

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Leila Bom Camillo

**A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO
PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR
LINGUÍSTICO**

Santa Maria, RS
2017

Leila Bom Camillo

**A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO PAPEL
DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, RS
2017

Ficha Catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAMILLO, Leila Bom

A Teoria Holística da Atividade e a constituição do papel docente na formação inicial do educador linguístico.

165 p

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017

1. Teoria Holística da Atividade 2. Constituição do Papel Docente 3. Educador Linguístico.

Leila Bom Camillo

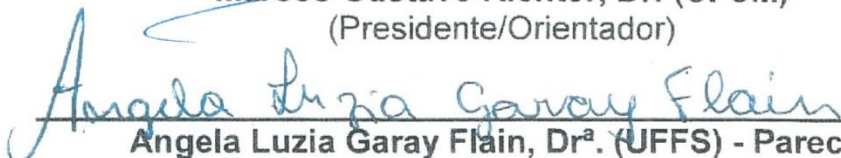
**A TEORIA HOLISTICA DA ATIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO PAPEL
DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Aprovado em 12 de dezembro de 2017:



Marcos Gustavo Richter, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)




Angela Luzia Garay Flain, Dr^a. (UFFS) - Parecer



Carla Callegaro Corrêa Kader, Dr^a. (IFFarroupilha)



Célia Helena de Pelegrini Della Mèa, Dr^a. (UFSM)



Valeria Iansen Bortoluzzi, Dr^a. (UNIFRA)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a uma verdadeira educadora linguística, **Vaima Regina Alves Motta**, que sem seu incentivo e sua confiança meu processo constitutivo neste texto não teria acontecido. Em nenhum tempo conheci alguém como esta profissional, professora e colega com quem, durante sete anos de efetivo diálogo, aprendi a professar Língua Portuguesa. Não percebia o quão significativo em mim instaurava-se o papel de educadora linguística, aprendia apenas em estar por perto, ao observar sua organização, sua obstinação do bem servir, sua competência conquistada em anos de ensino. Nada substitui as construções erguidas juntas, nem o comprometimento profissional compartilhado. Você, Vaima, fez com que hoje eu fizesse parte, e por todo e qualquer lugar que for a levarei comigo, como grande fonte de inspiração. Muito obrigada pelas suas escolhas, pois elas carregaram as minhas.*

AGRADECIMENTOS

Aos Mestres que a todo momento me acompanharam e intuíram para que eu pudesse materializar a minha verdade neste trabalho. Mestres que estiveram comigo desde a infância, mas que nesse processo até aqui eu não tive a consciência para agradecê-los. Em tempo, não irei me omitir e agradeço por todo o ensinamento. Muito obrigada!

Ao professor Marcos Gustavo Richter, não pretendo fazer justiça com minhas palavras, porque sei que serão insuficientes. Não sei pontualmente em que momento as palavras do Professor Marcos, nas orientações e recomendações, integraram plenamente minha percepção docente, não sei quando eram meus pensamentos, ou os do professor; realmente não sei quando fui me compondo. Mas sei que tudo, tudo fazia sentido, muito sentido e traduzia minhas inquietações com base sólida e genuína. Nosso encontro foi para mim uma imensa dádiva, pois foi me ofertado uma base segura que muito tempo precisei em meu ofício. Um pesquisador admirável, dialógico, proativo, comprometido, determinado, com uma contribuição que certamente ultrapassará gerações. Foi uma honra professor Marcos e hoje posso lhe dizer que pode contar comigo para o fortalecimento do sistema social do educador linguístico. Muito obrigada pelas palavras que me constituíram e permanecem constitutivas em minha ação docente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, profissionais em excelência que com dignidade e profissionalismo contribuem para o ensino do país. Muito obrigada!

Aos profissionais e acadêmicos da UFSM, que com os olhares, palavras e gestos me fizeram quem eu sou hoje. Muito obrigada!

A certeza e a dúvida

Buda estava em meditação, acompanhado de seu discípulo Ananda, quando um jovem se aproximou e perguntou:

- Senhor, Deus existe?

- Sim, existe – respondeu Buda.

E esse jovem foi embora.

Depois de um tempo, surgiu um outro jovem e perguntou:

- Senhor, Deus existe?

- Não, não existe – disse Buda, enquanto Ananda observava tudo.

E o jovem foi embora. Aí chegou um terceiro jovem e fez a mesma pergunta:

- Senhor, Deus existe?

- Encontre você mesmo a resposta. Pode ser, pode não ser. – respondeu Buda.

Assim que o jovem foi embora, Ananda diante daquilo ficou perplexo e indagou:

- Mas como pode Mestre! Os três jovens fizeram a mesma pergunta e o Senhor deu respostas totalmente diferentes!

- Não, eu dei a mesma resposta. Você não entendeu?

-Não! - disse Ananda.

-Você não entendeu porque você apenas os vê de fora. O primeiro jovem que chegou aqui tinha uma absoluta confiança em mim, o que eu dissesse, ele tomava como verdade e seguiria, então eu falei: - Sim, Deus existe. O segundo, não confiava absolutamente em mim, e veio totalmente com espírito de contestação, o que eu dissesse ele acreditaria no contrário, então eu disse: – Não, Deus não existe. E o terceiro era um jovem que tinha muita necessidade de descobrir as coisas por si próprio, qualquer resposta que eu desse pronta, ele não aceitaria, aí eu disse: - Procure. Então, eu dei a mesma resposta segundo a capacidade e a necessidade de cada um. Segundo a condição que cada um tinha de ouvir.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO

Autora: Leila Bom Camillo

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Data e local do exame: Santa Maria, 13 de dezembro de 2017.

Essa pesquisa tem por objetivo acompanhar discursivamente a construção do papel do educador linguístico em contexto de estágio, a partir de uma escuta supervisiva pautada na Teoria Holística da Atividade (THA). Tem como base teórica a nova versão da THA, versão 4.3, que acrescenta nos fatores de atribuição, o conceito de base segura para a supervisão de estágio em Letras/Português, numa dimensão afetivo-identificatória e o conceito de Desenvolvimento Profissionalizante Corresponsável (DPC) realizado na aliança didática entre escola e universidade. A escuta supervisiva, como uma base segura, passa a ter o compromisso de acolher, orientar e encorajar o estagiário no início da docência. Já a aliança didática, constituída pela acadêmica, supervisora de estágio e professora regente da escola, estabelece um contrato didático em que são discutidos os conflitos da profissão vindos do entorno do sistema social. A metodologia adotada é a qualitativa de pesquisa-ação, com estudo de caso único. O sujeito da pesquisa refere-se a uma estagiária em tempo de estágio no Ensino Fundamental. Os instrumentos da análise qualitativa são as enunciações de quatro eventos discursivos em dois contextos: dois nas orientações acadêmicas e dois na aliança didática. A análise dos dados foi realizada a partir de uma análise discursiva e do paradigma indiciário. As marcas discursivas encontradas foram os verbos 'ser' e 'estar', na temporalidade presente, marcando as experiências constitutivas da estagiária ao longo do processo. Para capturar a construção identitária, foi realizado um estudo do fazer docente, do pensar docente e do sentir docente, localizando-os nos fatores do enquadramento holístico. Assim os fatores da Teoria Holística da Atividade serviram de referência na análise dos momentos em que a estagiária se aproximava do papel mais integrado do educador linguístico e do papel mais fragmentado. Foi possível observar a funcionalidade da THA na supervisão de estágio, a viabilidade da aliança didática na formação inicial e o processo dialético do movimento constitutivo da estagiária em relação à fragmentação e integralidade do papel docente. A fragmentação do papel apareceu nos discursos do pensar docente em conceitos pré-estabelecidos, nos discursos do fazer docente com ações sem sustentação teórica, e no sentir docente, em discursos baseados em emoções desorganizadas, para cada situação a pesquisa indica sugestões de encaminhamento a partir da reformulação, confrontação e focalização. Esta pesquisa retratou a Teoria Holística da Atividade como uma base segura de sustentação e zelo pelo sistema social do educador linguístico e mostrou que a escuta supervisiva é qualificada a partir de um trabalho reflexivo contínuo.

Palavras-chave: Teoria Holística da Atividade. Construção do papel docente. Formação inicial.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

THE HOLISTIC THEORY OF ACTIVITY AND CONSTITUTION OF THE TEACHING ROLE IN THE INITIAL FORMATION OF THE LINGUISTIC EDUCATOR

Author: Leila Bom Camillo

Advisor: Professor Dr. Marcos Gustavo Richter

Date and place of examination: Santa Maria, December 13th, 2017

This research aims to objectively accompany discursively the construction of the role of the linguistic educator in an internship context, as from a supervised listening based on the Holistic Theory of Activity (THA). It has as a theoretical basis the new version of the THA, version 4.3, which adds to the attribution factors, the concept of secure basis for supervising the stage in Letters / Portuguese, in an affective-identificatory dimension and the concept of Co-Responsible Professional Development (DPC) accomplished in the didactic alliance between school and university. The supervised listening, like a safe base, now has as committed to welcoming, guiding and encouraging the intern at the beginning of teaching. Already the didactic alliance, constituted by the academic, supervisor of internship and teacher regent of the school, establishes a didactic contract in which is discussed the conflicts of the profession coming from the surroundings of the social system. The methodology has a qualitative approach and it is by action research with a single case study, a intern in probationary time in Elementary School. The instruments of qualitative analysis are the enunciations of four discursive events in two contexts: two in the academic guidelines and two in the didactic alliance. The analysis of the data was made from a discursive analysis and the inductive paradigm. The discursive marks found were the verbs 'to be', in the present temporality, marking the constituent experiences of the intern throughout the process. To capture the construction of identity, a study was carried out of teacher making, teacher thinking and teacher perception, locating them in the factors of the holistic framework. Thus, the factors of the Holistic Theory of Activity served as reference in the analysis of the moments on what the intern approached the more integrated role of the linguistic educator and the more fragmented role. It was possible to observe the functionality of the THA in supervising the internship, the viability of the didactic alliance in the initial formation and the dialectical process of the constitutive movement of the intern in relation to the fragmentation and integrality of the teaching role. The fragmentation of the role appeared in the discourses of teacher thinking in pre-established concepts, in the discourses of teacher doing with actions without theoretical reflection, and in the teacher feeling, in discourses based on disorganized emotions. This research portrayed the Holistic Theory of Activity as a safe basis of support and zeal for the social system of the linguistic educator and showed that the supervised listening is qualified from a continuous reflective work.

Keywords: Holistic Theory of Activity. Construction of the teaching role. Initial formation.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 - Enquadramento da THA.....	42
Tabela 1 – Campos de competências e particularidades.....	59
Tabela 2 - Competências emocionais úteis ao ensino	60
Tabela 3 – Emoções secundárias e sociais	61
Tabela 4 – Impacto das emoções sobre o aprendizado	62
Tabela 5 – Valores racionais e necessidades irracionais	64
Tabela 6 – Fazer docente.....	100
Tabela 7 – O fazer docente nos fatores da THA	108
Tabela 8 – Pensar docente	112
Tabela 9 – O pensar docente nos fatores da THA	125
Tabela 10 – Sentir docente	130
Tabela 11 – O sentir docente nos fatores da THA.....	140
Tabela 12 - Tabela geral dos aspectos linguísticos nos fatores da THA	144

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 VISÃO SISTÊMICA.....	23
1.2 A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE (THA)	27
1.2.1 Fatores de atribuição	29
1.2.2 Fatores de mediação	38
1.2.3 Fatores de controle	40
1.3 O FAZER DOCENTE	43
1.4 O PENSAR DOCENTE	47
1.5 O SENTIR DOCENTE	54
1.6 A ESCUTA SUPERVISIVA	66
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	73
2.1 METODOLOGIA QUALITATIVA	73
2.1.1 Pesquisa-ação	74
2.1.2 Estudo de caso	76
2.1.3 O sujeito e o contexto da pesquisa	77
2.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS	80
2.2.1 Coleta e escolha de dados	81
2.2.2 Abordagem analítica	82
2.2.2.1 <i>O paradigma indiciário</i>	82
2.2.2.2 <i>Análise discursiva</i>	84
2.2.3 As marcas linguísticas	88
2.2.3.1 <i>A temporalidade</i>	88
2.2.3.2 <i>Os verbos ser e estar</i>	92
2.2.4 Organização dos dados	93
2.2.5 Procedimentos de análise	94
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	97
3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE	99
3.1.1 Categoria 1 – O fazer docente	99
3.1.2 Categoria 2 – O pensar docente	111
3.1.3 Categoria 3 – O sentir docente	129
3.1.4 A integração do papel docente	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicia aqui o movimento constitutivo da linguagem verbal, meu trabalho em excelência, minha testemunha gráfica. Tudo isso desencadeado pela busca, uma busca de querer saber mais, busca de si como profissional. Busquei saber quem eu sou, como me percebo no mundo, em minha prestação de serviço. Parti de um ponto estabelecido por mim, o qual resultou na configuração de uma ponte, uma ponte que levava para algum lugar, lugar esse que merecia ser ocupado, encontrado.

Tal ponte foi construída com palavras¹, o verbo, ora representado na voz do Professor Marcos Richter, ora pelas vozes internas, ora pelas palavras tantas de colegas, autores, professores, Mestres, alunos. Palavras, palavras que iam se acomodando em perfeita harmonia diante do caos, da vastidão das possibilidades linguísticas.

Uma vez que se expressar é estar no mundo, me propus a viver no mundo, não mais como observadora, agora como construtora deste mundo através da palavra. Apenas mais um ponto de vista, um ponto de vista de uma supervisora de estágio que procura a qualificação verbal, o desenvolvimento de sua própria expressão para escutar, essencialmente escutar o outro.

Certa vez li que uma pesquisa não se dá por quem é especialista no assunto, mas por quem mais precisa entender desse assunto. É pela falta, pela necessidade de preenchimento do vazio existente que se investiga. Assim, me sinto contemplada aqui. Não é por meu entendimento em escutar que escrevi esta tese, mas pela necessidade em compreender como se dá essa ação no meu ofício.

As palavras foram me encontrando e iam falando de si e do outro, ingressei neste universo constitutivo para ter essa experiência. Cá estou acessando, permitindo que elas me construam e qualifiquem meu trabalho social. As palavras vêm carregadas de uma intensa força autogeradora, simplesmente vêm, instalam-se e desejam que se dê conta, que seja dito, deve ser dito, fazer uso, experienciar, estar presente, presentificar-se.

A quem estiver comigo neste instante, eu convido a um passeio, um passeio linguístico que tem como cenário o contexto pedagógico, como personagens uma

¹ O termo 'palavras' aqui representa o discurso constitutivo do sujeito. Ao longo do texto a expressão 'palavras' assume múltiplas significações, ora representa o discurso, ora a língua em si. Enfim, a expressão vai tomando significados conforme o contexto enunciativo em cada caso.

supervisora, uma regente e uma acadêmica em tempo de estágio do Curso de Licenciatura em Letras Português da UFSM. Vamos partir daqui, no entanto cada um fará um percurso diferente que será aproximado pela palavra e que de forma alguma será igual. Marcaremos alguns pontos de encontro, compartilharemos algumas sensações, contudo a caminhada é fundamentalmente única, única na imensidão dos sentidos dados pela palavra. Apenas desejo então um bom passeio, que seja também constitutivo, que seja vivido.

O contexto do estágio focalizado é o de regência de três meses no segundo semestre do ano de 2015. Nesse tempo, o estágio estava configurado da seguinte forma: * atividades didáticas na universidade - 1h semanal de orientação individual a cada estagiário, com acompanhamento de planejamento e ações da estagiária na escola; * os instrumentos de avaliação eram compostos por ficha de orientação individual avaliativa das sequências didáticas, ficha de frequência assinada pela escola de no mínimo 30h/a, projeto de estágio validado, ficha de regência preenchida pela escola e pela supervisora do estágio, relatório final de estágio; * encontros na escola de 1h a cada 15 dias da aliança didática entre regente da turma da instituição escolar, supervisora universitária e acadêmica do Curso.

A estagiária estava realizando regularmente seu 6º semestre do curso, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II (conforme conteúdo programático em anexo). A disciplina prevê a regência em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e está vinculada como pré-requisito à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental I (conforme conteúdo programático em anexo). No Estágio I propõe-se um tempo de observação de 20h/a em sala de aula e a elaboração do projeto de estágio. O projeto é feito a partir da demanda observada na realidade escolar relacionados aos conceitos discutidos na universidade. Sua composição se dá da seguinte forma: apresentação do contexto escolar com o estudo e reflexão orientada por roteiro específico; apresentação da turma, identificação, características e dados levantados a partir do instrumento (questionário diagnóstico) aplicado à turma de estágio; tema do projeto; justificativa e objetivos (geral e específicos); fundamentação teórica com os principais conceitos envolvendo o processo de ensino de LP (concepção de linguagem, ensino-aprendizagem, gênero textual, leitura, produção oral e escrita, ensino de gramática e avaliação); e a primeira sequência didática do início da regência.

Acompanhei a estagiária por dois semestres consecutivos, tempo suficiente para estabelecer uma relação formativa mais próxima. Já havia tido uma experiência piloto no ano anterior, em 2014, com um estagiário também realizando o estágio no Ensino Fundamental II. As estratégias de ação da pesquisa foram de colocar em prática uma escuta supervisiva. Nesse tempo, investiu-se então numa escuta baseada principalmente nos conceitos de Benjamin (1978) e Rogers (2009) de empatia, congruência e aceitação incondicional. A configuração da pesquisa restringia-se às orientações individuais no espaço acadêmico. Na época, a ênfase era a de constituir uma supervisão que exercesse a função de uma base segura a partir da escuta. Esse ponto de referência daria ao estagiário iniciante a segurança e a confiança necessárias para o exercício docente. Concluiu-se que a influência da escola, especialmente da regente, estava sendo um dos principais ruídos do entorno e que o papel docente estava comprometido. As contradições conceituais fizeram com que o encaminhamento em sala de aula das diferentes orientações fosse desviante e disperso.

Por contradição conceitual entendo que na universidade desenvolvia-se uma orientação fundada na práxis (ação-reflexão-ação) e na escola a orientação, na época, era fundada na atividade fim, no produto feito, contando com as habilidades pessoais do estagiário conforme as ocorrências. Assim o trabalho em sala de aula representava acatar as solicitações da regente para o andamento do conteúdo, conforme o tempo dado.

O trabalho desenvolvido na universidade tinha como pressuposto desenvolver o ensino de Língua Portuguesa baseado na triangulação dos conceitos que envolviam o objeto de ensino por excelência: o texto. O termo 'triangulação' foi adaptado pela Professora Doutora do Centro de Educação da UFSM, do Departamento de Metodologia do Ensino, Vaima Regina Alves Motta. Na época a equipe de estágio composta por três professores eu, Vaima e Cristiano Egger Veçossi, discutíamos a qualificação da disciplina conforme os dados observados das experiências supervisivas do ano anterior, prática constitutiva da equipe. Surgiu então a necessidade de que o estagiário tivesse o contato, ao longo da regência, com a prática do ensino de leitura, de produção escrita (oral se possível) e de ensino gramatical, além de tornar o ensino do objeto harmônico, circular e significativo. A triangulação promove no aluno uma aproximação com a linguagem verbal, tanto na expressividade, quanto na compreensão de mundo a partir da leitura. Um dos aspectos mais

importantes da triangulação é sua flexibilidade e adaptabilidade aos diversos contextos de ensino, possibilitando assim o ajustamento das instituições (universidade e escola). A triangulação favorece ainda a profundidade e a coerência conceitual do ensino da palavra, contemplando todas suas nuances.

Embora os problemas a serem trabalhados na área fossem os mesmos, as exigências da escola conduziram o estagiário a um distanciamento conceitual discutido nas orientações acadêmicas. O efeito de ambas influências para o estagiário foi o de atender o que a escola estava solicitando fora de seu planejamento didático. Atividades soltas, descontextualizadas e imediatistas caracterizaram os conflitos do entorno no encontro do estagiário com seu papel docente. Os diferentes movimentos das orientadoras regente e supervisora acadêmica indicaram reforçar uma insegurança profissional no estagiário. Com efeito, surgiu a necessidade de estabelecer uma aliança didática sistêmica em que universidade e escola dialogassem para dar maior consistência na formação inicial.

No início de 2015, entrei em contato com as escolas dispostas a dialogar e construir um grupo de discussões com temas incomuns. Houve uma boa receptividade da proposta, no entanto, a maioria das professoras regentes esbarraram na disponibilidade de tempo para os encontros da aliança didática. Um dos critérios para a escolha da estagiária foi o da disponibilidade da regente em participar desta nova proposta de supervisão na formação inicial. Com o aceite, a supervisão foi então se reconfigurando e construiu o contexto adequado na condução da estagiária para um espaço mais seguro. A aliança didática além de minimizar as incoerências entre universidade e escola, ainda acaba por se tornar um grupo de apoio e pertencimento em que todos os participantes se constituem progressivamente, isso a partir do diálogo referente aos problemas reais que envolvem a educação linguística.

Resguardado um contexto de estágio mais seguro, restou deixar a cargo da experiência da regência o ajuste dos sujeitos no processo. Este texto irá trazer alguns momentos discursivos e algumas discussões que aconteceram a partir da efetivação da aliança didática, com ênfase na experiência de uma estagiária que teve seu primeiro contato com o ofício docente. Mas antes disso, pretendo explicar sobre a principal interlocutora da estagiária nesse tempo.

Minha busca iniciou em 1996, com o primeiro contato em sala de aula, em que as necessidades daquela turma eram muitas. Foi essa turma que me conduziu ao Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, para especialmente

aperfeiçoar-me e compreender como os sujeitos podem se apropriar da palavra. Aquela turma de 1ª série do Ensino Fundamental de 1996, me mostrou que eles queriam sim aprender, desejavam falar e estar no mundo, mas a palavra era-lhes muito distante.

O curso de Letras proporcionou uma amplitude de horizonte, um desenvolvimento de minhas habilidades e uma aproximação com a palavra. No entanto, em 2001, agora em outro contexto, os desafios gritavam por uma resposta que qualificasse o ensino público. Paulo Freire, temas geradores, proposta dialógica, a pedagogia da autonomia e do oprimido eram livros de cabeceira; Geraldí, com seu 'Portos de Passagem' (livro que todo o professor de Língua Portuguesa deveria ler), foi a referência que me sustentou na época, com o seu olhar do ter o que dizer, para quem dizer, identificar-se como autor, porque dizer e o como dizer, era o que eu realmente precisava para trabalhar com minhas turmas do Estado na zona rural. Ambos autores faziam parte da base que eu precisava para aquele contexto. Assim minhas turmas de primeira série iniciavam com gêneros contextualizados e projetos de interesse dos alunos para a aprendizagem da linguagem escrita. Na época acreditava que o trabalho deveria ser fundamentado na função da linguagem escrita com um certo detrimento da forma. Os alunos, desde o início, precisavam compreender a natureza da linguagem escrita, sua função social; desse modo, investi na cultura escrita, o contato, o manuseio, a necessidade que levasse meu aluno ao encontro daqueles 'risquinhos' e 'bolas', como disse um aluno certa vez. O processo de aprendizagem era mais lento porque dependia do tempo dos sujeitos, meu interlocutor então era Vigotski, ele permeava meu trabalho e oferecia algumas respostas que precisava.

Mas ainda a linguagem escrita parecia representar um objeto obscuro para meus alunos, esvaziada de sentido. Meu desconforto com meu papel social era muito grande, pois não media esforços para alcançar as necessidades de meus alunos e percebia que os avanços eram muito lentos. Sentia que algo dependia mais de mim do que deles. Lia muito, dialogava, fazia cursos, mas a insatisfação ainda me acompanhava. Hoje vejo que não sabia exatamente qual era minha função e que era necessário encontrar dentro de mim algumas fronteiras para exercer meu ofício. Nisso, o papel era vago e minha própria referência não oferecia garantia de que eu estivesse exercendo o melhor para eles.

Iniciei meu Mestrado em Linguística Aplicada na UCPel, no ano de 2003, com o mesmo propósito: compreender, aprofundar, ‘dominar’ esse objeto para auxiliar e sentir-me ajustada em meu papel, o de ensinar a linguagem verbal. Bakhtin, a linguagem como forma de interação, foi uma pedra fundamental para iniciar uma relação consciente e real com a palavra, em que tudo fazia mais sentido. Era possível então investir nas rupturas ideológicas. Tive a oportunidade de ter como principal interlocutor o Prof. Hilário Bohn, pesquisador altamente dialógico, e com sua orientação na época, procurei mergulhar no fenômeno da linguagem verbal e no contexto real de sala de aula, para qualificar minha função. Minha dissertação de Mestrado teve como título “As concepções subjacentes da aprendizagem da linguagem escrita num contexto rural da fronteira-oeste do RS”, desta pesquisa concluí que a aprendizagem da linguagem escrita ocorre no processo dialético entre a forma e o sentido, e que cada sujeito irá aprender conforme a ressonância de suas concepções implícitas, construídas das experiências com a linguagem verbal. Investigar o processo foi um passo importante para que eu pudesse estar mais tranquila em meu ofício, mas não o suficiente. Continuei exercendo meu trabalho na mesma escola e iniciou-se então outro desafio, a cultura escolar de meus pares estava em desacordo com minha perspectiva, de alguma forma o diálogo estava sendo interrompido, não havia disposição para a mudança, havia sim a desacomodação de lugares já postos e os conflitos, que me pareciam insustentáveis, vindos do entorno.

Em 2006, concurrei para uma nova universidade que estava sendo implantada no país, na região das fronteiras pelo governo federal, a UNIPAMPA-Jaguarão. O concurso era para Alfabetização e Linguística, pois iria atender aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras Português/Espanhol. Fui aprovada e iniciei então uma nova experiência, a de elaborar e coordenar um curso que ia ser ofertado no ano seguinte. A visão geral de um curso de Licenciatura oportuniza, dentre outras questões, ver quais as prioridades em termos curriculares para a formação inicial docente, para isso era necessário saber que perfil profissional deveria ser alcançado, almejado? Afinal quais são as características fundamentais que um professor do ensino de línguas deve ter para a prestação de um serviço social, que contemple as necessidades da região e do país? Agora professora de professores, o que eu tinha a dizer a eles?

No ano de 2007, fui transferida para a Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, e iniciei então um trabalho de supervisão

de estágios Letras/Português, concomitante com disciplinas nos Cursos de Pedagogia e Educação Especial. Fundamentalmente, trabalhei habilidades linguísticas e conceitos de sustentação para a prática. Do lugar social em que estava, pude escutar discursos difusos, vagos, incompletudes nos emaranhados discursivos, falas dissonantes com as práticas docentes. Era preciso ingressar nesta opacidade linguística, no significado dos silêncios e nos efeitos das falas. O problema passou a ser então, qual a prática discursiva para contribuir na formação inicial?

Em 2010, foi com a chegada, na UFSM, da colega de disciplinas de estágio, Prof^a. Dr^a. Vaima R. A. Motta, que então se iniciou uma nova fase: a de ocupação do meu lugar profissional. As discussões e trocas envolvendo as questões de formação, bem como sua postura profissional, carregavam as respostas a meus anseios de partilha coletiva. Uma partilha para buscar a solução de problemas referentes ao ensino de Língua Portuguesa. O diálogo constitutivo entre pares, estabelecido pelo respeito às individualidades e unido pelos mesmos interesses, era real e sim possível. Na sequência, tive o contato no grupo de estudos com o Prof. Dr. Marcos G. Richter, e aí me vi fazendo parte, pertencente. O crescimento profissional foi e é incalculável, bem como a satisfação em dialogar com sujeitos que têm os mesmos interesses. Percebi que seria o início de um novo ciclo, o de encontro comigo mesma, consciente de meus limites e minhas potencialidades. Mas principalmente, pude perceber que somente num grupo de pertencimento foi possível buscar meu autoconhecimento profissional.

Tive assim o primeiro contato com a Teoria Holística da Atividade. Havia estudado a Teoria da Atividade de Leontiev no mestrado, mas quanto a holística, o que exatamente se referia? Referia-se ao ser integral. O que busquei ao longo de uma vida profissional, estava ali, acontecendo bem diante de mim. A integralidade do papel docente. Olhei para o enquadramento da THA e num canto, via algo que tinha tido a experiência em certa situação, mas que não sabia lidar; no outro canto, via algo que tinha me saído bem com tal turma; em outro aspecto do enquadramento, nunca tinha pensado sobre isso, e assim todos os termos e aspectos foram calando mais forte. Pude estabelecer meu próprio movimento de ir e vir, nos Fatores de Atribuição, de Mediação e de Controle. Ou seja, pude localizar o que deveria investir mais e o que já estava internalizado em mim. O enquadramento da THA, foi minha base segura para dizer que nem tudo tinha sido em vão, que tinha valido a pena, mas também que tinha muito a melhorar e a qualificar. O enquadramento do sistema do educador

linguístico foi uma luz em meio ao nevoeiro e através dele posso dizer que vejo meu lugar a ser ocupado e que agora posso me dirigir a ele.

A versão apresentada nesta pesquisa é a Teoria Holística da Atividade - 4.3. Faz-se necessário um breve histórico das versões anteriores para seguirmos adiante. A THA nasceu do princípio da indissociabilidade entre pensar-agir-sentir, em que o modelo holístico contempla uma visão globalizante do processo de formação docente. A primeira versão da THA, tem influência da Teoria da Atividade de Engeström (1987), baseada nos conceitos de sujeito, objeto, instrumento, regras, comunidade e divisão de trabalho. Fundamentalmente o trabalho tem como principal abordagem a pesquisa-ação. Na segunda versão, a THA, incorpora a perspectiva sistêmica de Luhmann, em que a centralidade está no papel social do educador linguístico, não mais no sujeito, como afirma Engeström. Na terceira versão, mantêm-se a fundamentação teórica e apresenta níveis de análise de linguagem relacionados a regularidades atribucionais axiológicas, referentes à caracterização e valores; deônticas, ligadas à ética e à formação; alético-epistêmicas, que dizem respeito ao exercício funcional, contextos institucionais, diferenciação/especialização e paradigmas (RICHTER, 2011). Na versão 4.3, reconfiguram-se os fatores de atribuição, de mediação e de controle, com o acréscimo do Desenvolvimento Profissional Corresponsável, em que se investe na aliança didática, a qual é estabelecida a partir das práticas constitutivas na dimensão afetivo-identificatória. A ênfase se dá nas práticas dos fatores de atribuição que dialogam com os demais fatores. Há a preocupação da aproximação docente/discente a partir de uma escuta sensível baseada na empatia, congruência e acolhimento dados por uma base segura. Este trabalho insere-se nesse ambiente, conforme veremos na fundamentação teórica e na coleta e análise de dados.

Agradeço à turma de 1996 por desencadear tudo isso, eles estão lá, fazendo parte de mim em algum lugar. Hoje eu percebo o ensino de outra forma e sinto muito, por naquela época não ter ocupado meu lugar. Sei que poderia ter contribuído mais. Pretendo com minha experiência de vida contribuir a partir de então às próximas turmas que virão, ou aos que desejam discutir sobre as questões que mais preocupam atualmente no ensino de língua portuguesa, talvez isso possa ser iniciado com esta tese.

Penso que seja esta a relevância desta investigação, a de apresentar a viabilidade do enquadramento da Teoria Holística da Atividade nas mais diversas

situações de ensino de língua portuguesa e assim fortalecer o sistema do educador linguístico.

Diante desse contexto, a pesquisa tem como principal objetivo caracterizar e explicar as marcas discursivas na construção do papel do educador linguístico em contexto de estágio. A ação aplicada à pesquisa é a escuta supervisiva a partir da Teoria Holística da Atividade e a implantação da aliança didática na formação inicial. Dessa forma, os objetivos específicos passam a ser:

- a) Descrever as marcas linguísticas e os indícios da constituição docente em tempo de estágio no ambiente acadêmico e na aliança didática;
- b) Categorizar e interpretar as marcas linguísticas no papel fragmentado da identidade docente nos aspectos da THA, no fazer, pensar e sentir;
- c) Categorizar e interpretar as marcas linguísticas do papel mais integrado da identidade docente a partir do enquadramento da THA, no fazer-pensar-sentir;
- d) Analisar e compreender como se dá a relação do fazer, pensar e sentir nos aspectos do enquadramento da THA na constituição do papel do educador linguístico.

Após o movimento natural da textualização de uma pesquisa, que é o de acessar a teoria, olhar os dados e rever a teoria, optou-se pela seguinte disposição desta tese:

No Capítulo 1, serão explanados os principais conceitos que balizam a análise discursiva do encontro com o papel docente. Fundamentalmente teórico, este capítulo irá subsidiar a compreensão e o diálogo que o leitor terá com o capítulo da análise de dados, neste sentido sugiro uma cuidadosa leitura. Os pressupostos teóricos estão em ordem do maior para o menor, ou seja, do sistema social para a ação de escuta supervisiva. Assim, inicialmente serão abordados os conceitos da visão sistêmica ancorados em Luhmann (2009), a qual configura o sistema social, suas características, sua estrutura, suas relações com os demais sistemas e com o entorno, enfim, dá uma breve noção da existência e necessidade do fortalecimento dos sistemas sociais para sua sobrevivência. Como não poderia deixar de ser, a sequência dos conceitos explanados fica a cargo da Teoria Holística da Atividade, que é o ponto de partida e de chegada do lugar a ser ocupado, o sistema social do educador linguístico; enquanto que Luhmann contribuiu com o conceito de sistema, a THA contribuiu com a definição e marcação do sistema social do educador linguístico a partir do enquadramento holístico. Posteriormente, serão abordados os conceitos

dos três aspectos do sujeito holístico, o fazer docente, o pensar docente e o sentir docente. A ideia aqui, é compreender um pouco mais de perto a integralidade docente, em que estão envolvidos o fazer-pensar-sentir indicado pela voz da estagiária. Embora estejam imbricados, entrelaçados e inseparáveis nas práticas docentes, por questão didática, estes aspectos estarão apresentados separadamente, para que possamos observar a natureza de cada um. E, finalmente, encerro o capítulo conceituando minha perspectiva de escuta supervisiva. Este foi o motivo inicial desta pesquisa-ação, que após estudos, experiências, reflexões, discussões, pude observar e sentir meu desenvolvimento da habilidade de escutar. Posso dizer que foi uma grande experiência inicial de tantas que virão.

O Capítulo 2 irá trazer a metodologia adotada, que possibilitou uma maior compreensão do fenômeno linguístico na formação inicial. Caracterizo a metodologia, o sujeito investigado, a abordagem analítica, o difícil recorte dos dados, os procedimentos e as marcas linguísticas indicadas na análise. Ao longo da textualidade e da leitura e interpretação dos dados, foi surgindo a presença integral da estagiária no aqui e agora com os verbos ser e estar. As pistas linguísticas foram se destacando no fazer docente, no pensar docente e no sentir. Como cada texto que vai se colocando em ordem na desordem inicial, os dados sincronicamente ganharam um corpo que merecia ser emergido. Naturalmente tive a surpreendente sensação de “como não tinha visto tudo isso antes”. Neste momento, tive uma importante aprendizagem, que foi a de ter um grande respeito aos significados que se manifestam além de nossa compreensão inicial. Penso que é neste sentido que somos ‘constituídos’ pelas palavras, digo ‘absorvidos’, pois estava sendo mais que constituída pelas vozes, estava sim sendo integrada.

O Capítulo 3 apresenta então a análise dos dados. Este capítulo foi produzido com grande prazer, pois acredito que foi o tempo que desenvolvi minha escuta supervisiva no plano da linguagem escrita. Somente após a última palavra da análise dos dados posso dizer que houve uma escuta supervisiva. Optei por trazer os dados em tabelas, pois para mim foi necessário olhar para todos os discursos e classificá-los nos Fatores da THA, acredito que para o leitor também possa auxiliar. A análise destaca as categorias do fazer docente, do pensar docente e do sentir docente e em quais momentos nos três aspectos a estagiária está se aproximando do papel fragmentado e do papel mais integrado do educador linguístico, para assim constituir o seu papel. No final, faço uma triangulação com um panorama geral dos eventos

discursivos selecionados, integrando os três aspectos e analisando a relação com os fatores da THA. Este capítulo trata de um ponto de vista, o de uma supervisora de estágio, que destaca alguns aspectos envolvendo a formação inicial. O melhor dele é falar sobre, compartilhar as situações que somente quem supervisiona pode observar, é trazer à tona as sutilezas do processo, as maiores preocupações desses sujeitos neste tempo. Um tempo que especializa, que diferencia de outras profissões, partilha que olha o objeto em movimento formativo, em efeito cascata, em que a supervisora/educadora linguística ensina para a aluna/educadora linguística que ensina os alunos. É o tempo de algumas paradas para ler a relação estabelecida entre todos os níveis de ensino, da educação básica à educação superior e como ocorre este diálogo, o quanto é possível a universidade chegar onde tudo começou, a sala de aula da educação brasileira.

O texto tem a intenção de ser sucinto e verdadeiramente representativo dos fatos linguísticos que permearam esse contexto. Apenas, desejo a todos uma boa leitura.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, optei por um caráter mais informativo e explanatório dos autores que subsidiaram a análise dos dados. Apresento aqui os fundamentos teóricos sem muitas considerações, pois pretendo fazê-las no devido tempo, no movimento discursivo dos dados coletados. Minha voz então dará lugar aos cientistas e pesquisadores que contribuíram para meu entendimento até este ponto.

1.1 VISÃO SISTÊMICA

Para que possamos compreender o todo é necessário ver as partes. Para que possamos nos localizar no espaço é necessário tornar o desconhecido, conhecido. Quanto mais vamos conhecendo, mais nos sentimos seguros e podemos explorar o que antes nem existia em nossa percepção. Isso pode ser aplicado a uma sociedade e aos sistemas que a constituem. A profissão do educador linguístico é vista aqui como um sistema dentro de uma sociedade.

O conceito de visão sistêmica da sociedade é desenvolvido por Niklas Luhmann (2009), a partir da Teoria dos Sistemas, que observa os sistemas em sua relação com o meio. Luhmann (2009) considera um sistema uma ordem social baseada na diferença entre sistema e meio, em que ambos possuem uma relação de dependência constitutiva. Desse modo, a identidade de um sistema surge do interior do próprio sistema, uma vez que tem a capacidade própria de se distinguir de seu meio. Assim, um sistema é autogerido e autônomo, pois realiza sua regulação própria internamente.

O sociólogo distingue sistemas sociais de sistemas psíquicos, em que os sistemas sociais são as sociedades, as organizações e as interações em si, já os sistemas psíquicos, Luhmann (idem) chama de consciência. Ele afirma que os sistemas são autônomos a nível das operações e destaca assim uma importante categoria do sistema, a autopoiesis. Segundo ele, autopoiesis quer dizer que o sistema se produz a si mesmo, além de suas estruturas, ou seja, a categorização da autopoiesis assume a autonomia, a qual significa que somente a partir da operação do sistema é possível determinar o que lhe é relevante e o que lhe é indiferente. Nesse caso, o sistema interage com outros sistemas ou com o entorno e a partir desse contato constitui-se, torna-se o estado posterior determinado pela operação. Assim,

as interações no contexto de formação docente são determinantes para a constituição do sistema social.

Um sistema autopoietico produz as operações necessárias para produzir mais operações, servindo-se das próprias operações. Luhmann (2009) afirma que a única operação que articula as operações anteriores com as subsequentes e reproduz a diferença entre sistema e meio, é a comunicação. Segundo Luhmann (idem), a comunicação é mais uma improbabilidade do que uma probabilidade numa situação verbal entre dois sujeitos. Entre enunciar e ter a enunciação aceita ou rejeitada pelo outro, a comunicação percorre uma dialética entre a estabilização progressiva de expectativas mútuas e a constante abertura ao acaso, à ruptura. Isto porque não se pode afirmar que haja consenso real, e sim presumido, no sentido de coincidência de estados psíquicos (consciência) entre interlocutores. Como cada indivíduo representa uma singularidade cognitiva, o autor afirma que a comunicação consiste e avança muito mais na utilização de desigualdades e diferenças conceituais do que igualdades e semelhanças. (Luhmann, 2009, p. 295)

O autor considera necessário fazer a distinção da comunicação e da percepção, para estabelecer e enfatizar a seletividade das operações, já que a percepção, segundo ele, é invisível tanto para o sistema de comunicação como para a consciência dos outros. Assim, pode-se comunicar sobre o entendido, o mal-entendido, o não compreendido, e não conforme o que cada um dos participantes pensa, ou deseja. O entender deixa em aberto que se responda com um sim, ou com um não, assim o que se obtém com a comunicação não é um consenso, mas uma bifurcação da realidade. O processo comunicacional deve assim sempre estar aberto à opção entre o sim e o não.

Pode-se perguntar: mas então como os sistemas se relacionam? A relação entre os sistemas é explicada por Luhmann (2009) a partir dos conceitos de interpenetração e acoplamento estrutural. A interpenetração corresponde ao entrelaçamento de diferentes sistemas, isto é, partes do sistema são intersecções recíprocas que pertencem um ao meio do outro, assim, sistemas que se interpenetram permanecem como meio um do outro. A interpenetração dos sistemas faz com que um sistema acople a sistemas altamente complexos do meio, sendo que as condições de possibilidade no meio não são incluídas nas operações.

Já o acoplamento estrutural entre sistemas ocorre quando eles evoluem em complexidade numa inter-relação de diferentes sistemas autopoieticos. O sociólogo

exemplifica o acoplamento estrutural de um sistema social (a comunicação) com um sistema psíquico (a consciência), numa co-evolução paralela que traz uma forma altamente seletiva empregando padrões simples, ao mesmo tempo que possibilita uma combinação muito complexa, produzindo efeitos em ambas, tanto na consciência como na comunicação. O acoplamento estrutural pela linguagem tem uma função de alcançar alta complexidade e isso se dá por uma constante ressonância que permanece ativada pela inter-relação dos sistemas.

A evolução sistêmica se dá no momento em que o acoplamento estrutural produz irritações no sistema que servem para produzir as operações seguintes. Assim, o autor resume o processo

numa espécie de resumo intermediário, poder-se-ia especificar que o conceito de acoplamento estrutural aponta, com elevada capacidade de delimitação, que se trata de um pequeno espectro de seleção de efeitos possíveis sobre o sistema; levando, por um lado, a que no sistema se realize um ganho muito alto de complexidade e, por outro, que as possibilidades de influenciar o sistema, a partir do meio, sejam drasticamente reduzidas, a não ser que se trate de efeitos de destruição: a destruição é sempre possível. (LUHMANN, p.136, 2009)

Nesse sentido, o autor aponta a seletividade como aspecto fundamental na regulação e fortalecimento do sistema, aumentando sua complexidade², ao mesmo tempo que reduz a complexidade em relação à influência do meio sobre o sistema. Com o aumento dos elementos que permanecem unidos no sistema, aumenta proporcionalmente as relações, determinando que seja selecionada a forma como irá relacionar tais elementos.

Ainda, outro aspecto a ser considerado na evolução dos sistemas é a existência dos conflitos. Luhmann (2009, p. 338) explica que o problema do conflito é a integração forte de alguns elementos do sistema, que devem mobilizar cada vez mais recursos para alcançar a conexão de suas próprias operações. Dessa forma, o autor considera a existência na sociedade, por um lado, de conflitos e por outro lado, que se busquem mecanismos para controlá-los. Ainda, ele afirma que os conflitos são sistemas parasitários e cumprem função de catalisadores da construção de sistemas, que se formam dentro de outros sistemas.

² Luhmann (2009, p.184) afirma que a maneira mais acessível de entender a complexidade é pensar no número das possíveis relações, dos possíveis acontecimentos e dos possíveis processos. Ele conceitua complexidade a partir dos termos elemento e relação, assim a complexidade é percebida como sendo a necessidade de manter uma relação apenas seletiva entre os elementos.

Sobretudo a condição para uma ordem social entre os sistemas é dada pela dupla contingência. Luhmann (2009) define contingência como sendo 'dependência de', e é dual, pois de um lado está o sistema e do outro está o entorno. Essa diferenciação entre o sistema e o entorno é estabelecida a partir da seletividade dos elementos no interior dos sistemas. A dupla contingência é construída sobre a base de uma autorreferência circular e quem rompe com esse círculo, segundo Luhmann, é o tempo.

A autorreferência é autoprodução e automanutenção do sistema, conforme a permanente reprodução de seus componentes. O autor afirma que quando se efetua uma distinção, indica-se uma parte da forma, cada parte da forma é a outra parte da outra e se atualiza unicamente pelo fato de que se indica essa parte, e não a outra. Nesse sentido, a forma é autorreferência desenvolvida no tempo, assim se inicia da parte que se indica, necessitando de tempo para efetuar uma operação posterior.

O tempo, na teoria sistêmica, é destacado como o único fator que faz com que o sistema e o meio possam chegar a valores comuns para que cada um desenvolva um caminho próprio. O tempo irá regular a ordem do sistema, ou seja, o contexto recursivo da operação já que a comunicação desencadeia uma sequência ao colocar o outro em situação de aceitação ou rejeição. Por recursividade, Luhmann denomina o momento constitutivo da identidade da própria operação, em que se apreende do passado, a partir de uma memória seletiva, e se projeta para o futuro, isto é, ocorre uma pré-orientação sobre o que já aconteceu e o que pode acontecer, e somente assim se pode chegar a uma lei, um pedido de um favor, uma expressão de uma opinião.

Os sistemas assim coexistem, retroalimentam-se, distinguem-se e constituem-se em uma ordem estabelecida pelas relações sociais e dependentes do meio que estão em contato. Quando tratamos de sistema social do educador linguístico consideramos sua delimitação e sua autorregulação a partir dos conflitos do entorno, das relações com outros sistemas sociais e sistemas psíquicos e das relações de seus elementos internos produzidos pelas operações, as quais se reproduzem e se acoplam com outras estruturas para o aumento da complexidade.

No entanto, o sistema social do educador linguístico requer maior consistência sistêmica na distinção e seletividade dos elementos pertencentes ao sistema, ou seja, ter parâmetros que delimitem o que faz parte desse sistema e o que não faz. O

próximo item traz a teoria que promove tal delimitação e possibilita assim o fortalecimento e a preservação desse sistema social.

Ao considerarmos o papel do educador linguístico como um sistema social, estamos considerando a importância de constituirmos e preservarmos esse sistema com seus elementos e suas relações, tanto internas como de seu entorno. Para isso, pertencer ao sistema requer identificar quais os limites, as seleções/diferenças a serem percebidas, os elementos a serem mobilizados para que esse sistema evolua em sua complexidade e que interpenetre nos demais sistemas, sem perder sua identidade social.

O pertencimento do sistema é inerente às ações sociais, à prestação de serviço - no caso do docente em Letras da prestação do produto que é o conhecimento da linguagem verbal – representado pelos sujeitos historicamente já constituídos. No entanto, quando se trata da formação inicial, estamos considerando a inserção de um sujeito dentro desse sistema, mas que se identificava fora dele. Tal inserção é processual e seletiva, mesmo porque nem todos que têm contato com a formação inicial constituem elementos do sistema, mas os que definem sua profissão como docentes caminham processualmente, numa linha tênue entre o sistema e a desidentificação com o leigo na área profissional.

Visto um pouco sobre como funciona um sistema, como se caracteriza, o que faz parte e o que o dilui, podemos agora partir para a especificação do sistema do educador linguístico com a Teoria Holística da Atividade. Neste momento, o leitor irá encontrar uma variedade de termos específicos da área, os quais têm por objetivo uma familiarização vocabular intencional.

1.2 A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE (THA)

A Teoria Holística da Atividade (THA) traz uma contribuição vital para a constituição e preservação da profissão do educador linguístico, ao adotar a visão sistêmica como pressuposto teórico, a THA delimita e recupera a identidade do sistema social. Neste sentido, os sujeitos que fazem parte do sistema necessitam identificar quais são os elementos do próprio sistema e como se dá as relações entre eles. É dessa forma que o docente irá fortalecer o próprio grupo e encontrar a integralidade profissional.

Assim como Luhmann, que afirma que a comunicação é a única operação possível de estruturar o sistema social, Richter (2008) postula que a identidade docente se constitui fundamentalmente na elaboração discursiva do papel profissional, e que um discurso especializado reduz a complexidade do sistema, estabelecendo um lugar a ser ocupado pelo sujeito. Por discurso especializado, o autor afirma ser um “arcabouço conceito-procedural associado a uma filosofia de trabalho determinada” (RICHTER, 2008, p.49). Isto significa que é necessário ter acesso a um leque discursivo próprio do sistema para favorecer a autopoiesis em constante contato com o entorno.

O discurso assim delimita um território (simbólico), diferenciando o profissional do leigo. Segundo o autor, uma classe profissional pode comunicar-se entre si reproduzindo identidades profissionais, trocando informações e procedimentos para fins de mútuo apoio. Desse modo, a especificidade discursiva confere ao profissional a organização do trabalho no referido domínio. Assim, uma questão crucial para a THA é como reelaborar as crenças dos professores, transformando-as em conhecimentos acompanhados de repercussão profissional e ordenação legal. Para Richter³,

a emancipação profissional a partir da regulamentação docente é ponto base para a constituição e organização do sistema social. Ocupar um lugar social requer uma construção do conhecimento fundamentador de práticas institucionalizadas. Neste sentido a THA traz as condições necessárias para que o sistema social se autorreferencie e subsista aos conflitos do entorno. Assim, é no enquadramento da THA que estão contempladas tanto as regularidades atribucionais, quanto a organização das intervenções, bem como as sistemáticas de avaliação e ajuste da profissão.

Como já foi dito, o enquadramento dos fatores que envolvem a docência proporciona, tanto na formação inicial e continuada, quanto na docência em si, a sustentação para o fortalecimento desse sistema. Para isso, faz-se necessário uma constituição em forma de rede discursiva dos profissionais (iniciantes e experientes) pertencentes ao sistema social. Embora os sistemas sociais sejam autônomos e autopoieticos, sabe-se que a profissão docente encontra-se vulnerável aos conflitos

³ Quanto à citação do autor da THA, quando o ano e página não são identificados, os conceitos referem-se às orientações no espaço dialógico ao longo do processo. As falas, explicações, sugestões e esclarecimentos do Prof. Marcos foram anotadas e mencionadas conforme meu entendimento.

do entorno. Os discursos do sistema social podem assim girar em torno dos elementos constitutivos da profissão, os quais são classificados no enquadramento da Teoria Holística da Atividade.

Vejamos então os elementos do enquadramento holístico que parametriza a função docente. Richter (2008) classifica tais elementos como estando imbricados em três fatores: fatores de atribuição, fatores de mediação e fatores de controle. Estes fatores contemplam com abrangência suficiente as situações que encontramos na docência e proporcionam as tomadas de decisões mais seguras para lidar com os conflitos do entorno e mesmo aqueles vindos do próprio sistema. Tais fatores explicitam ações, valores e conceitos subjacentes aos discursos do sistema, conforme veremos a seguir. O objetivo dos próximos itens é o de abordar os fatores dentro da holística, não tenho a intenção de explorar ou expandir cada termo com outras visões, mesmo porque cada conceito já traz uma influência teórica definida, a qual pretendo preservar. Outro aspecto esclarecedor é o fato de que os fatores de atribuição serão textualmente mais explorados por contemplarem os novos conceitos desta última versão da THA, assim os fatores de mediação e de controle podem ser mais aprofundados nas obras de Richter (2008, 2010).

1.2.1 Fatores de atribuição

Para Richter (2008), “as regularidades atribucionais representam um conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais, atribuições, competências, condutas, referência e pertença grupal”. Os fatores de atribuição compõem o fundo sócio interativo dos eventos de intervenção especializada e contempla assim a identificação, a introjeção e o acoplamento do papel social, o que responde à estabilização e preservação do papel no ecossistema social. Richter trata deste metafator a partir da premissa que cada sujeito atribui a si, como membro de um grupo de referência, uma identidade, um conjunto de intervenções na vida social associada a valores capazes de justificar aquilo que realiza. Afirma ainda, que, correlativamente, ele é interpelado por diversas práticas sociais: práticas exercitivas, articulativas e constitutivas.

As práticas exercitivas produzem os eventos do entorno voltados à estabilidade e homeostase do ecossistema social. Neste nível se resolvem os componentes do modo de organizar o trabalho. Richter (2008, p.56) aponta que as práticas exercitivas

do professor nos alertam à ausência de delimitações jurídicas como: o perfil do profissional, o âmbito de atuação, as competências, as prerrogativas, e a organização *stricto sensu* do trabalho. Essas são as práticas que podem ser observadas na articulação da demanda social somadas à emancipação corporativa.

Já nas práticas articulativas, ocorre a discriminação das duas faces do papel, o papel social manifesta-se nas interfaces dos sistemas sociais como esquemas de expectativas do profissional para com terceiros e vice-versa. Tais práticas referem-se aos modelos de conduta, ao contrato didático, aos quatro movimentos discursivos e à aceitação transcendente.

A conduta refere-se aos padrões de comportamento esperados em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas; diz respeito ao treinamento em si e a tomada de decisão. As práticas articulativas preveem um contrato didático que seja caracterizado pela empatia, significância, dialogismo problematizador e pela corresponsabilidade. Referem-se a um contrato implícito que é dado no movimento das vozes conforme a demanda. O conceito de empatia aqui é revisitado do conceito de Rogers (2009). Richter adota o termo empatia profissionalizante, que conjuntamente com os sujeitos em tempo e espaço formativo, olham para os fundamentos e compartilham impressões, experiências objetivando a constituição de uma sólida identidade profissional.

Quando destacamos o dialogismo problematizador no ambiente formativo, nos referimos à concepção pedagógica problematizadora humanizadora de Freire (1970, 1990, 1996, 2003). Paulo Freire trata o diálogo como um processo dialético-problematizador, ou seja, através do diálogo olha-se o mundo e a existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. A pergunta, para Freire (2011), é indispensável ao processo educativo, não como objeto de respostas do professor, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõe a conhecer. Nessa perspectiva, o desafio é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam de um mesmo objetivo, de juntos construirmos uma identidade docente que se volte para o bem social.

Quanto ao movimento discursivo, Richter identifica quatro movimentos discursivos possíveis numa relação pedagógica, também chamados de rotações

discursivas ou formas da comunicação na atividade situada. Esses movimentos discursivos podem ser funcionais ou disfuncionais. As formas funcionais cumprem com o objetivo da comunicação e nas disfuncionais, a comunicação ocorre sem o diálogo propriamente dito e sem aceitação da enunciação do outro.

As quatro rotações discursivas podem ser abertas ou fechadas. Nas formas abertas de diálogo ocorrem a problematização, a criatividade e a internalização; elas referem-se à abertura dos sentidos, ao contato estabelecido para a troca dialógica e correspondem às duas rotações discursivas, a da investigação (busca do saber) e da personalização (busca do querer). A forma aberta da investigação refere-se à falta no docente, ele delega ao aluno a tarefa de ir em busca do conhecimento, investigar o processo mediante a problematização. Já a forma aberta da personalização é representada pela falta no discente, em que é delegada ao aluno a tarefa de pronunciar a sua palavra através da síntese, exposição, exploração de possíveis correlações, aplicação prática, etc.

Nas formas fechadas ao diálogo, as duas rotações discursivas são representadas pela forma da vontade e forma do dogma. O fechamento do diálogo na forma da vontade é representado pela imposição do querer, refere-se ao enquadramento em si, à fixação de papéis, assim, são apresentados ao aluno planos de ensino, procedimentos básicos, etc. Quanto à forma fechada do dogma, o que ocorre é a imposição do saber, ou seja, são fixadas as formas de conhecimento consideradas legítimas. Segundo o criador da teoria, as quatro formas do diálogo podem deslizar umas às outras e coexistirem na atividade situada, assim, vontade, dogma, investigação/problematização, personalização/apropriação correspondem ao ego e alter do docente (vozes internas). Desse modo, a identidade docente vai constituindo-se dialeticamente no diálogo específico do contexto pedagógico.

Ao tratarmos sobre ética profissional, o modo de ser sistematizado, instaurado por um grupo social, a THA se coloca numa postura de aceitação transcendente dos atos morais. Prevê então um respeito bilateral às capacidades e limites de cada um, que somados ao foco nos fins e nas etapas rumo aos fins chegam aos valores profissionais. Aqui também está prevista a discricção profissional que reforça o respeito às individualidades e une os sujeitos do sistema.

Até aqui vimos as práticas exercitativas, que cumprem função de atribuir a caracterização e os valores profissionais, e as práticas articulativas, que cumprem a função de atribuir as condutas profissionais e a ética. Veremos agora as práticas

constitutivas, que, segundo Richter (2008), cumprem função caracterizadora, iconizante dos diversos aspectos do exercício profissional.

As práticas constitutivas dizem respeito a cognições profissionais e à apropriação em si do papel, são elas responsáveis pela construção da identidade e dos imaginários que a alimentam. Elas presidem à organização do trabalho, respondem pelo exercício funcional subdividido em contextos institucionais, pela diferenciação/especialização e pelos paradigmas de trabalho.

Tais práticas manifestam-se discursivamente com mecanismos que a reconstituem e a reconstróem, dessa forma postulam a autopoiesis discursiva, com formações discursivo-ideológicas autodelimitantes e autoperpetuantes. Segundo Richter (2008, p.59-61), as práticas constitutivas respondem ao problema da elaboração discursiva do papel profissional delimitando os seguintes aspectos: I. Bens sociais a produzir, os valores a estes conferidos e os valores atribuídos aos próprios profissionais. II. Os relacionamentos profissionais, que se estabelecem no interior do sistema de atividade, entre pares, e na relação sistema-entorno, entre profissionais e não-profissionais. III. A organização do trabalho, a qual, se exercida endogenamente⁴, é indissociável de sua função autopoietica, ao pautar-se basicamente pelo cuidado de associar o empenho pela qualidade do bem social produzido à preservação dos fatos e instrumentos vinculados a essa produção.

No âmbito dos fatores de atribuição do enquadramento da THA, as práticas constitutivas contemplam a construção identitária a partir de duas operações fundamentais: a de experiênciação e a de dupla contingência. Em relação à experiênciação, as operações são chamadas de psi (Ψ), ou ainda sistemas psi (Ψ), que são os sistemas impulsivos somados aos sistemas reflexivos. O sistema impulsivo corresponde aos processos automatizados e implícitos, os quais interligam percepção e proceduralidade, também integra componentes afetivos e motivacionais; esse sistema vincula-se à consciência experiencial. O sistema reflexivo corresponde aos eventos psíquicos operacionalmente explícitos e controlados, funciona linearmente, interliga reflexão, intenção e decisão, integra aspectos factuais e valorativos da

⁴ Richter afirma que a endogenia, fenômeno que contempla os efeitos discursivos de legitimidade, de prestígio e de verdade, é mais ampla que a autonomia, abrangendo de forma mais aproximada as necessidades do sistema. A autonomia profissional para Richter está ligada apenas ao poder decisório e nos mecanismos de legitimação que o acompanham. O termo endogenia refere-se aos três aspectos profissionais que integram o docente que é a ação, os valores e o pensamento (concepções).

cognição, enfim, recobre os processos psicológicos superiores. Os processos de experientiação são determinantes para a delimitação do lugar a ser ocupado pelo docente, uma vez que é a partir da experiência que o sujeito irá construir suas percepções de mundo, em específico da docência.

Outra operação fundamental na construção identitária é denominada sigma (Σ). As operações Σ ou sistemas Σ referem-se aos sistemas sociais e sua relação dual com a comunicação. Ao referirmo-nos aos sistemas sociais, estamos tratando de sistemas sociais luhmannianos definidos com base em processos comunicativos. Nesse sentido, Richter (2008, 2011) admite para os sistemas sociais um tipo de atividade, a comunicação; e sustenta que essa comunicação se dá como conjunto e sucessão temporal de operações de redução de complexidade do entorno na condição de dupla contingência.

Para essa dependência sistema/entorno a THA sustenta que a interface subjetividade-experientiação considera os processos discursivos exógenos, isto é, àqueles que se referem à falsidade constitutiva e os processos discursivos endógenos, ou seja, àqueles que se referem à autenticidade constitutiva. Desse modo, a exogenia reafirma um papel não integrado da profissão, um papel fragmentado, com a ausência de paradigma e enquadramento; enquanto que a endogenia constitui um papel integrado, com a presença de um paradigma e um enquadramento.

Nessa perspectiva, a intersubjetividade individual é indissociável à subjetividade social. Para a caracterização dessa interface, a THA considera central o conceito de papel social. Assim, Richter afirma que o papel é um parâmetro duplamente perspectivado para o profissional que possibilita o seguinte desdobramento: papel concebido como manifestação particular de um coletivo, ou seja, o sujeito fica reabsorvido no fator comunidade (profissional), realizando na prática o que, em termos de grupo, está pré-estipulado abstrata e potencialmente; e o papel concebido como conjunto de atitudes-condutas frente ao cliente equacionadas na interface profissional-leigo. (RICHTER, 2008, p.53).

Nas práticas constitutivas a THA considera, então, que a apropriação do papel na formação docente passa por uma dimensão afetivo-identificatória que é consolidada pelo Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC). Tal dimensão é baseada no vínculo social entre docente/discente constituído por uma base segura e pela resiliência referente aos conflitos do entorno. O conceito de base segura é

inspirado na teoria do apego de Bowlby (1989, 2002). O autor considera vínculo social como sendo toda e qualquer relação social em que ocorre o comportamento de apego e o comportamento de cuidado.

A THA transpõe este conceito para os contextos de formação, em especial aqui, no de formação inicial em que um comportamento de cuidado é fornecido pela supervisão/orientação de estágio para lidar com o comportamento de apego do discente que necessita de uma referência profissional como sendo uma base segura para se constituir. É a partir da base segura que se pode explorar o mundo exterior e a ele retornar certos de que serão bem-vindos, confortados se houver uma decepção ou frustração e encorajados se estiverem inseguros ou com medo. Desse modo, o comportamento de cuidado refere-se a estar disponível, “pronto para responder quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário” (BOWLBY, 1989, p.25). A base segura é desenvolvida a partir de uma escuta empática ativa que estabelece estratégias linguísticas para proteção do sistema.

Os processos identificatórios também são constituídos nos discursos resilientes da profissão. Atitudes resilientes desencadeiam novas ações, condutas mais apropriadas em situações de conflito. A resiliência é vista pela THA como a capacidade de lidar com os problemas profissionais e os contextos de situação tóxicas, e assim blindar-se para que o ego profissional não se desestabilize. A THA inspira-se em Melillo e Ojeda (2005) que apontam os seguintes pilares para a resiliência: a introspecção, a independência, a capacidade de se relacionar, a iniciativa, o humor, a criatividade, a moralidade e a autoestima consistente. No contexto docente, para lidar com os conflitos do entorno, ser resiliente torna-se fundamental para a manutenção do sistema.

Em se tratando da apropriação do papel docente, os discursos mobilizados na dimensão afetiva-identificatória estão tanto nos saberes gnoseológicos, quanto praxeológicos, ou seja, no âmbito do saber-sobre e do saber-como. Um espírito corporativo dá sustentação para questões voltadas para esses diversos aspectos da profissão, em que a construção identitária, num senso de parceria, favorece a integralidade do sistema. Assim, para consolidar a apropriação do papel na dimensão afetivo-identificatória, é essencial para a THA a efetivação de um Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC). O DPC consiste numa triangulação-horizontalização profissional com o objetivo de proceder à capacitação integrada

inicial e em-serviço e o concomitante fortalecimento da classe. Nesse sentido, a THA estabelece a condição de uma aliança profissional (no caso aliança linguodidática) que é constituída pelos profissionais da área (profissional da academia e profissional do mercado) e pelo(a) acadêmico(a).

Para a THA, essa aliança pode se alimentar de interações presenciais e/ou a distância, além disso está pressuposto o conhecimento, pelos profissionais e profissionalizandos do princípio central do enquadramento, seus fatores e níveis. A operacionalização do DPC se dá da seguinte forma: a aliança didática centra-se em discussões a partir das demandas do mercado, destacando questões no jargão enquadrativo, que ao equacioná-las volta-se discursivamente para o enquadramento relacionando-as. Isso possibilita as condições propícias ao deslizamento e coexistência das quatro formas de comunicação. Assim, na comunicação da aliança didática, o objeto é o desenvolvimento de saberes e competências em um encontro de papéis, divisão de trabalho e de funções, bem como o desenvolvimento da corresponsabilidade na obtenção do bem social.

A THA esclarece que a aliança didática promove uma relação identitária por meio de dois processos constitutivos, um referente à subjetividade individual e outro à subjetividade social, denominados respectivamente de nucleação nomotética e objetivação idiográfica. Segundo Richter, a nucleação nomotética refere-se aos saberes que são frutos de uma sedimentação mediada – a ideia de integrar conhecimentos específicos da atividade social regrada. Representa uma integração entre prática e reflexão consistente do papel. Há no nomotético a ocupação do lugar de professor, nele se busca a contratualidade, com papéis, funções. O papel a ser exercido não é aquele que o estagiário está sendo no idiográfico, então ele busca uma referência no nomotético para seguir adiante e volta-se para o idiográfico, para ir constituindo-se. A objetivação idiográfica representa o estilo ou as características individuais, as iniciativas próprias do acadêmico, ou seja, que ele saiba reparar-se como indivíduo – é a própria maneira de conduzir, ele tem o controle dos conceitos vinculados e conhecidos. Segundo Richter, a escuta em formação inicial e continuada não é necessariamente uma escuta binária de gabinete. Ela está presente também na relação triádica do DPC, e é nesta que se podem estabelecer traços diferenciais entre o nomotético e o ideográfico, na medida em que os três lugares da relação assumem se pronunciar no jargão conceitual de sua prática profissional. (RICHTER, em diálogo no ano de 2015)

Sobretudo, a constituição docente se dá no ir e vir entre o nomotético e o idiográfico em contato com a aliança didática. O processo de internalização se dá de uma reconstrução interna da realidade externa. Desse modo, o social e o individual estabelecem uma cumplicidade referente a questões de interesse comum. As ações externas sociais vão incorporando nas subjetividades a partir dos encontros dialógicos.

Por fim, em relação às práticas constitutivas, o enquadramento apresenta o exercício funcional, o qual está atrelado aos contextos institucionais. Isso significa que no próprio exercício a diferenciação/especialização vai se constituindo a partir dos paradigmas de enquadramento.

Para tratar dos contextos institucionais, a THA aborda a perspectiva de Perls (1997) que trata dos espaços institucionais a partir da distinção entre campo e contato. Perls, Hefferline e Goodman (1997) chamam o entorno de campo interacional, em que fatos históricos e culturais estão intrínsecos à maneira pela qual todo problema é apresentado. Os autores abordam o campo e o contato como inseparáveis, uma vez que não se separa a experiência do lugar em que ela acontece. Assim, duas proposições são tratadas em conjunto: a de que a experiência é essencialmente contato, o funcionar da fronteira entre o organismo e seu ambiente; e que toda função humana é um interagir num campo organismo/ambiente sociocultural, animal e físico.

Num espaço de supervisão de estágio, estagiário e supervisora fazem parte do mesmo campo de experiência, e a atitude de cada um interfere com a do outro, assim é na aliança didática. No encontro dos três sujeitos envolvidos, o campo representa o contexto funcional e operacional da profissão, sendo que a resposta consciente no campo é o instrumento de crescimento no campo.

Em relação ao contato, Perls (1997) afirma que a fronteira-de-contato é, ao mesmo tempo, o ponto de divisa e o ponto de união, à medida que delimita, protege e contém o indivíduo não o separando do ambiente. Na fronteira-de-contato é que são experienciadas as estruturas unificadas. Segundo Perls, “o self é a fronteira-de-contato em funcionamento; sua atividade é formar figuras e fundos” (PERLS, 1997, p.49). Todo contato, é então um ajustamento criativo do organismo e ambiente, é um processo contínuo de reciprocidade em que o homem e mundo se transformam.

O processo de ajustamento criativo a novas circunstâncias compreende, segundo os autores, sempre uma fase de agressão e destruição, porque é abordando, apoderando-se de velhas estruturas e alterando-as, que o dessemelhante torna-se

semelhante. Assim, quando uma nova configuração passa a existir, tanto o antigo hábito consumado do organismo contactante como o estado anterior do que é abordado e contatado são destruídos no interesse do novo contato. O self aqui não se trata do eu, mas da minha maneira de ser, neste instante preciso, neste local preciso; trata-se dos fenômenos em curso na fronteira-contato entre eu mesmo e meu meio ambiente imediato. Para Ginger (2010), o self trata-se do estilo atual do meu ajustamento criativo, num campo determinado.

Então, o contexto funcional é integrador do papel docente, visto esse, como campo e contato indissociáveis, ou seja, como condição de produção discursiva na formação. Na visão de Richter (2008, 2011) as perturbações ao sistema são fenômenos-problema que podem ser mobilizados a partir de operações de diferenciação/seleção para a resolução das contingências. Em suas palavras, a redução da complexidade depende de um conjunto de pressuposições e expectativas. Quando a dupla contingência falha (as expectativas não são correspondidas) a comunicação fica comprometida e os lugares sociais não são ocupados. Numa interação, um dos lados silencia para ir selecionando a partir de uma estrutura de operações internas. Como as operações de diferenciação-seleção não são reiteradas na comunicação não se procede à resolução das contingências, dispersando sentidos.

O entorno do sistema pressupõe outro sistema, quando esse entorno traz as perturbações a um sistema autopoietico ele acaba se blindando aos discursos de um papel fragmentário. A fragmentação na profissão docente distorce e impossibilita a autorreferenciação do sistema social em que o educador linguístico faz parte. Dessa forma, sistemas autopoieticos tem uma capacidade maior ou menor de agir nas operações conflituosas, por meio de mecanismos de absorção, não ficando vulneráveis ao discurso do déficit (estes por sua vez são movidos para o entorno). Quando sistemas alopoieticos deparam-se com conflitos, eles são afetados pelo discurso do déficit integrando-os em sua identidade com sentimento de culpa e autodesvalorização, enfraquecendo a profissão e distanciando-a de sua real natureza social.

Richter classifica os conflitos em três perspectivas: a primeira descompensação pode estar na diferenciação funcional, em que o meio pode ser decisivo para corroer as funções, tornando-as obsoletas; a segunda, é a de que o conflito pode estar no enquadramento, isso ocorre quando há descompensação nos fatores de atribuição, mediação e controle; e a terceira, os conflitos podem ter origem na redução da

complexidade, ou seja, há uma sobrecarga que o sistema não consegue administrar. O importante aqui é perceber que os conflitos levam à incongruência na profissão e à reafirmação de um sistema alopoiético. Nesse sentido, é necessário reconhecer os aspectos do enquadramento nas situações docentes para identificar os conflitos.

Um sistema estável é aquele que consegue equilibrar as diferenças que vem de fora. Quando perturbações operam no sistema, elas geram diferenças integrativas do próprio sistema, ou seja, faz com que o sistema reaja mediante identificação ou rejeição. Então, um sistema autopoiético determina o que é possível, de fato, na operação atual. Dessa forma, a apropriação individual e sistêmica se dá com um ego saudável, em que os sistemas psíquicos e sociais podem construir verbalmente este lugar. A fala passa assim a ser metabolizada e acolhida para dentro do sistema e recontextualizada, gerando e alimentando a estrutura autopoiética da profissão.

Até aqui vimos as regularidades atribucionais do enquadramento sistêmico da THA. A constituição do papel docente passa necessariamente por esses fatores, deles depende a conduta e o caráter profissional, especialmente a construção identitária que influencia nos encaminhamentos e escolhas referentes aos outros fatores do enquadramento: os fatores de mediação e de controle. Veremos a seguir os fatores de mediação que se referem à organização das intervenções.

1.2.2 Fatores de mediação

Os fatores de mediação contemplam a ação docente em si, que vai desde o planejamento, tudo o que envolve, até a aplicabilidade dele. Eles representam as atividades que chegam ao aluno. Ou seja, correspondem aos aspectos mobilizados pelo docente no processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores comprometem-se com a internalização/apropriação do conhecimento. É a mediação propriamente dita. Nesse sentido, estão divididos em: recursos, procedimentos específicos e concepções subjacentes ao processo. (RICHTER, 2008, 2011)

Os recursos nos fatores de mediação referem-se aos meios e condições materiais, isto é, os meios materiais que estão à disposição do profissional e do aluno, desde o espaço físico, passando por artefatos educativos, como material impresso, até o input docente e discente. Richter (2011) classifica os recursos em materiais – meios e condições de disponibilização de objetos e input no contexto educativo – e

tecnológicos – meios e condições de acessibilidade e percepção de objetos e input no contexto educativo. Para que os recursos sejam apropriados à turma, é necessário que o docente desenvolva características como criatividade, perspicácia, sensibilidade, capacidade de observação, enfim um olhar aguçado para coletar materiais significativos que instiguem o discente e o aproxime do objeto a ser aprendido.

Já os procedimentos estão divididos em dois níveis: o nível das ações e o nível das operações. No nível das ações, encontra-se as metodologias utilizadas, ou seja, os encadeamentos pedagógicos que o docente lança mão, bem como as técnicas mediadoras do processo, a configuração em si da mediação. No nível das operações, destacam-se os esquemas externos e os esquemas internos. Os esquemas externos são as estratégias, as quais emergem e circulam na zona de desenvolvimento proximal em si, são as operações concretas realizadas pelos docentes com o objetivo definido na atividade profissional. Dizem respeito à reflexão-na-ação, referem-se ao gerenciamento, ao tutoramento, aos questionamentos, enfim à assistência ao aluno. Os esquemas internos dizem respeito a operações cognitivo-comportamentais realizadas pelo discente sobre recursos providos pelo contexto didático. (RICHTER, 2011)

A mediação se dá a partir de escolhas e atividades sociais efetivadas no ambiente de aprendizagem, no entanto tais escolhas dependem de conhecimentos ‘sobre’ e ‘como’ fazer, assim os fatores de mediação preveem também os conceitos que subsidiam essas escolhas. Os conceitos consistem no conhecimento declarativo interno ao enquadramento. São os fundamentos teóricos compatíveis com o paradigma adotado. Dividem-se em princípios teóricos e metodológicos.

Os teóricos contemplam o conhecimento abstrativo e organizado de tipo supraprocedural – isto é, conhecimento gnoseológico que fundamenta procedimentos ou classes de condutas especificáveis nas dimensões de atribuição, mediação e controle. Pode ser linguístico, (psico)pedagógico, cognitivo ou eventualmente de outros tipos. Os fundamentos metodológicos, denominados princípios praxeológicos, referem-se às estruturas operacionais de conhecimento declarativo-procedural. São esquemas relativos ao *modus faciendi* das práticas em contextos profissionais, para ambos os papéis: profissional e cliente (RICHTER, 2011, p.119).

Os fatores de mediação, por se tratarem das intervenções em si no processo de aprendizagem são os detectadores do pensar docente e do sentir docente. Numa

supervisão de estágio esses fatores indicam as necessidades de investimento nas orientações para qualificar o trabalho desenvolvido. Ainda outros metafatores do enquadramento que impulsionam o processo de ensino/aprendizagem são os fatores de controle. Vejamos a seguir.

1.2.3 Fatores de controle

O controle exercido por instrumentos que possuam poder de direcionamento social conduz a um movimento crescente do processo. Os fatores de controle correspondem às sistemáticas de avaliação e ajuste ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Eles são divididos em: controle atribucional, controle mediacional e controle sobre o controle. (RICHTER, 2011)

O controle atribucional recebe influência das interfaces profissionais: multi/inter/transdisciplinaridade. Referem-se à paradigmação da formação e caracteriza-se por ter influência defensiva sobre o discurso de déficit e assertiva sobre o discurso da demanda. O discurso do déficit afeta o sistema na medida em que desvaloriza o papel social, produzindo sentimento de culpa e menos valia, distorcendo a identidade docente. Gera uma sobrecarga do entorno e incide sobre uma identificação fragmentada, esvaziada, desvia assim, da real atribuição voltada para o discurso da demanda, das necessidades sociais a serem trabalhadas. Já o discurso da demanda estabelece discursos valorativos da profissão, conjuntamente para o fortalecimento e a busca de uma profissão emancipada. É neste sentido que o controle atribucional incide sobre os paradigmas da formação, estabelecendo a corporatividade profissional. (RICHTER, 2011)

Já o controle mediacional contempla objeto, monitoramento e parâmetros. Sendo que o objeto é dependente do ato linguodidático e divide-se em bem social, alvo e objetivo. Por bem social entende-se a competência comunicativa, a aquisição em si de uma L1 ou L2. Já o alvo refere-se aos objetivos gerais de um curso de ensino de línguas, em que a ênfase é dada ao comportamento aprendido transferível nos contextos de uso. Ele tem a preocupação de ensinar macro-habilidades e micro-habilidades que com outros componentes do sistema de transição para L1 ou de interlíngua para L2 compõem a competência comunicativa. Enquanto que o elemento objetivo corresponde aos objetivos específicos de uma tarefa ou de um encadeamento

consistente de tarefas em uma subunidade de ensino, isto é, trata-se do desempenho verbal conceituável e computável, elucidado por meio da tarefa ou da série de tarefas.

O monitoramento corresponde ao diagnóstico realizado a partir do plano ou programa de ensino e terá como resultado um prognóstico que possibilitará a manutenção e o ajuste dos processos sistêmicos. O resultado refere-se ao diferencial de desenvolvimento linguístico discente entre dois momentos da intervenção didática: os resultados esperados e os resultados obtidos. Os resultados esperados são um conjunto de parâmetros indicadores de êxito e são especificados a partir dos fatores de mediação. Os resultados obtidos referem-se a um conjunto dos efeitos discentes observados na realização da tarefa ou série, equacionados em termos dos parâmetros relevantes selecionados no item anterior. O monitoramento constante possibilita um controle de qualidade contínuo da adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito. Ainda referente aos fatores de controle mediacional estão contemplados os parâmetros. Esses representam os critérios avaliativo-decisórios do desempenho discente, a partir dos perfis de referência com a finalidade de diagnosticar e prognosticar através dos instrumentos de controle. (RICHTER, 2008, 2011)

Por fim está o controle sobre o controle que trata das políticas autárquicas de legislação e fiscalização, isso pressupondo a regulamentação profissional, em que as operações sistêmicas são assentadas sobre expectativas normativas, com o funcionamento autopoietico, contemplando as interações recíprocas com sistemas profissionais conexos.

Os fatores do enquadramento da THA serão a base para a análise dos discursos da estagiária. É a partir das situações apresentadas nos discursos que iremos observar em que momentos a estagiária está mais próxima da integralidade ou da fragmentação do papel docente.

Apresento a seguir o quadro do enquadramento holístico na versão 4.3.

Quadro 1 - Enquadramento da THA

Fatores implicados na parametrização da atividade segundo o paradigma adotado		
FATORES DE ATRIBUIÇÃO Regularidades Atribucionais	FATORES DE MEDIAÇÃO Organização das Intervenções	FATORES DE CONTROLE Sistemáticas de Avaliação e Ajuste
<p>PRÁTICAS EXERCITATIVAS Caracterização e valores profissionais Nível axiológico Articulação da demanda social + emancipação corporativa Discurso da Demanda x Discurso do Déficit</p>	<p>RECURSOS Meios e condições materiais</p>	<p>CONTROLE ATRIBUCIONAL Paradigmação da formação Influência sobre interfaces profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multi/inter/transdisciplinaridade • Influência defensiva sobre o Discurso do Déficit e assertiva sobre o Discurso da Demanda
<p>PRÁTICAS ARTICULATIVAS Condutas profissionais, ética Nível deontológico Conduta: treinamento x tomada de decisão Contrato didático: empatia; significância; dialogismo problematizador; corresponsabilidade Os quatro movimentos discursivos: dogma (o papel, o saber), diálogo (o ir-além, o apropriar-se) Ética: Aceitação transcendente (respeito bilateral às capacidades e limites + foco nos fins e nas etapas rumo aos fins), discricção.</p>	<p>PROCEDIMENTOS Práticas situadas</p> <p>(i) Nível das ações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias (encadeamentos) • Técnicas (configurações) <p>(ii) Nível das operações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias (esquemas externos) Operações cognitivas (esquemas internos) 	<p>CONTROLE MEDIACIONAL OBJETO Bem social + desdobramentos Monitoramento Diagnóstico → Plano ou Programa → Δ Prognóstico - Resultados → Manutenção V Ajuste Parâmetros</p> <ul style="list-style-type: none"> • perfis de referência • instrumentos • diagnósticos • critérios avaliativos-decisórios
<p>PRÁTICAS CONSTITUTIVAS Cognições profissionais, apropriação do papel Nível alético-epistêmico Operações Ψ (experienciação) X Operações Σ (dupla contingência) ↔ construção identitária Formação (apropriação do papel): Dimensões afetivo-identificatória (afeto, base segura, resiliência), praxeológica, gnoseológica Desenvolvimento Profissional Corresponsável ↔ nucleação nomotética + objetivação ideográfica Exercício funcional: contextos institucionais, diferenciação/especialização, paradigmas de enquadramento</p>	<p>CONCEITOS Fundamentos teóricos (teorias compatíveis com o paradigma): Princípios gnoseológicos e praxeológicos</p>	<p>CONTROLE SOBRE O CONTROLE Políticas autárquicas de legislação e fiscalização (pressuposta a regulamentação profissional) → Assentamento das operações sistêmicas sobre expectativas normativas, funcionamento autopoietico, interações batesonianas recíprocas com sistemas profissionais conexos</p>

Após apresentar a visão sistêmica da profissão a partir do enquadramento, destaco a seguir três aspectos que conjugados integram a perspectiva holística: o fazer, o pensar e o sentir. Tais aspectos estão presentes constantemente na constituição do papel docente e é partindo deles que vamos procurar a compreensão desse processo.

1.3 O FAZER DOCENTE

Este item irá abordar inicialmente a atividade em si para posteriormente localizar o fazer na docência. A atividade humana representa um conceito chave na THA, assim serão abordados os conceitos referentes à atividade de Vygotsky, Leontiev e Engeström que influenciaram a THA, para em seguida tratarmos da perspectiva da Teoria Holística da Atividade no fazer docente.

Kozulin, no texto *O conceito de Atividade na psicologia soviética: Vigotski, seus discípulos, seus críticos* (2002), traça uma visão de Vigotski e Leontiev referente à atividade e afirma que Vigotski explorou o conceito de atividade para investigar a consciência humana. Vigotski identificou uma série de atividades socialmente significativas capazes de gerar a consciência, dessa forma, concluiu que a construção da consciência se dá de fora para dentro. Segundo Vigotski, para que a consciência se torne um objeto de estudo explanatório é necessário ter uma camada de realidade que é possibilitada pela atividade social.

Conforme Vigotski (2001, 2009), o simbolismo e a convencionalidade dos signos são importantes características da atividade humana impostas ao comportamento do indivíduo. Para o autor, a atividade representa uma atualização da cultura no comportamento individual, a partir da função simbólica do gesto, do jogo e dos sistemas linguísticos. A concretização da atividade na linguagem aparece como um mecanismo psicológico que cria novos símbolos e sentidos de palavras que podem vir a ser incorporados no repertório da cultura.

Segundo Kozulin (2002), Leontiev divergiu de Vigotski no sentido da relação da atividade com a realidade. Enquanto que para Vigotski a realidade sócio histórica produz a atividade humana, Leontiev elabora uma Teoria da Atividade que explica a

relação entre consciência e atividade a partir da relação concreta com a realidade. (Kozulin, 2002)

Luria (1991), ao falar do trabalho desenvolvido por Leontiev, afirma que o desenvolvimento da consciência da criança ocorre como um resultado do desenvolvimento do sistema de operações psicológicas, as quais são determinadas pelas relações concretas entre a criança e a realidade. Para explicar as relações entre consciência, atividade e realidade, Leontiev afirmou que a familiarização prática com os objetos e o uso dos mesmos é que levam a criança rumo ao controle cognitivo da situação. Leontiev designa atividade como sendo “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (Leontiev, 1991, p.68)

Leontiev desmembra a atividade em atividade correspondente a um motivo, ação correspondente a um objetivo e operação dependente de condições. Ao entrar na atividade humana, um objeto perde sua aparente naturalidade e surge como um objeto da experiência coletiva, social. Segundo o autor, é a atividade dos outros que oferece uma base objetiva para a estrutura da atividade individual. Historicamente, em termos de suas origens, a conexão entre motivo e objeto de atividade reflete relações objetivas sociais.

Os motivos pertencem à realidade socialmente estruturada de produção e apropriação e as ações pertencem à realidade imediata de objetivos práticos. Psicologicamente, a atividade tem as ações como sendo os únicos elementos constituintes, foi desse modo que Leontiev buscou as relações concretas com a realidade nas ações e operações práticas concretas do indivíduo. Os elementos estruturais da atividade correspondem, dessa forma, à atividade-ação-operação, ou seja, motivo-objetivo-condição.

Já para Engeström (2002), o sistema de atividade humana representa uma evolução. Segundo ele, à medida que ocorre a evolução das espécies, os indivíduos interagem com o ambiente natural e criam formas de sobreviver. Uma destas formas é a divisão do trabalho, ou seja, o sistema de atividades humanas é direcionado para a obtenção de um determinado resultado, mediado pelo uso de artefatos estabelecidos coletivamente.

Segundo o autor, um sistema de atividades não é estático, muda continuamente, transformando instrumentos, inovando técnicas. Engeström (1987)

distingue três níveis da atividade humana: o primeiro, a atividade desenvolvida por uma comunidade é orientada por um objeto que corresponde à satisfação das necessidades. O segundo diz respeito à ação propriamente dita, que é consciente e que determina os meios que serão utilizados para satisfazer às necessidades. E o terceiro corresponde às operações automatizadas que o ser humano usa para obter o resultado desejado, sendo que tais operações estão condicionadas a fatores físicos e sociais presentes no momento da ação, como o uso da tecnologia no momento atual.

Ainda o autor afirma que a natureza transformadora dos homens leva-os a transformarem os sistemas de suas atividades em quatro tipos: a mais antiga é a artesanal, trabalho pouco especializado; a racionalizada, alto nível de segmentação do trabalho; a humanizada, zela pela qualidade de vida no trabalho; e a mais recente a expansiva controlada, busca soluções coletivas para os problemas que aparecem.

Para especificar a ação na docência, a Teoria Holística da Atividade esclarece pontualmente como se dá ao defender a precedência da ação sobre a reflexão no processo de aprendizagem, em que a mudança estável da conduta acarreta a mudança estável dos conceitos (RICHTER, 2008). Isto faz com que a THA esteja muito próxima da teoria da atividade de Engeström. No entanto, afasta-se em alguns aspectos, quais sejam: o conceito de grupo de referência e a centralização da atividade na categoria do sujeito.

Engeström (1987) aperfeiçoou a proposta de Leontiev ao acrescentar à tricotomia sujeito-instrumento-objeto a noção de comunidade, com duas variáveis correlatas – regras e divisão do trabalho. Ao privilegiar o conceito de grupo de referência, para Engeström o sujeito engajado na prática reporta-se funcionalmente à comunidade; confunde-se assim sociedade, grupos de referência e grupos de pertença. A THA reivindica a centralidade do papel social, enquanto que Engeström centraliza o sujeito. Para a THA a subjetividade passa a ser parâmetro do discurso e não da atividade material. Pois admite para os sistemas sociais apenas um tipo de atividade: a comunicação (RICHTER, 2011, p.113).

O conceito de atividade da THA passa pelos mecanismos discursivos envolvidos na constituição da endogenia. Segundo Richter, esses mecanismos se acham intimamente ligados às formas de representação social das atividades. Para isso, o autor examina as bases em que se articulam tais representações a partir do desdobramento dos elementos que as constituem. Richter inicia tal desdobramento explicitando uma constatação: “um sujeito atribui a si uma identidade (entre outras)”

(2008, p.31). Por identidade, o autor afirma como sendo um conjunto de intervenções na vida social que constitui a atividade em questão, associada a valores capazes de justificar, para si e para outros, no individual e no coletivo, aquilo que realiza. Acrescenta ainda, que na medida em que participa de múltiplas atividades, sucessivas e simultâneas, compatíveis ou contraditórias, o sujeito é interpelado em um leque de práticas sociais (aqui o autor se refere às práticas constitutivas, articulativas e exercitivas). (RICHTER, 2008, 2011)

A THA se posiciona em termos de uma concepção sistêmica da atividade. Dessa forma, um sistema endógeno, mais organizado, cria e gere a comunidade, as regras e a divisão de trabalho de forma a protegê-los contra ingerências de sistemas externos. Assim, Richter (2008) defende a necessidade de equacionar a atividade humana, inclusive a discursiva, sob um prisma holístico.

A base para uma concepção holística de ser humano e de sociedade é a integração dos valores às ações e aos conceitos. Pode-se afirmar a isso que a ideia da historicidade do ser humano, da sociedade e da cultura se associa à de mudança e de desenvolvimento. Assim, as ações consideradas boas para realizar são aquelas que contribuem de uma forma ou de outra para a sobrevivência de uma sociedade.

Há que se considerar uma distinção crucial para a THA, entre regras, associadas às práticas sociais, que acionam condições ou causas capazes de levar a determinados resultados socialmente previsíveis e as razões ou justificativas que levam seres humanos a obedecerem voluntariamente a sistemas de regras, cooperarem uns com os outros e exercerem pressão social sobre aqueles que eventualmente não se conformem com tais regras.

Richter apresenta as pesquisas de Damásio, em que o neurofisiologista demonstrou que a emoção é um aspecto da ação tomada na sua integralidade. A tomada de decisões, ou seja, a capacidade de escolher entre ações e condutas é afetada conforme a condição das emoções. O autor ainda destaca que modelos de atividades sociais devem incorporar a dimensão afetiva dos sujeitos individuais e coletivos na sua relação dialética com os objetos.

Desse modo, os motivos que orientam as atividades são coletivos e resultam de uma trajetória de desenvolvimento histórico-cultural, e as atividades para se concretizarem se projetam em ações escolhidas, encadeadas e orientadas (mesmo de forma inconsciente) à transformação de objetos da atividade, isto é, a intervenção sobre um ou mais de seus recursos corpóreos e incorpóreos. Segundo o autor, cada

ação ou conjunto de ações concretizadas pressupõe uma escolha dirigida à opção de maior valência afetivo-valorativa e, para o sujeito individual, incorpora uma carga emocional: sua motivação.

A motivação será alta quando o sujeito contemplar interesses pessoais e coletivos na mesma ação, e baixa quando houver um distanciamento entre interesses individuais e coletivos. O resultado dinâmico de todas essas intrincações é o lugar social conhecido informalmente como o papel do indivíduo. Neste sentido a identidade é também uma parte integral da atividade social e uma das resultantes da dimensão afetivo-valorativa do ser humano.

Richter cita Roth ao afirmar que o que o sujeito é para os outros e para si mesmo tem relação com a participação deste na atividade coletiva e as valências emocionais. (RICHTER, 2008, p.42). Ainda segundo Roth (citado por Richter), em cada ação social, o indivíduo em seu papel não só co-realiza a atividade que lhe compete, como também fornece evidências aos outros da competência no desempenho dessa função. Assim, o docente no exercício de seu papel produz e reproduz a si mesmo como membro integrante de um lugar social e da atividade a este associada. Tal mecanismo opera com ou sem a identificação do sujeito com os motivos justificadores da prática.

Para a THA, na apropriação de um papel profissional do educador linguístico é necessária uma série de experiências impregnadas de conceitos e valores que desemboca num padrão de comportamento. Isto se dá num trabalho parametrizado, orientado a objetivos e palmilhado por estratégias, dentre as quais conhecer as possibilidades e limites da função e saber distingui-la das outras.

Vejamos a seguir outro pilar holístico: o pensar docente.

1.4 O PENSAR DOCENTE

O pensamento científico é inerente à profissão, tanto na reflexão diante do mundo, quanto no ato de ensinar. Este item pretende apresentar a natureza do pensamento para situar um dos aspectos que fazem parte da constituição do papel docente. Inicialmente, serão abordados os conceitos de Vigotski e Luria em relação ao surgimento e desenvolvimento do pensamento, e posteriormente a mobilização do pensamento na formação docente a partir de Paulo Freire.

Conforme Vigotski (2009, p.409) “todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa”. Assim, sua natureza é de mutabilidade e objetividade. O autor afirma que o pensamento surge, nos estágios mais pré-históricos da existência, como um produto da formação humana no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana (idem, 2009, p.395). Inicialmente, o pensamento nasce de uma experiência concreta para solucionar algum problema imediato e, num segundo momento, o pensamento estabelece uma relação intrínseca com a linguagem verbal que se torna seu instrumento simbólico em excelência.

Dessa forma, o pensamento está imbricado historicamente na consciência humana. Vigotski passou a investigar a consciência para abordar a estrutura do pensamento. Segundo Luria (1991, p. 195) “Vigotski partiu da posição de que a consciência, que é a ‘vida tornada consciente’, é sempre significativa e subjetiva em suas características”. Luria ainda diz que é o mundo exterior que se reflete na consciência e não os processos internos nas estruturas receptoras, razão pela qual a consciência tem uma função biológica essencial, habilitando o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele e a armazenar seus traços.

Luria aponta no texto *O Cérebro Humano e a Atividade Consciente* (1991, p.204) que a atividade consciente humana é constituída por numerosos componentes importantes, estes incluem: a recepção e o processamento (recodificação) de informação, com a seleção de seus elementos mais importantes, e a retenção na memória da experiência assim obtida; a enunciação da tarefa ou formulação de uma intenção, com a preservação dos correspondentes motivos de atividade, a criação de um padrão (ou modelo) da ação requerida e produção do programa apropriado (plano) para controlar a seleção das ações necessárias; e, finalmente, a comparação dos resultados da ação com a intenção original com a correção dos erros cometidos. Todos esses componentes, são realizados com a íntima participação da fala externa e interna, não apenas para codificação da informação que chega ao sujeito, mas também para armazenamento da experiência obtida.

A influência da linguagem verbal na consciência é explicada por Vigotski (2009) como um dos estágios de desenvolvimento. Ele concluiu que a consciência humana, nos vários estágios do desenvolvimento, não apenas difere em sua estrutura semântica, como também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos. Enquanto que nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura

da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem.

Vigotski (idem) explica como se dá a abstração e a generalização da seguinte forma: a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção, as palavras tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado, racional. Portanto, Vigotski afirma que o pensamento categorial e a orientação abstrata são consequência de uma reorganização fundamental da atividade cognitiva que ocorre sob o impacto de um fator novo, social – uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica.

Luria (2013, p.70) complementa que os elementos psicológicos orientadores da cognição diferem completamente dos processos presentes nos métodos gráficos de generalização. Enquanto que o centro do pensamento conceitual ou categorial está na experiência compartilhada da sociedade, transmitida através de seu sistema linguístico, os métodos gráficos de generalização baseiam-se na experiência prática de um indivíduo. Desse modo, a linguagem transforma os processos de pensamento gráfico num esquema de operações semânticas e lógicas. Ou seja, a transição do pensamento situacional para o pensamento conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido. Enquanto a atividade está enraizada em operações gráficas, práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas aprendidas no ambiente pedagógico e como o professor programa esse treinamento, ele resulta na formação de conceitos científicos e não cotidianos.

Conforme Luria (2013), no pensamento concreto as palavras têm funções inteiramente diversas das que possuem num sistema de pensamento abstrato, elas são usadas não para codificar objetos em esquemas conceituais, mas para estabelecer as relações práticas entre esses objetos. Tal modalidade de pensamento se transforma radicalmente assim que mudam as condições de vida das pessoas, ao adquirirem alguma instrução e participarem de discussões coletivas de temas sociais vitais fazem rapidamente a transição para o pensamento abstrato. A aquisição de novas experiências e de novas ideias confere um significado adicional a seu uso da

linguagem de modo que as palavras se tornam o agente principal de abstração e de generalização. A esta altura, as pessoas abandonam o pensamento gráfico e codificam as ideias principalmente mediante esquemas conceptuais.

Pode-se dizer então que o desenvolvimento cognitivo passa pela transformação de processos básicos para as funções psicológicas superiores. Em síntese, os processos básicos (biológicos, naturais ou elementares, segundo Vigotski) são transformados no contexto da socialização e da educação, por meio do uso da linguagem verbal e constituem assim as formas específicas da cognição humana. Um estudo que nos interessa para fins deste trabalho, especialmente para a autonomia docente é a autorregulação do pensamento. Díaz, Neal e Amaya-Willians (1996) fizeram um estudo de como se processa essa autorregulação em crianças. Vejamos.

Para Díaz et. al. (1996) é possível afirmar que a transformação se dá fundamentalmente por uma autorregulação de processos e capacidades limitados e controlados pelo campo dos estímulos concretos e imediatos. Segundo os autores, as capacidades de autorregulação desenvolvem-se no contexto de interações adulto-criança, em especial, quando quem as cuida gradual e sensivelmente retira-se da atividade em conjunto, permitindo, promovendo e recompensando a tomada do papel regulador pela criança. Dessa forma, a regulação do comportamento da criança é um ato compartilhado, um fenômeno interpessoal. Os autores afirmam que as diferenças individuais nas capacidades autorreguladoras podem ser esperadas a partir das diferenças na qualidade das interações adulto-criança.

A capacidade de autorregulação é definida pelos autores como a capacidade para interiormente, planejar, guiar e monitorar seu próprio comportamento adaptando-o, conforme circunstâncias mutáveis. Outro aspecto importante, é o fato de que na autorregulação o comportamento segue um plano ou objetivo formulado pelo self. O comportamento autorregulado é flexivelmente ajustado (de acordo com circunstâncias mutáveis) de modo a atingir um objetivo autoformulado. (DÍAZ et al, 1996, p.126)

Os autores afirmam que a progressão evolutiva da capacidade autorreguladora é um processo interpessoal que se torna interiorizado como função intrapsicológica. Eles destacam quatro maneiras específicas dessa evolução: primeiro, signos auxiliares são interiorizados e fornecidos à criança pelo ambiente social a fim de controlar, dirigir e regular o seu comportamento; segundo, a criança inicia ativamente a usar signos para influenciar outras pessoas e agir sobre aqueles que as rodeiam; terceiro, a palavra, enquanto signo com significado socialmente compartilhado, é o

signo mais útil para as tentativas das crianças de dominar seu ambiente; quarto, os processos básicos são transformados como uma função do uso do discurso pelas crianças, em um instrumento para planejar e guiar sua atividade. O mesmo discurso que media a interação social é usado como o principal mediador da atividade cognitiva.

Conforme os autores, se a autorregulação tem origens sociais, então, a qualidade do ambiente social tem um impacto central sobre a obtenção das capacidades autorreguladoras (DÍAZ et al, 1996, p.133). Então, eles destacam três características encontradas nas interações adulto/criança referente às funções de autorregulação: o uso do raciocínio e da racionalidade verbal, o abandono gradual do controle, e a combinação destas duas com um senso de incentivo afetivo e calor emocional. Essas características possibilitam que os sujeitos se percebam como agentes ativos e efetivos em seu ambiente.

Nesse processo, os autores citam de Bruner e Wood (1976) ao recuperar o termo 'armação' para tratar do papel de tutor ou de professor que auxilia as crianças a se moverem da resolução conjunta de um problema para uma forma independente de ação. O conceito de 'armação' refere-se à retirada gradual do controle e do apoio do adulto em função do domínio gradativo das crianças sobre uma tarefa dada. Assim, armadores bem-sucedidos focalizam a atenção das crianças sobre a tarefa e as mantêm motivadas e trabalhando durante toda a sessão. Eles também dividem a tarefa em componentes mais simples e mais acessíveis, dirigindo a atenção para suas características essenciais e relevantes. Finalmente, o tutor armador demonstra e modela a performance bem-sucedida enquanto mantém a tarefa em um nível apropriado de dificuldade, evitando frustrações desnecessárias e encorajando o funcionamento independente das crianças. O estudo observou, contudo, que emergiram quatro estratégias específicas para promover a participação ativa das crianças em uma tarefa de ensino e a tomada gradual do papel regulador: o uso de elogio e encorajamento; a formulação de perguntas conceituais; as declarações de renúncia (abstenções verbais); e uma retirada física verdadeira dos adultos, manifesta na sua manipulação decrescente dos materiais da tarefa.

A retirada física dos adultos e o uso de declarações de renúncia, segundo os autores, colocam a criança no centro da ação e exerce uma pressão e uma demanda sutil para que a criança assuma a responsabilidade pela tarefa. Já perguntas conceituais, em contraste com perguntas diretivas e perceptivas, forçam a criança a

funcionar no nível de planos e regras mentalmente representadas, promovendo descolamento simbólico do campo perceptivo imediato. Já elogios e encorajamento transmitem à criança um sentido prazeroso de competência efetiva e domínio sobre seu ambiente.

Em resumo, vimos até aqui como o pensamento se movimenta e se transforma a partir da linguagem verbal, e a capacidade de autorregulação desenvolvida pelo professor em relação ao aluno. Veremos, nesse momento, a partir de Paulo Freire, como é possível ocupar o lugar social docente a partir da consciência crítica, da reflexão e autorreflexão no diálogo.

Conforme Freire (2007, p.44), o pensar representa a verdadeira libertação do homem-objeto para o homem-sujeito. Dentro das condições históricas de sua sociedade, a educação tem por dever indispensável proporcionar ao sujeito uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Freire utiliza o termo 'elevação do pensamento' para referir-se à politização, estar situado, ocupar seu lugar. Para ele a autorreflexão levará o sujeito ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores.

Freire (2007, p.112) afirma que a posição normal do homem neste mundo é estar com ele e não apenas estar nele, assim trava-se relações permanentes neste mundo decorrentes de atos de criação e recriação. O homem acrescenta ao mundo quando se representa na realidade cultural, nas relações com a realidade e na realidade o homem trava uma relação específica que resulta o conhecimento expressado pela linguagem.

Freire diz, contudo, que o homem não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura, mas sim, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais, isto é, aprende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã - para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido.

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso,

se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar. O autor diz que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua, o próprio é sua superposição à realidade. Ainda ele acrescenta que toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age e essa natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Ou seja, se a compreensão é crítica a ação também será.

Freire (idem, p.114) ressalta a importância de uma educação capaz de colaborar com o ser humano na organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação ingênua de sua realidade, por uma captação crítica. Para isso o diálogo é indispensável. Segundo Paulo Freire (2007, p.116), “somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos”.

Freire responde à pergunta - Como lidar com a consciência ou a subjetividade dos educandos?, da seguinte forma:

a consciência é gerada na prática social de que se participa, mas tem, também uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos, meu julgamento tem algo de mim mesmo. Preciso de tudo isso para começar a perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente, ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade, no entanto, não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera. (FREIRE, 1990, p.29)

Freire (1990, p.32) explica que a consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo, não é parte do eu. O mundo, enquanto outro de mim, possibilita que eu me constitua como eu em relação com você. Precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu. Ele refere-se aqui quando o homem começou a escrever a história, isso teve início quando as mãos, liberadas, começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo contatado ia-se constituindo.

O próximo item refere-se ao terceiro elemento da tríade holística: o sentir. Veremos como é contemplado o sentir na formação docente, a diferença entre emoções e sentimentos, a importância da organização e monitoramento do sentir e a influência no processo de constituição do papel docente.

1.5 O SENTIR DOCENTE

Para tratarmos do sentir, é necessário fazermos uma distinção entre emoção e sentimento, enquanto um é inconsciente, o outro é consciente, enquanto um é reativo ao ambiente, o outro organiza a mente. Nesse esclarecimento serão recuperados aqui os conceitos do neurocirurgião Antônio Damásio (1996), mais especificamente da obra *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Em seguida serão expostos dados de uma relevante pesquisa referente à influência das emoções na aprendizagem realizada por Daniel Chabot e Michel Chabot nas escolas do Quebec, no Canadá, aspectos esses que nos interessam para o encaminhamento na formação inicial.

Segundo Damásio (1996), as emoções, antes de mais nada, desempenham uma função comunicativa de significados a terceiros. Os significados são representados a partir de um padrão específico de reação do corpo. Assim, expressões faciais e a postura corporal indicam o que está ocorrendo com o sujeito a partir do contato com o ambiente.

Damásio distingue inicialmente emoções primárias de emoções secundárias. Enquanto as primárias são inatas, pré-organizadas, dependem da rede do sistema límbico, enfim constituem o processo básico; as emoções secundárias dependem de uma rede mais ampliada e requerem a intervenção dos córtices pré-frontal e somatossensorial. As emoções primárias dependem das secundárias para poderem se expressar. Ele descreve o processo das emoções secundárias da seguinte forma (1996, p.165 -166):

Primeiro, o processo inicia-se com considerações deliberadas e conscientes que lhe ocorrem em relação a uma determinada pessoa ou situação. Tais considerações encontram expressão como imagens mentais organizadas num processo de pensamento e envolvem uma infinidade de aspectos de sua relação com uma determinada pessoa, reflexões sobre a situação atual e as consequências para si e para outros. Algumas das imagens assim invocadas não são verbais (aparência de alguma pessoa num determinado lugar), enquanto outras o são (palavras e frases relativas a atributos, atividades, nomes).

Segundo, em um nível não consciente, redes no córtex pré-frontal reagem automática e involuntariamente aos sinais resultantes do processamento das imagens acima descritas. Essa resposta pré-frontal provém de representações dispositivas que

incorporam conhecimentos relativos à forma como determinados tipos de situações têm sido habitualmente combinados com certas respostas emocionais na sua experiência individual. Em outras palavras, provêm de representações dispositivas adquiridas e não inatas, dessa forma aquilo que as disposições adquiridas incorporam é a sua experiência única dessas relações ao longo da vida. Essa experiência pode variar muito ou pouco em comparação com a de outras pessoas; mas é única e intransferível.

Terceiro, de uma forma não consciente, automática e involuntária, a resposta das disposições pré-frontais é assinalada à amígdala e ao cíngulo perfeitamente coordenada pelo organismo da seguinte forma: ativando os núcleos do sistema nervoso autônomo e enviando os sinais ao corpo através dos nervos periféricos, com o resultado de que as vísceras são colocadas no estado associado ao tipo de situação desencadeadora; segue então enviando sinais ao sistema motor, de modo que a musculatura esquelética complete o quadro externo de uma emoção por meio de expressões faciais e posturas corporais; ativando os sistemas endócrino e peptídico, em que as ações químicas resultam em mudanças no estado do corpo e do cérebro e, por último; ativando os núcleos neurotransmissores não específicos no tronco cerebral e prosencéfalo basal, os quais liberam as mensagens químicas em diversas regiões do telencéfalo.

Damásio enfatiza que o sentido da palavra emoção é 'movimento para fora', assim muitas das alterações do estado do corpo (na cor da pele, postura corporal e expressão facial) são perceptíveis para um observador externo, assim como outras alterações só são perceptíveis pelo dono do corpo. Conforme o autor, a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais. (DAMÁSIO, 1996, p.168-169).

A partir dessa definição, Damásio distingue emoção de sentimento. Segundo ele, cabe ao sentimento a experiência das mudanças ocasionadas pela emoção, ou seja, a percepção de todas as mudanças que constituem a resposta emocional. Um primeiro aspecto em relação ao sentimento e às emoções é que alguns sentimentos estão relacionados com as emoções, e muitos não estão, são os denominados sentimentos de fundo. Com isso, o autor quer dizer que todas as emoções originam sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm das emoções.

Em relação aos sentimentos que provêm das emoções, Damásio diz se tratar do processo de acompanhamento contínuo, da experiência que o corpo realiza enquanto pensamentos sobre conteúdos específicos que continuam a desenrolar-se. O autor contrasta os conceitos da seguinte forma: se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram tal ciclo. Damásio diz que “um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia” (1996, p.175). Ainda complementa dizendo que “O substrato de um sentimento se completa com as alterações nos processos cognitivos que são induzidos simultaneamente por substâncias neuroquímicas” (Idem). O autor exemplifica afirmando que a essência da tristeza ou da felicidade é a percepção combinada de determinados estados corporais e de pensamentos que estejam justapostos, complementados por uma alteração no estilo e na eficiência do processo de pensamento.

Damásio então constata a concordância dos componentes, uma vez que tanto o sinal do estado do corpo (positivo ou negativo) como o estilo e a eficiência do conhecimento foram acionados pelo mesmo sistema. Acrescenta ainda que em conjunção com os estados corporais negativos, a criação de imagens é rápida, a sua diversidade é ampla e o raciocínio ineficaz; já em conjunção com os estados corporais positivos, a criação de imagens é rápida, a sua diversidade é ampla e o raciocínio pode ser rápido, embora, ressalta o autor, não necessariamente eficiente. Damásio destaca que, quando os estados corporais negativos se repetem com frequência, ou quando se verifica um estado corporal negativo persistente, aumenta a proporção de pensamentos associados às situações negativas, e o estilo e a eficiência do raciocínio são afetados.

Em síntese, para que os sentimentos sejam sentidos, o começo se dá pela recepção de um conjunto amplo de sinais sobre o estado do corpo nas zonas cerebrais apropriadas, também uma condição para essa experiência é a correlação entre a representação do corpo que está em curso e as representações neurais que constituem o eu. Segundo Damásio,

um sentimento em relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto, da percepção do estado corporal criado pelo objeto e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante todo esse processo. (DAMÁSIO, 1996, p.178)

Até aqui falamos sobre o sentimento que vem das emoções, agora trataremos dos sentimentos de fundo. Em relação ao sentimento de fundo, Damásio refere-se como sendo o sentimento de existir, o sentimento da própria vida. Esses sentimentos ocorrem com mais frequência ao longo da vida e correspondem aos estados do corpo que ocorrem entre as emoções. A sensação corporal de fundo é contínua e essa continuidade encaixa-se no fato de o organismo vivo e sua estrutura serem contínuos enquanto for mantida a vida. (Idem, 1996, p.181)

Outro aspecto importante na teoria de Damásio é a função dos marcadores-somáticos⁵ para a tomada de decisão. Conforme o autor o marcador-somático faz convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como um sinal de alarme automático, ou seja, o sinal faz com que o sujeito rejeite imediatamente o rumo de ação negativo e escolha outras alternativas. Assim o sinal protege de prejuízos futuros, sem hesitações. O autor classifica os marcadores-somáticos em manifestos e ocultos.

Manifestos quando, ao atuar em um nível consciente, os estados somáticos marcam os resultados das respostas como positivos ou negativos, levando assim a que se evite ou que se prossiga uma determinada opção de resposta. Ocultos quando atuam fora da consciência. Na manifestação oculta, o imaginário explícito relacionado com um resultado negativo é gerado, e em vez de produzir uma alteração perceptível no estado do corpo, inibe os circuitos neurais reguladores localizados no âmago do cérebro, que induzem os comportamentos de aproximação. Com a inibição da tendência de agir, ou o aumento efetivo da tendência de afastamento, são reduzidas as probabilidades de uma decisão potencialmente negativa. No mínimo, registra-se um ganho de tempo durante o qual a deliberação consciente aumenta a probabilidade de se tomar uma decisão adequada. Além disso, é possível evitar completamente uma opção negativa ou tornar mais provável uma opção positiva pelo favorecimento do impulso de agir.

⁵ Damásio utiliza esse termo inspirado na palavra grega 'soma', que significa corpo e marcador pois o estado 'marca' uma imagem. Ele inclui na compreensão de somático tanto as sensações viscerais como as não-viscerais.

Esse mecanismo oculto, seria a fonte do que Damásio chama de intuição, o misterioso mecanismo por meio do qual chegamos à solução de um problema sem raciocinar, com vista a essa solução. Damásio traz um exemplo de como se dá a intuição no campo científico a partir de Poincaré (1955). “Criar não consiste em fazer novas combinações com entidades já conhecidas, mas efetuar aquelas combinações que são úteis e constituem apenas uma pequena minoria” (Damásio, 1996, p.221). “Assim inventar é discernir, escolher”. Segundo o autor, os fatos dignos de serem estudados são aqueles que são capazes de nos levar ao conhecimento de uma lei. “São aqueles que nos revelam a relação insuspeitada com outros fatos, há muito conhecidos, mas erradamente considerados independentes dos primeiros” (Idem, p.221). Portanto, um mecanismo biológico efetua uma pré-seleção, que é levada a efeito, e examina e permite somente que alguns se apresentem.

Com isso, Damásio defende que o pensamento lógico e a capacidade analítica são atributos necessários a um cientista, mas não são suficientes para o trabalho criativo. Afirma ainda que os processos criativos em que se baseia o progresso da ciência atuam no nível do subconsciente e que a criatividade é assentada na fusão da intuição e da razão. Desse modo, o raciocínio objetivo usado nas decisões do dia-a-dia é menos eficiente do que parece. Segundo Damásio, as estratégias de raciocínio são ‘defeituosas’, isto significa que mesmo que as estratégias de raciocínio estejam perfeitamente sintonizadas, elas não se coadunam com a incerteza e a complexidade dos problemas pessoais e sociais.

Uma experiência importante para fins desta pesquisa é o estudo desenvolvido por dois professores canadenses do Ensino Médio de Quebec. No livro *Pedagogia Emocional: sentir para aprender*, Daniel Chabot e Michel Chabot mostram a influência das emoções na aprendizagem. Baseados em Daniel Goleman e Antônio Damásio, os professores classificam as emoções e o seu impacto sobre o aprendizado e o rendimento escolar.

Os autores criticam as abordagens pedagógicas voltadas essencialmente a questões de ordem cognitiva, em que, em seu fundamento, o aprendizado se dá quando há processamento da informação, nesta perspectiva quando um aprendiz tem dificuldade para aprender deduz-se que o problema é de ordem cognitiva. Eles defendem que o aspecto cognitivo é importante, mas insuficiente.

Os q irmãos Chabot (2005) acreditam que são as competências emocionais que explicam grande parte das dificuldades da aprendizagem. Os autores consideram quatro campos de competências conforme tabela abaixo (Idem, p.31):

Tabela 1 – Campos de competências e particularidades

Os campos de competências e suas particularidades				
COMPETÊNCIAS / PARTICULARIDADES	COGNITIVAS	TÉCNICAS	RELACIONAIS	EMOCIONAIS
FUNÇÃO PRINCIPAL	Pensar	Fazer	Comunicar	Sentir/emoção
MODO DE FUNCIONAMENTO	Lógico e racional	Motor e intelectual	Verbal e não-verbal	Irracional e impulsivo
TIPO DE APRENDIZADO	Cognitivo	Procedimental	Experimental	Associativo
MEMÓRIA	Declarativa	Procedimental	Relacional	Emocional
ESTRUTURA DO CÉREBRO	Hipocampo e córtex	Córtex, gyrus fusiforme, cerebelo	Córtex	Amígdala e lóbulo pré-frontal

Na visão dos Chabot (2005), as competências cognitivas estão associadas ao saber e ao conhecimento; as competências técnicas, estão associadas ao know-how e a tudo que diz respeito às habilidades técnicas, sejam manuais, sejam intelectuais; as competências relacionais estão associadas à interação com outras pessoas, estão presentes cada vez que nos comunicamos; e as competências emocionais permitem experimentar emoções e reagir a elas.

Vejamos que a comunicação aqui é destacada como elo que possibilita a relação entre o pensar, o fazer e o sentir. No âmbito da memória, ocorrem relações constituídas a partir do aprendizado experimental e o que promove os tipos de aprendizados cognitivo, procedimental e associativo é o experimental a partir da comunicação.

Os irmãos Chabot (2005) desenvolvem então a classificação do processo de ensino aprendizagem a partir do olhar do docente e do aluno voltados essencialmente para as competências emocionais. Inicialmente são apresentadas as quatro competências emocionais de um bom professor que se tornam úteis para ensinar, conforme abaixo:

Tabela 2 - Competências emocionais úteis ao ensino

As quatro categorias das competências emocionais úteis ao ensino			
COMUNICAÇÃO	MOTIVAÇÃO	AUTONOMIA	GESTÃO DE SI
Aptidão para ler o não-verbal	Gosto pelo trabalho	Capacidade de adaptação	Calma
Carisma	Credibilidade	Espírito de comprometimento	Concentração
Clareza de espírito	Disciplina	Vanguardismo	Confiança em si
Escuta	Disponibilidade	Criatividade	Autocontrole
Empatia e complacência	Engajamento	Diplomacia	Otimismo
Entusiasmo	Aptidão para inspirar confiança	Habilidade	Paciência
Senso de humor	Interesse	Flexibilidade	Perseverança
Aptidão para estimular	Paixão	Abertura de espírito	Atitude positiva
Simpatia		Estratégia	Serenidade

Pela tabela, a comunicação volta-se mais para o bom observador, aquele que escuta e busca indícios para conhecer seu aluno, compreender como ele está emocionalmente e auxiliá-lo, aproximá-lo ao pertencimento do sistema educacional (neste caso sistema profissional). Logo, a postura docente é antes do silêncio, da percepção mais aproximada de seu aluno, do que impositiva e diretiva, assim torna-se um andar junto.

Embora a motivação e a autonomia sejam fatores relevantes às características do professor, a gestão de si torna-se fundamental para o desenvolvimento do processo. A gestão de si passa obrigatoriamente pelo autoconhecimento, pela percepção clara de qual papel o docente deve assumir, o que depende dele e o que não depende. Para ter confiança em si, o profissional necessita saber seu ofício, delimitar seu campo de atuação, integrar-se em suas atribuições assim poderá compreender-se, identificar o self saudável e situá-lo no contexto do ensino. Características como a calma, o autocontrole, a paciência e a serenidade são dependentes de um automonitoramento, que somente pode ser efetuado na objetivação idiográfica, ou seja, a partir das próprias características, da consciência dos aspectos pessoais que interferem no estilo pessoal de trabalhar. Gestar-se requer perceber-se profissional e assumir a medida de cada característica docente a ser dada em cada circunstância frente ao aluno.

Quanto às emoções do discente, os pesquisadores desenvolveram uma tabela referente à relação existente entre as emoções, os disparadores e os comportamentos que os alunos apresentam no aprendizado escolar. Ao longo do trabalho, baseados nos conceitos de Damásio (1996), os autores distinguem emoções primárias (medo, raiva, tristeza, aversão, surpresa, alegria e menosprezo) que garantem nossa sobrevivência, de emoções secundárias (àquelas fabricadas a partir das emoções primárias). Com isso, eles exemplificam as emoções secundárias e sociais em relação ao discente na tabela abaixo (Idem, p.54):

Tabela 3 – Emoções secundárias e sociais

As emoções secundárias e sociais em relação ao discente		
DISPARADORES	EMOÇÕES	COMPORTAMENTOS
Desconforto no sistema escolar (ameaça)	Insegurança (medo)	Evasão escolar (fuga)
Dificuldades em algumas disciplinas (obstáculos)	Frustração (raiva)	Crítica do sistema escolar (ataque)
Fracassos (perda)	Decepção (tristeza)	Desmotivação (retraimento)
Reprimendas e desprezo (situação aversiva)	Humilhação (aversão)	Descompromisso (rejeição)
Feedback negativo da parte do professor (repulsa)	Menosprezo	Réplica desrespeitosa ao professor (condescendência)
Resultados inesperados (situação inesperada)	Estupefação (surpresa)	Nervosismo (orientação)
Sucessos e encorajamentos (situação desejada)	Entusiasmo (alegria)	Motivação, interesse (aproximação)

Segundo os Chabot (2005, p.55) “Ao longo de todo o processo de aprendizagem, essas emoções estão onipresentes e nele interferem grandemente”. Importa aqui para o educador linguístico observar e capturar os comportamentos discentes e compreender a origem, de onde vem, qual forma foram instalados e diagnosticar as emoções, tanto primárias quanto secundárias. Na medida em que se compreende o quadro emocional do discente é possível realizar a devida orientação e desenvolver o processo saudavelmente.

Ainda em relação ao impacto das emoções no rendimento escolar, os irmãos Chabot observaram quais os efeitos das emoções negativas e positivas sobre o rendimento escolar. Vejamos (Idem, p.69):

Tabela 4 – Impacto das emoções sobre o aprendizado

Impacto das emoções sobre o rendimento escolar	
EMOÇÕES NEGATIVAS	EMOÇÕES POSITIVAS
Bloqueio	Motivação
Evasão	Interesse
Absenteísmo	Engajamento
Perda de tempo	Perseverança
Sabotagem	Colaboração
Procrastinação	Flexibilidade
Resistência	Abertura de espírito
Má comunicação	Complacência
Conflitos interpessoais	Aceitação
Ausência de colaboração	Criatividade
Insegurança	Harmonia

Nesta tabela estão listadas as emoções secundárias em que os irmãos Chabot resumem a interferência das emoções no processo de aprendizado. Segundo eles, as emoções possuem um forte impacto sobre a percepção, sobre a capacidade de ajuizamento e sobre os comportamentos. Para esses autores, a alteração das faculdades mentais é explicada por processos fundamentais complexos de ordem biológica e química. Eles ressaltam que as emoções negativas possuem um impacto ainda maior sobre as funções cognitivas e intelectuais e desenvolvem, a partir daí, a relação e os efeitos das emoções sobre as funções como a atenção, a percepção, a capacidade de ajuizamento e a memorização.

A atenção não é apenas o primeiro elo da cadeia do aprendizado, mas também o mais sensível. Segundo os Chabot, os elementos carregados de negatividade têm o poder de captar nossa atenção mais do que os elementos carregados de positividade. Eles destacam que comprovadamente o tempo que se leva para detectar uma ameaça é menor do que o tempo que se leva para detectar algo belo e inofensivo. Somos, portanto, programados biologicamente para detectar mais facilmente e mais rapidamente fatos negativos do que aqueles positivos. Segundo Goleman (2001, p.46), “as emoções com forte carga negativa atraem nossa atenção para as preocupações que lhes são próprias, opondo-se a qualquer tentativa de conduzi-las em outra direção”. As pesquisas referidas pelos autores demonstraram que os

processos de atenção são os primeiros atingidos pelo stress e pela ansiedade, o que explicaria o motivo pelo qual desempenhos de todo tipo são afetados negativamente por nossas emoções negativas.

Quanto à relação das emoções e da percepção, os irmãos Chabot destacam que as emoções agem, cada uma delas, de forma diferente sobre a percepção. Quando um sujeito sofre emoções negativas a percepção fica limitada, uma vez que a carga emocional possui um impacto negativo sobre a visão periférica, a periferia do campo visual fica assim profundamente perturbada. Outra alteração da percepção a partir das emoções é o escamoteamento de certas informações que se apresentam no campo da percepção ou ainda o surgimento de outras informações que simplesmente não estavam ali.

Ao tratar de memória de trabalho e resolução de problemas influenciados pelas emoções, os autores lembram que a memória de trabalho está relacionada à memória de curto prazo e permite efetuar a maior parte das tarefas cognitivas explícitas. Seu espaço é limitado, assim como sua duração. Os Chabot afirmam que o cortisol liberado em situações de stress é capaz de intervir no funcionamento dessa memória, ainda que a deficiência dos mecanismos de inibição conduz a um alto consumo dos recursos da memória de trabalho por toda espécie de estímulos exteriores à tarefa a ser cumprida. (Chabot e Chabot, 2005, p.78)

Referente à emoção e capacidade de ajuizamento e raciocínio, os irmãos Chabot (2005) afirmam que a ausência das emoções pode afetar o processo de tomada de decisões e que também uma grande carga emocional pode afetar tanto os processos cognitivos complexos quanto o raciocínio e a capacidade de ajuizar. Emoções negativas influenciam o julgamento e a capacidade de bem avaliar uma situação. Quando o nível emocional atinge um patamar elevado, a capacidade intelectual e cognitiva fica fortemente comprometida (CHABOT & CHABOT, 2005, p.79). Contudo, os autores sintetizam que as emoções negativas possuem um considerável poder de influenciar o conjunto de funções cognitivas e intelectuais. As conexões nervosas governadas pela amígdala possuem ramificações que transformam esta última em mestre e senhora quando irrompe uma emoção intensa. A atenção, a percepção, a memória de trabalho, a capacidade de ajuizamento e o raciocínio são, todos, afetados pelas emoções negativas. (Idem, p.90)

Um dos aspectos fundamentais na prática do ensino diz respeito à gestão das próprias emoções. Chabot e Chabot (2005, p.108) acreditam que a gestão emocional

só é possível se estiver baseada sobre cada componente das emoções. Dentre eles está a gestão das cognições. Para os autores, a gestão das cognições dividem-se em dois eixos, o primeiro diz respeito à gestão dos pensamentos negativos em relação à situação emocional e o segundo consiste em administrar as necessidades e as carências subjacentes às emoções experimentadas. (Idem, p.118)

Ao abordar a gestão dos pensamentos negativos, os irmãos afirmam que se trata de uma reavaliação da situação e em uma mudança de atitude. Não se pode modificar uma situação, mas se pode transformar a reação emocional que dela decorre. Com relação à gestão das necessidades e carências subjacentes às emoções, os Chabot apresentam uma tabela para registrar a distinção entre valores racionais e necessidades irracionais, conforme segue (Idem, p.122):

Tabela 5 – Valores racionais e necessidades irracionais

Os valores e as necessidades	
VALORES RACIONAIS E IDEAIS	NECESSIDADES IRRACIONAIS E ILUSÓRIAS
Amor	Ter razão
Fraternidade	Controlar
Igualdade	Ser amado
Engajamento	Ser apreciado
Franqueza	Ser perfeito
Honra	Ser reconhecido
Integridade	Ser útil
Justiça	Possuir
Liberdade	Poder
Lealdade	Sentir-se livre
Respeito	Estar em segurança
Responsabilidade	Ser valorizado

Os Chabot criticam as crenças de que as pessoas reagem emocionalmente a uma determinada situação para defenderem seus valores, fazem assim dos princípios e dos valores a causa de suas emoções. Segundo eles (2005, p.121), as razões pelas quais as pessoas reagem emocionalmente deve-se ao sentimento de ameaça ou contrariedade de suas necessidades, como por exemplo a necessidade de ter razão, de serem aprovadas e reconhecidas, necessidade de serem amadas, etc. Os valores não são a causa das emoções, e sim são as necessidades que, uma vez ameaçadas

ou contrariadas, fazem surgir as emoções, os valores aparecem depois, para justificar as emoções.

Conforme os irmãos Chabot, valores são conceitos abstratos, racionais e complexos, elaborados e reforçados pelo cérebro cognitivo, em que é preciso uma lógica, uma linguagem bem articulada e estruturada para poder enunciar, explicar, elaborar e defender valores. Eles servem de ideal e de guia para o indivíduo.

Já as necessidades estão diretamente relacionadas com o cérebro emocional, elas são irracionais, tanto quanto as emoções que provocarão, quando contrariadas ou ameaçadas. São inconscientes e impossíveis de serem auxiliadas pela razão. Os Chabot (2005) afirmam que as necessidades são ilusórias, pois nada nem ninguém é capaz de satisfazer plenamente nossas carências. A satisfação de nossas necessidades repousa nos outros, no entanto, os outros possuem suas próprias necessidades e estão mais voltados pra elas do que com as nossas carências.

O mecanismo de gestão das carências irracionais é exatamente o mesmo que utilizamos para administrar as emoções. Para a gestão de carências irracionais e ilusórias é preciso identificá-las. A primeira etapa da gestão das necessidades consiste, pois, em identificar suas carências irracionais e ilusórias. Os irmãos ainda colocam que temos à disposição três maneiras de administrar essas carências: a primeira é relativizando-as ao confrontar racionalmente as carências à realidade objetiva. A segunda maneira consiste em encontrar um modo de autosatisfazer às próprias carências. E a terceira maneira é livrar-se completamente das carências emocionais e ilusórias. Segundo os Chabot, quando tomamos consciência de que todas essas necessidades são, na realidade, insaciáveis, pois dependem de elementos exteriores que estão fora de nosso controle, compreendemos que o único modo de se desfazer de seu domínio é liberar-se delas. (2005, p.124)

Os efeitos positivos da empatia e da benevolência sobre o aluno melhora a capacidade de adaptação, a qualidade das relações, a resolução dos conflitos, a comunicação, a percepção da dor e das emoções do outro, a compreensão das carências e das dificuldades do outro, favorece o êxito escolar, estimula o cérebro e favorece as emoções positivas.

A palavra sentir, neste texto, representa diferentes significados. Os dados coletados induziram a uma busca necessária desses diferentes termos para uma maior compreensão do fenômeno integrativo do educador linguístico. Esses diferentes

conceitos possibilitam aproximar um maior entendimento da constituição identitária e especialmente do que as palavras indicam.

Após uma abordagem sistêmica e um panorama dos aspectos fazer-pensar-sentir, será apresentado a seguir o conceito de escuta supervisiva, prática linguística adotada para estabelecer uma supervisão segura na constituição docente.

1.6 A ESCUTA SUPERVISIVA

A fala é entendida aqui como um processo que depende de duas faces. E cada uma carrega significados intrínsecos, que somente quem diz sabe a intenção e a verdade contida nas palavras. Para ingressarmos no universo discursivo, podemos partir das próprias experiências cotidianas de fala e da escuta e logo perceberemos que escutar não é um processo simples de sons e aparelho auditivo. Bakhtin trata a escuta como uma ação, “uma compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta” (BAKHTIN, 2003, p.271). Para ele, o ouvinte concorda, discorda e completa as significações do discurso, ou seja, ele compreende a palavra do locutor opondo-a a uma contra palavra, assim as ressonâncias e tonalidades dadas pelo ouvinte são exclusivamente dele.

Ainda, Bakhtin (2003) diz que o que permite a escuta de um enunciado é o quanto o destinatário leva em conta a percepção do próprio enunciado, até que ponto o ouvinte está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; que considera as concepções e convicções, os preconceitos (próprio ponto de vista), as simpatias e antipatias. Essa percepção irá determinar também as escolhas discursivas, o estilo dos enunciados. Nessa perspectiva, o significado dado às palavras que são pronunciadas sonoramente não são os mesmos que são escutados. A compreensão é altamente dependente do ouvinte e de suas circunstâncias. Desse modo, o que se escuta não é necessariamente o que se fala.

Para Maingueneau (2008), é mais provável que não se compreenda o dizer do outro do que o contrário. O autor explica que num diálogo entre dois sujeitos ocorre uma interincompreensão. Assim define o autor:

quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de interincompreensão generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, a não dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido

dos enunciados do Outro, são duas facetas do mesmo fenômeno. Isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco. (MAINGUENEAU, 2008, p.99)

Maingueneau percebe a formação discursiva como um “sistema de restrições de boa formação semântica” (2008, p.19). Para ele a superfície discursiva é “o conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema”. E o discurso é a “relação que une os dois conceitos precedentes”. Dessa forma, os efeitos sonoros buscam um encontro para manter uma certa correspondência discursiva num contexto específico.

Em se tratando de sentidos, lugar simbólico que residem as palavras, retomamos o processamento verbal interno. O olhar para a escuta requer uma sondagem no processo simbólico interno, ou seja, no processo de internalização. Vigotski (1998) ao estudar a relação entre a linguagem verbal e o pensamento, apresenta sociocognitivamente o nascimento dos processos semióticos pela palavra, ou seja, nossas primeiras escutas. Assim o autor desenvolve o conceito de internalização ao referir-se ao elo entre a consciência e o meio social. Para ele, internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (1998, p.74). E isso se dá tendo como signo mediador a linguagem verbal.

Vigotski (2009) afirma que uma linguagem interior mantém com a linguagem exterior uma unidade dinâmica indissolúvel na transição de um plano para o outro e traça a seguinte trajetória da palavra:

a linguagem interior se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da egocêntrica para a interior. (VYGOTSKY, 2009, p.435)

Vigotski afirma que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, e sim uma reestruturação da linguagem, “a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior”. (2009, p.474)

Ao olhar para o contexto social pedagógico e linguístico, Freire (1996) faz uma distinção entre ‘falar com’ e ‘falar a’, ao se referir às ações de um educador em que ‘educar exige saber escutar’:

somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com, é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra as posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p.113)

Quando tornamos o outro um objeto do próprio discurso, validamos o monólogo, em que cada sujeito fala para si mesmo. Os significados não são encontrados e ambos se despedem da mesma forma que se encontraram, cada qual com sua própria percepção de mundo. Nesse sentido, pensou-se numa escuta que pudesse então respeitar a fala do outro ao mesmo tempo em que se constitui com ele.

Uma contribuição relevante para a escuta numa relação de ingressar nos sentidos das palavras do outro vem de Carl Rogers (2009) com os conceitos de empatia, congruência e aceitação incondicional. O autor indica que quem está auxiliando (no caso o terapeuta, e para nós o professor) deve experimentar uma compreensão aguda e empática do mundo do falante (cliente/aluno), como se fosse visto do interior. Rogers denomina empatia como a ação de “Captar o mundo particular do cliente como se fosse o seu próprio mundo, mas sem nunca esquecer esse caráter de ‘como se’ – é isso a empatia, que surge como essencial no processo” (2009, p.327). Esclarece ainda que quando o mundo do outro fica claro, que nele se movimenta à vontade, pode-se comunicar a compreensão do que é claramente conhecido pelo outro e pode igualmente exprimir significados da experiência do cliente de que este dificilmente tem consciência.

Segundo Rogers (2009), essa empatia penetrante possibilita a capacidade de compreender bem os sentimentos do outro; diminui a dúvida sobre o que ele pretende dizer; possibilita o ajuste exato às disposições e atitudes do outro e no tom de voz do orientador mostra-se a sua perfeita capacidade para partilhar os sentimentos do outro. Segundo Rogers, é necessário e mais eficaz ouvir a si mesmo, aceitando-se como um indivíduo irremediavelmente imperfeito e que nem sempre atua como gostaria de atuar.

Conforme o autor, “quanto mais aberto estou às realidades em mim e nos outros, menos me vejo procurando, a todo custo, remediar as coisas” (2009, p.25). Assim, o profissional sente-se muito mais feliz simplesmente por ser ele mesmo e deixar os outros serem eles mesmos. Esse esclarecimento referente à importância do autoconhecimento favorece a ocupação do lugar e nos possibilita auxiliar na vida do outro:

quanto mais tento ouvir-me e estar atento ao que experimento no meu íntimo, quanto mais procuro ampliar essa mesma atitude de escuta para os outros, maior respeito sinto pelos complexos processos da vida. (ROGERS, 2009, p.25)

A esse entendimento de si e atitudes coerentes com o outro, Rogers (2009, p.57) chama de congruência. Segundo ele, um profissional é autêntico ou congruente, quando suas palavras estão de acordo com seus sentimentos, em vez de divergirem, quando qualquer atitude ou sentimento que esteja vivenciando vem acompanhado da consciência dessa atitude, ou seja, quando ele é o que realmente é.

Ainda afirma que, quando se é uma pessoa unificada e inteirada pode-se ser o mais íntimo de si e então esta é a realidade que proporciona confiança aos outros (ROGERS, 2009, p.59). Rogers defende a integridade do ser para que a vivência assuma uma qualidade de um processo real. Para isso, é necessário que desapareça o ‘eu’ objeto, aquele que apenas responde ao que deve ser nas relações sociais. Somente a partir daí surge o ‘eu’ real, aquele que é, subjetivamente, no momento existencial. Isso é necessário para nos tornarmos, em nossa consciência, aquilo que somos, na experiência. No caso da docência, é necessário que desapareça o reprodutor social, automatizado, que toma atitudes sem refletir sobre elas. E que surja o autêntico, o buscador legítimo da própria forma de ensinar.

No processo de tornar-se pessoa, Rogers (2009) observa sete estágios de desenvolvimento progressivo em que ocorre uma mudança de personalidade. Quais sejam: primeiro, os sentimentos e significados não são reconhecidos como tais; segundo, as causas dos problemas são externas, o sujeito não se responsabiliza pelas tomadas de decisão; terceiro, ocorre o reconhecimento dos construtos pessoais; quarto, há uma preocupação diante das contradições e incongruências entre a experiência e o eu, o sujeito toma consciência de sua responsabilidade; quinto, os sentimentos estão prestes a serem plenamente experimentados no presente, o sujeito

aceita cada vez mais a sua responsabilidade perante os problemas; sexto, a experiência é vinda subjetivamente e não como um objeto de um sentimento, a vivência é imediata e integral; e no sétimo e último estágio são experimentados novos sentimentos de modo imediato e com riqueza de detalhes, o sujeito integrou nesse momento a noção de movimento, de fluxo, de mudança, em todos os aspectos de sua vida psicológica.

A condição básica para o profissional acompanhar esse processo é a aceitação incondicional. As fases de Rogers demonstram o desenvolvimento do processo de modificação da personalidade de uma pessoa que sente que é aceita, bem-vinda e compreendida como tal, o qual implica maleabilidade crescente de sentimentos. Para o docente, as fases representam uma transformação de delegar os problemas para uma ordem externa para assumir a própria responsabilidade social e comprometer-se tornando-se integrado e seguro de seu trabalho.

Os irmãos Chabot (2005) também investem numa escuta empática para a conduta em sala de aula. Ao apoiar-se na premissa de que a primeira condição para aprender é sentir-se bem, afirmam que a escuta é antes de mais nada a que detecta as emoções de uma pessoa e a aceita-a como ela é. Eles utilizam o termo escuta empática como fundamental para o processo de aprendizagem e definem práticas discursivas para a escuta que favorecem a interação pedagógica. Quais sejam: a reformulação, o reflexo, a focalização, a confrontação e a síntese. Vejamos cada uma para o devido encaminhamento na formação.

A reformulação é uma das formas mais significativas de ouvir alguém (2005, p.170). Representa a ferramenta fundamental numa relação de ajuda. Os Chabot descrevem os passos da reformulação: o interlocutor diz uma frase, nós a reformulamos, ele confirma e acrescenta outros elementos de informação, que reformulamos novamente, e assim por diante. Em primeiro lugar, nosso interlocutor sente-se ouvido e compreendido, uma vez que, para reformular, devemos estar atentos àquilo que o outro diz. Em segundo lugar, nosso interlocutor não tem outra escolha a não ser dar um passo a mais e completar o que acabou de dizer, já que nós acabamos de confirmar que recebemos a sua mensagem. Em terceiro lugar, o outro aprende algo sobre si mesmo, pois muitas vezes acaba dizendo coisas sem se dar realmente conta do que disse, dizem os autores (2005, p.171) “o fato de reformularmos sua fala, faz com que tome consciência de seu teor”. É nesse momento que ele começa a compreender o que acabou de expressar. A reformulação pode

tomar diversas formas: pode consistir em retomar, pura e simplesmente, os termos do outro; pode consistir em reformular o que o outro disse, com outras palavras, sinônimos ou analogias; pode simplesmente consistir em retomar a última ou as últimas palavras da frase; ou pode ainda ser enunciada sob a forma de uma pergunta, assim o interlocutor poderá continuar de forma semelhante, a uma reformulação sob forma de afirmação.

O reflexo consiste em devolver ao outro aquilo que concerne essencialmente a seus sentimentos e suas emoções, tem por função fazer emergir os sentimentos da pessoa. Os autores afirmam que o objetivo da escuta empática é levar efetivamente o interlocutor a passar dos enunciados de fatos ou de comportamentos para os enunciados dos sentimentos e das emoções, a fim de progredir a níveis mais profundos de expressão e de compreensão. Ao explorar os sentimentos e emoções, a pessoa auxiliada pode chegar a significativas consciências de seus atos. Como métodos do reflexo, os irmãos Chabot (2005) afirmam que podem ser utilizados os mesmos da reformulação: reformular os aspectos da fala do outro relacionados aos sentimentos e às emoções; pode-se utilizar outras palavras além daquelas formuladas pelo interlocutor para refletir seus sentimentos e pode-se ainda questionar a emoção.

A focalização, como o próprio nome diz, consiste em se concentrar com mais precisão sobre um elemento emocional mencionado pelo interlocutor. A focalização diz respeito diretamente ao problema do outro e àquilo que ele sente, é uma ferramenta bastante útil para realizar a exploração adequada das emoções experimentadas pelo outro. Uma desvantagem é o desvio da atenção da problemática global e a concentração sobre outro aspecto pontual do problema. Nesse aspecto, os autores, orientam para que se observe o fundamental que é estabelecer os elos necessários para que o outro compreenda a relação existente entre a dimensão emocional focalizada e o conjunto do seu problema. Os métodos utilizados são: retomar um aspecto que nos pareceu pertinente e conduzir o outro a aprofundá-lo, a explorá-lo melhor; pode-se também conduzir o outro até esses aspectos e incitá-lo a falar mais sobre eles, pedindo-lhe mais detalhes e explicações complementares.

Na confrontação, o objetivo é “forçar” o interlocutor a dar mais um passo na exploração do seu problema. Segundo os Chabot (2005), essa intervenção é a mais difícil de todas, uma vez que obriga o outro a interrogar-se acerca de determinados aspectos de seu problema e a tomar consciência, por si mesmo, desses aspectos. A confrontação possibilita ao interlocutor a compreensão dos absurdos ou as

incoerências de suas próprias falas, e ele então poderá reelaborar seus questionamentos e seguir adiante. A arte da confrontação se baseia no tato e na diplomacia e não na afronta, assim deve ser feita no momento oportuno, evitando-se uma confrontação prematura. Os irmãos Chabot recomendam que antes de chegar nessa etapa, é preciso certificar-se de que se dispõe de vários elementos do problema, de modo a evitar que o outro se esquive, justifique-se ou feche-se em mutismos. A intenção não é intimidar o interlocutor, e sim produzir um impacto no nível da consciência, levando o outro a tomar consciência dos sentimentos que ele, inconscientemente, procurava dissimular, contornar ou simplesmente evitar. A confrontação busca conduzir a algo novo, esse não-expresso, ou permite pôr em relevo a falta de sentido de uma determinada coisa e deve ser feita a partir de elementos bastante precisos, de tal modo que a pessoa ajudada saiba exatamente o que está em pauta.

A prática da síntese permite resumir os elementos essenciais do problema, relacionando-os entre si. Aquele que escuta esboça um quadro geral da situação e apresenta-o à pessoa ajudada, permite, dessa forma, que o outro passe a ter uma visão global mais nítida da situação. A síntese tem como consequência abrir novas pistas, novos caminhos, e ajudar àquele que pede ajuda a se aprofundar em sua problemática.

Em síntese, vimos até aqui importantes conceitos não só para uma prática supervisiva, mas também para um olhar e uma escuta dos discursos no contexto de formação. Da caracterização de um sistema, para o sistema social do educador linguístico, seguiu-se com a apresentação da natureza dos três aspectos que integram o papel docente, a atividade, o pensamento e o sentimento, e encerrou-se com a percepção do que é uma escuta supervisiva.

Na sequência, veremos a metodologia que viabilizou, tanto o olhar, quanto a escuta dos discursos e partiremos então para a análise dos dados. Nesse capítulo, os dados serão analisados, escutados. Será uma escuta que identificará a localização dos elementos dos fatores da THA no fazer, no pensar e no sentir docente. É dessa forma que buscaremos compreender o lugar que está sendo ocupado pela estagiária no tempo de constituir-se docente.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha metodológica desta pesquisa foi realizada a partir da própria natureza dos dados. Com uma abordagem qualitativa, o conjunto de ações (procedimentos) foram constituindo-se no movimento próprio da pesquisa ação: o corpus passou por um processo seletivo cuidadoso para possibilitar a identificação dos dados relevantes à pesquisa e assim proporcionar a análise e a interpretação. No caso desta investigação, respeitar a natureza dos dados é acompanhar o movimento dos discursos e da constituição das relações a partir dessas vozes.

Este capítulo irá apresentar a natureza da pesquisa, as características e os métodos utilizados, o sujeito e os dois espaços discursivos, a coleta e seleção dos dados, a abordagem analítica, os conceitos referentes às marcas discursivas encontradas nos eventos discursivos e como os dados foram organizados.

2.1 METODOLOGIA QUALITATIVA

Essa investigação caracteriza-se por uma abordagem metodológica qualitativa conforme a definição de Pérez Serrano

considera-se a pesquisa qualitativa como um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo. O foco de atenção está na realização de descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos". (PÉREZ SERRANO, 1994a, p.46)

O termo 'qualitativa' aqui indica estudos que possibilitam chegar o mais próximo possível da compreensão de fenômenos sociais que envolvam a linguagem verbal. Para Sandín Esteban (2010), numa pesquisa de cunho qualitativo, uma característica fundamental é a atenção dada ao contexto, na medida em que a experiência humana tem lugar em contextos particulares, os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos separadamente de seu ambiente. O autor diz que os contextos são naturais e não são construídos nem modificados. Desse modo, o pesquisador procura resposta a suas questões no mundo real.

Outra característica da abordagem qualitativa é, segundo Sandín Esteban (2010), a maneira global ou holística em que se aborda as experiências das pessoas.

Para ele, o pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam. O autor ainda destaca outros dois aspectos dos estudos qualitativos: a importância que adquire a pessoa que pesquisa na coleta de informação, e o seu caráter interpretativo. Nos estudos qualitativos, o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal, que por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela. Já em relação ao caráter interpretativo, Sadín Esteban (2010) ressalta que a interpretação tem dois sentidos: de um lado, o pesquisador qualitativo trata de justificar, elaborar, ou integrar em um marco teórico os seus achados; de outro lado, o pesquisador pretende que as pessoas estudadas falem por si mesmas, deseja aproximar-se de sua experiência particular, dos significados e da visão do mundo que possuem.

Neste caso, quem pesquisa também é sujeito partícipe do processo, o que pela aproximação que possui, possibilita observar e destacar as sutilezas do processo de formação docente. Dessa forma, a opção pela pesquisa-ação ajusta-se adequadamente ao processo, pois há constantemente o movimento, a ação pedagógica conduzindo o processualmente o que vai se apresentando.

2.1.1 Pesquisa-ação

Segundo Sandín Esteban (2010), a pesquisa-ação está localizada na metodologia da pesquisa orientada à prática educacional. Assim, a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimento sobre o ensino ou somente a compreensão da realidade, mas contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria.

A autora destaca que na pesquisa-ação predominam os enfoques interpretativo e crítico já que pretende propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação. A pesquisa-ação na área educacional exige uma reconstrução do contexto investigado. Segundo Thiollent (2011), numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação, e sim possui uma dimensão conscientizadora. Os elementos de tomada de consciência são considerados nas próprias situações investigadas, em particular entre professores e alunos.

Para Thiollent (2011), a pesquisa ação tem sido concebida como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica...), esse agir remete a uma transformação de conteúdo social. Nesse sentido o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver problemas práticos do contexto investigado e formular um plano de ação. Com essa particularização passa-se do conhecimento geral para conhecimentos concretos, à resolução de problemas do mundo real.

Thiollent, assim conceitua a pesquisa-ação

na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 2011, p.22)

Conforme Sandín Esteban (2010), uma vez que a pesquisa-ação contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional, unifica processos considerados frequentemente independentes, como o ensino, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a pesquisa educacional e o desenvolvimento profissional. A autora resume em alguns aspectos-chave as características da pesquisa-ação:

- envolve a transformação e melhoria de uma realidade educacional e/ou social; parte da prática, de problemas práticos;
- é uma pesquisa que envolve a colaboração das pessoas;
- envolve uma reflexão sistemática na ação;
- é realizada pelas pessoas envolvidas na prática que se pesquisa;
- o elemento de 'formação' é essencial e fundamental no processo de pesquisa-ação;
- e o processo de pesquisa-ação se define ou se caracteriza como uma espiral de mudança. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.170)

O caráter processual da pesquisa-ação refere-se não só à melhoria da prática por meio do processo, mas também à importância do caminho a percorrer para conseguí-la. A autora diz que uma das formas de conceber o processo de pesquisa-ação é entender o processo como uma espiral sequencial de ciclos constituídos por vários passos ou momentos. O processo de pesquisa-ação se caracteriza por seu caráter cíclico, sua flexibilidade e interatividade em todas as etapas ou todos os passos do ciclo. Esse modelo de 'espiral de ciclos' é constituído por quatro etapas:

- 1- Esclarecer e diagnosticar uma situação problemática para a prática.
- 2- Formular estratégias de ação para resolver o problema.
- 3- Pôr em prática e avaliar as estratégias de ação. Comprovar hipótese.
- 4- O resultado leva a uma nova elucidação e ao diagnóstico da situação problemática, iniciando-se, assim, a espiral seguinte de reflexão e ação. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.173-174)

Para a autora, “A espiral autorrefletida vincula a reconstrução do passado com a construção de um futuro concreto e imediato por meio da ação. E vincula o discurso dos que intervêm na ação com sua prática do contexto social”. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.177). Ainda, para melhor esclarecimento das características dessa pesquisa, abordaremos a seguir como percebemos o estudo de caso que envolve a pesquisa.

2.1.2 Estudo de caso

Segundo Yin (2010, p.24), “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Conforme o autor

o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2010, p.39)

Yin (2010) acrescenta que se utiliza o estudo de caso numa pesquisa quando se deseja entender um fenômeno da vida real em profundidade, sendo que esse entendimento engloba importantes condições contextuais, porque são altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo, como é o caso dessa pesquisa.

O tipo de estudo de caso será o de caso único. Para Yin (2010), o caso único pode confirmar, desafiar ou ampliar uma teoria. Pode também ser usado para determinar se as proposições da teoria são corretas ou se algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevante. Assim, ele pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria e até mesmo ajudar a reenfocar as futuras investigações. Uma das dificuldades a serem superadas é a escolha do sujeito e o contexto de coleta de dados. Vejamos como se deu a escolha do sujeito da pesquisa e qual a formatação do contexto da pesquisa em que os dados seriam coletados.

2.1.3 O sujeito e o contexto da pesquisa

O caso único desta pesquisa é uma estagiária cursando a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II no ano de 2015, antes de explanarmos como se deu a escolha pelo sujeito da pesquisa, veremos os passos anteriores da pesquisa-ação.

A pesquisa foi idealizada em 2014, neste período foi realizado o acompanhamento de um estagiário a partir de uma orientação supervisiva planejada conforme o rumo desta investigação, ou seja, com uma escuta sensível que contemplasse as ações linguísticas baseadas conceitualmente na THA, em específico nos conceitos que estavam sendo amadurecidos na época de base segura. Desta experiência, foi possível perceber a insustentabilidade supervisiva que partisse somente da Universidade. Pela própria natureza da pesquisa-ação, em que um resultado conduz a novas ações, desenvolveu-se um novo conceito, que após estudos e discussões tornou-se essencial para o favorecimento do ingresso do acadêmico de Letras ao sistema social do educador linguístico, o conceito de Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), viabilizado pela aliança didática. A partir disso, reorganizou-se a pesquisa com a inclusão das escolas fins como participantes deste processo e sujeitos ativos na construção da identidade docente do acadêmico.

No início de 2015, iniciou-se o contato com as escolas da região, verificou-se quem das professoras regentes optaria por estabelecer encontros de discussões conjuntas referentes aos aspectos que envolvessem as ações do educador linguístico. No primeiro semestre do ano, a disciplina do Curso que estava em andamento era Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, tal disciplina tem o objetivo de possibilitar o ingresso no ambiente escolar, a observação e o planejamento das atividades docentes que serão efetivadas no semestre seguinte. Enquanto que na escola o estagiário fica como observador do contexto e das nuances típicas do espaço educativo, na Universidade, o estagiário vai discutindo conceitualmente aspectos referentes às interações e ao objeto de ensino de Língua Portuguesa (ensino de leitura, de produção oral e escrita e ensino de gramática), culminando no projeto de estágio baseado na demanda da escola.

A opção da escola foi realizada pela estagiária, sujeito desta pesquisa, por motivo de proximidade da residência e de ter estudado nela todo o Ensino Fundamental, conhecendo assim professores e funcionários da escola. No ano de

2015, a estagiária estava com 20 anos completos no início de outubro e não tinha nenhuma experiência anterior com regência em sala de aula. Na escola, foi destinada a ela uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, com 23 alunos, média de idade entre 10 a 12 anos. Na mesma escola, uma colega e amiga de infância, que já havia feito magistério, realizou o estágio no outro 6º ano com a mesma regente. Esse fator foi motivo de comparação por parte da estagiária ao longo da experiência. Para a inclusão no sistema, a presença da colega foi um fator social importante no processo.

A estagiária, sujeito desta investigação, apresentava expansividade social, desinibição e um bom tom de voz. No tempo de inserção na escola, as atividades de sondagem, diagnóstico da turma, relacionamento interpessoal com a regente e demais integrantes da escola, indicaram um processo natural e harmônico. A escolha pelo sujeito foi realizada considerando o aceite da regente da escola em participar dos encontros da aliança didática e o desejo da estagiária em ser uma futura profissional da área. Abaixo trago a voz da estagiária a partir de um instrumento diagnóstico realizado na turma antes da regência:

a) O que você acha que um professor precisa saber para poder ensinar e para que seu ensino possa efetivar a aprendizagem de seus alunos?

O professor precisa saber “como” levar os alunos ao conhecimento. Acredito que estar seguro de si, confiante e otimista pode possibilitar ao professor um bom desempenho em sala de aula. Contudo, somente isto não é capaz de levar os alunos ao caminho da aprendizagem. É preciso que o professor estude com afinco seu objeto de estudo (no meu caso a Língua Portuguesa) para que possa estar seguro ao transmitir seus conhecimentos aos educandos. Conhecer, fazer uma análise prévia das especificidades dos alunos e turma, também se julga necessário para a aprendizagem do educando. O professor precisa ter a sensibilidade para perceber se os alunos estão ou não aprendendo. Observar e planejar são atitudes fundamentais para o educador, assim como “ouvir o que o aluno tem a dizer”. Todos os fatores aqui citados, os julgo importantes e pretendo os desenvolver ao longo deste estágio: para isso, preciso estar comprometida com meu papel de educadora e com o meu alvo da aprendizagem, isto é, o aluno.

b) Dos elementos citados na questão anterior, quais deles você acredita já possuir e quais deles você considera necessário desenvolver/buscar?

Dos elementos citados na questão anterior, acredito que eu já possuo o otimismo e o comprometimento com meus alunos e a educação. Acredito que é necessário buscar e desenvolver a capacidade de ensinar conteúdos com clareza e precisão para os alunos. A prática e a vivência de sala de aula pode contribuir positivamente para o “domínio de conteúdo”.

No 2º semestre de 2015, iniciamos a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, nesse momento, a estagiária já estava dando andamento na primeira sequência didática planejada e já avaliada no semestre anterior, inserida na dinâmica de dois contextos formativos: o da academia, com as orientações individuais, e o da escola com a aliança didática, em reuniões de uma hora a cada 15 dias ao longo do estágio. O tempo de duração do contato entre estagiária, professora supervisora/orientadora da academia e professora regente da escola foi o mesmo tempo em que a estagiária estava realizando a regência com a turma, três meses. Totalizaram sete encontros de orientação na academia intercalando com sete encontros da aliança didática na escola.

No contexto acadêmico, a dinâmica se dava da seguinte maneira: utilizava-se o instrumento de avaliação - ficha de orientação (em anexo), o preenchimento da ficha se dava ao longo do encontro, com orientações pontuais e abertura para as questões subjetivas da estagiária. Os encontros não seguiam uma ordem fixa, ora a estagiária iniciava a interlocução com temas considerados relevantes para ela, ora iniciávamos com a retomada das ações didáticas realizadas naquela semana, ora íamos respondendo à ficha de orientação. Essa dinâmica favorecia a rotação dos quatro discursos da atividade situada. A escuta supervisiva pautava-se na base segura e nos conceitos de empatia, congruência e aceitação incondicional, com uma abertura interlocutiva que favorecesse o dialogismo para reflexões, sensações e percepções da estagiária ao longo da regência.

No espaço escolar, operacionalizou-se o Desenvolvimento Profissional Corresponsável, com a vivência da aliança didática em si. A regente da escola, foi formada no ano de 2010 pela UFSM, tendo mais de 6 anos de experiência em escolas no Ensino Fundamental e recentemente concursada no Ensino Médio com um ano de atuação em outra escola. Trabalho de 60h semanais. Mostrou-se solícita e comprometida com a proposta da aliança. Desse modo, foi possível observar a

viabilidade e a importância da participação da regente na constituição identitária da estagiária, com as seguintes ações:

No primeiro momento, explicação da intenção do encontro, ora com terminologia da THA, ora com questões pendentes dos encontros anteriores, ora com a abordagem de uma questão a ser desenvolvida, por qualquer integrante do grupo, ou que fosse necessário algum aprofundamento (ao longo dos encontros surgiram temas como “o que se deve ensinar em LP?”, “Como é possível administrar o fator tempo na escola?”, “Qual a relevância do ensino da nomenclatura gramatical e quais os principais aspectos necessários de ensino de gramática para idade/6º Ano escolar?”; “Como se trabalha as características significativas do bom escritor para o 6º ano do Ensino Fundamental?”, etc.) . No segundo momento, a escuta e a discussão da questão destacada, bem como a avaliação da natureza da questão, considerando os termos do enquadramento. E num terceiro momento, a retomada das discussões postas e os encaminhamentos para o próximo encontro. Visto o contexto, vejamos a seguir como se deu a análise dos dados.

2.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

A análise qualitativa, segundo Gibbs (2009), envolve duas atividades: em primeiro lugar, desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas.

Numa pesquisa referente à escuta, os principais dados vêm das vozes dos sujeitos envolvidos em interações orais presenciais. Necessariamente, optou-se pela gravação em áudio dos 14 encontros entre os interlocutores e, em seguida, pelas suas transcrições. Embora exaustivo, a natureza desta investigação exigia um acompanhamento temporal muito aproximado das percepções e sensações que a estagiária estava tendo, uma vez que se trata da identidade constitutiva docente. Cada palavra, cada olhar, cada gesto é significativo. Capturar esses momentos significava dar novos encaminhamentos e rumos para o pertencimento e aproximação ao sistema.

2.2.1 Coleta e escolha de dados

O critério para a coleta dos dados foi o de buscar acompanhar integralmente a regência da estagiária, do início ao término, e perceber as sutilezas do processo do saber, do fazer e do sentir docente em formação inicial. Para isso, os instrumentos para a coleta de dados foram: as gravações de áudio das orientações de estágio, uma hora semanal durante três meses; e as gravações em áudio dos encontros da aliança didática na escola, no tempo de uma hora semanal em três meses.

Gibbs (2009) informa que na pesquisa qualitativa não há separação entre conjunto de dados e análise de dados, assim a análise pode e deve começar em campo. Em relação à preparação dos dados, um dos cuidados a serem observados em transcrições é o fato de que é uma mudança de meio, e isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação. Nesse sentido, foram feitas as gravações e as transcrições na sequência, pois delas surgiam as próximas ações linguísticas.

Segundo Gibbs (2009), há riscos quando se passa do contexto falado a uma transcrição digitada, como a descontextualização, quando só se capta os aspectos falados e não reflete o ambiente, o contexto, a linguagem corporal e a sensação geral do encontro. Um aspecto favorável para a transcrição é o fato de transcrever falas em que o pesquisador participa da interlocução. Assim, no momento das transcrições, é possível acompanhar os entusiasmos, captar as circunstâncias, as sensações, expressões faciais, gestuais que complementam e confirmam a palavra. Para o autor, há vários graus em que se pode captar o que está na gravação de áudio, sendo necessário decidir o que é adequado para o propósito do estudo. Nesse caso, que se deseja aproximar os significados dos interlocutores acerca da constituição do papel docente, é necessário uma transcrição mais detalhada. Gibbs (2011) exemplifica diferentes níveis de transcrições: transcrições que são realizadas tendo como base só a essência, transcrições literais, transcrições literais com fala coloquial e transcrições que captem os níveis de discurso.

O nível de transcrição aqui realizado é o discursivo literal, procurando captar todas as nuances das vozes e expressões na ação discursiva. A transcrição de cada dado foi realizada pela própria pesquisadora e participante das interlocuções, para justamente contemplar todos os aspectos que influenciaram os enunciados.

Das 14 (quatorze) transcrições dos eventos discursivos, optou-se inicialmente por analisar 3 (três) contextos de orientação individual realizados na academia, e 3

(três) contextos da aliança didática realizados na escola. Esses 6 (seis) momentos discursivos foram escolhidos devido a uma distribuição temporal, início de estágio, meados e final de regência da estagiária. Após leitura e análise, concentrou-se em 4 (quatro) eventos discursivos, dois da aliança didática e dois das orientações individuais. Com isso foi possível observar diferentes momentos da constituição profissional da estagiária.

2.2.2 Abordagem analítica

A abordagem analítica foi realizada a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1987, 1989) e da semântica global de Maingueneau (2208). O paradigma indiciário capta o fenômeno linguístico em todo seu contexto expressivo e a semântica global contempla as marcas linguísticas que representam a aproximação da identidade docente da estagiária. Vejamos as características de cada abordagem:

2.2.2.1 O paradigma indiciário

O texto 'Sinais: raízes de um paradigma indiciário' nasceu de uma reflexão sobre a análise de perto, de tipo microscópico. Ginzburg (1989) afirma que, de início, propôs-se justificar indiretamente seu modo de trabalho, depois o projeto eclodiu em outras direções, no entanto continuamente concentrando-se numa série de pormenores investigados de perto. Nessa obra, o autor fala de registros das minúcias características, em indícios imperceptíveis para a maioria, em pequenos gestos inconscientes que revelam o caráter dos sujeitos mais do que qualquer atitude formal. Isso é possível num método interpretativo centrado nos dados marginais, considerados reveladores.

Em "O Queijo e os Vermes", motivado pelo desejo de fazer emergir o mais fiel possível a cultura das classes subalternas (ocultada, deixada de lado, ignorada nas pesquisas históricas do gênero), Ginzburg (1987) contou a história da vida de um 'moleiro friulano' chamado Menocchio. Segundo Ginzburg (1987), através dos indícios das fontes relacionadas ao caso de Menocchio, podemos observar pensamentos, sentimentos como temores, esperanças, ironias, raivas e desesperos. Isso somente é possível a partir de uma reconstrução analítica em que se rastreia o

complicado relacionamento do protagonista (Menocchio, personagem central da obra *O Queijo e os Vermes*) com a cultura escrita. Ginzburg afirma ser possível uma aproximação subjetiva e perceber o que Menocchio leu e o modo como o leu.

Conforme dito por Ginzburg, “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (1989, p.177). Para o paradigma todo o gesto, a expressão facial, o som, as reações interessam para demonstrar o que está acontecendo. Ginzburg (1989) diz que exemplos como a capacidade de reconhecer uma intenção hostil num rosto que se sombreia não se aprendia em tratados, nos livros, e que essa forma de saber era mais rica do que qualquer codificação escrita. Eram, então, aprendidas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares.

Ginzburg (1989) explicita que a utilização de um paradigma indiciário faz com que se busque nos signos involuntários, nas miudezas materiais, nas palavras e frases prediletas introduzidas no discurso, às vezes sem intenção, os sinais mais certos da individualidade dos sujeitos, conforme os tempos e os lugares. Ao mencionar o conhecimento conjectural que leva do conhecido para o desconhecido, o autor relaciona tal conhecimento alcançado com elementos imponderáveis como “o faro, o ponto de vista e a intuição” (GINZBURG, 1989, p.179) do pesquisador.

A adoção do paradigma indiciário faz com que se valorize as especificidades de cada objeto de observação, que se infira as causas a partir dos efeitos, que se faça uma microanálise centrada no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados como pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. Para que essa análise fosse possível, inicialmente, as transcrições foram realizadas cuidadosamente, respeitando a entonação das palavras, os suspiros entre as falas, os gestos coerentes ou não com a voz, enfim buscou-se capturar as reações, as sensações e as percepções da estagiária em cada contato discursivo. Posteriormente, no recorte dos dados, prevaleceram os discursos aos gestos e finalmente a análise contemplada por essa pesquisa localizou as marcas discursivas a partir das enunciações.

Assim, o paradigma indiciário foi essencial como abordagem analítica na coleta e transcrição dos dados iniciais. Foi a partir do cuidado com os detalhes dos contextos discursivos que se chegou aos dados desta investigação. Ressalta-se que a análise será feita fundamentalmente nos discursos, no entanto, são os discursos resultantes dos primeiros olhares e escutas influenciados pelo paradigma indiciário.

2.2.2.2 Análise discursiva

Como Gill (2002) destaca, não existe uma única “análise do discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, no entanto todas partilham uma rejeição à noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, partilham também da convicção da importância central do discurso na construção da vida social. Um aspecto necessário para o analista do discurso é mergulhar no material estudado. Gill aponta que o analista do discurso está interessado no detalhe das passagens do discurso, embora fragmentadas e contraditórias, e com o que é realmente dito ou escrito, não com alguma ideia geral que parece ser pretendida. O que se faz é produzir leituras de textos e contextos que estão garantidas por uma atenção cuidadosa aos detalhes, e que emprestam coerência ao discurso em estudo.

Para Maingueneau, o tom do discurso confere autoridade ao que é dito. Esse tom reflete não só “a dimensão propriamente vocal, mas também o conjunto das determinações físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador” (Maingueneau, 2011, p.98). Dessa forma, o que é dito e o tom com que é dito são igualmente inseparáveis.

O autor ainda ressalta que: “além disso, todo enunciador é também seu próprio coenunciador, que controla e, eventualmente, corrige o que diz” (MAINGUENEAU, 2006, p.23). Não basta ouvir um discurso para ser dele um coenunciador, a identificação do coenunciador nem sempre é evidente, os participantes podem estar implicados na interação ou fora do jogo interlocutivo, exercendo apenas o papel de testemunhas. Nesse sentido, Maingueneau (2006, p.23) distingue o coenunciador modelo (ou ideal) do coenunciador efetivo (público).

para enunciar, o locutor é, efetivamente, obrigado a construir para si uma representação de um coenunciador modelo (dotado de um certo saber sobre o mundo, de certos preconceitos, etc). No oral, ele pode modificar no curso da enunciação se o coenunciador emite sinais divergentes.[] Ao estudar um discurso, pode-se com base em índices variados, reconstruir o coenunciador modelo que ele implica. Quanto aos públicos... eles diferem necessariamente do coenunciador modelo construído pelo discurso. (MAINGUENEAU, 2006, p.23)

O autor afirma ainda, que o poder de persuasão de um discurso consiste, em parte, em levar o ouvinte a se identificar com a movimentação de um corpo investido

de valores socialmente especificados. Tal perspectiva desencadeia a questão da eficácia do discurso, o coenunciador é alguém que tem acesso ao dito através de uma maneira de dizer baseada numa maneira de ser. Contudo, a unidade de análise relevante não é o discurso, mas o espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos. Desse modo, o interdiscurso tem precedência sobre o discurso.

Nessa visão, o que se analisa não são os discursos, mas a relação constitutiva dos interdiscursos. Assim, Maingueneau (2008) propõe um procedimento de uma semântica global para integrar os discursos, tanto na ordem do enunciado, quanto no da enunciação. Uma semântica global possibilita a distinção do fundamental e superficial, do essencial e acessório, visa a significância discursiva em seu conjunto, postula enfim a existência de um princípio dinâmico que rege o conjunto dos planos de uma língua. Ao se referir ao esquema construtor global, o autor aponta algumas marcas discursivas para que se analise uma determinada categoria como: o vocabulário, os temas, o estatuto de enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa e o modo de enunciação.

Com isso, Maingueneau (2008), destaca que não há uma sequência lógica a ser seguida, mas sim tendo como a única finalidade ilustrar a variedade das dimensões abarcadas pela perspectiva de uma semântica global, que nada impede de isolar outras ou de repartir diferentemente as divisões propostas.

O vocabulário designa conjuntos discursivos delimitados, em que há uma congruência notável entre a área de significação linguística de um termo e o sistema de restrições de um discurso. O vocabulário corresponde a palavras pertencentes a um determinado universo discursivo. Os temas designam aquilo de que um discurso trata, em qualquer nível que seja. Segundo Maingueneau (2008, p.81), “os temas mais importantes são aqueles a que recaem diretamente sobre as articulações essenciais do modelo semântico.” O autor resume em várias proposições a questão dos temas no espaço discursivo:

- 1) Um discurso dado integra semanticamente todos os seus temas, ou seja, eles estão todos de acordo com seu sistema de restrições.
- 2) Esses temas se dividem em dois subconjuntos: os temas impostos e os temas específicos.
- 2') Esses próprios temas impostos se dividem em temas compatíveis e em temas incompatíveis. Os primeiros convergem semanticamente com o sistema de restrições; os segundos, não, mas mesmo assim estão integrados, em virtude da proposição (1).

- 2”) Os temas específicos são próprios a um discurso. Sua presença se explica por sua relação semântica privilegiada com o sistema de restrições. (MAINGUENEAU, 2008, p.84)

Para o autor, os diversos modos de subjetividade enunciativa dependem igualmente da competência discursiva, e cada discurso define o estatuto que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer.

Quanto a dêixis discursiva, Maingueneau (2008) afirma que ela se manifesta no nível do universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação. Para o autor, o ato de enunciação supõe a instauração de uma dêixis espaciotemporal que cada discurso constrói em função de seu próprio universo. Maingueneau afirma que “essa dêixis, em sua dupla modalidade espacial e temporal, define de fato uma instância de enunciação legítima, delimita a cena e a cronologia que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p.89).

Já em relação ao modo de enunciação, o autor chama de maneira de dizer. Esse modo de dizer não repousa sobre um único enunciador, uma vez que a interação é preponderante e o sujeito que fala não é necessariamente a instância que se encarrega da enunciação. Maingueneau aborda três dimensões no modo de enunciação:

1. O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;
2. Esse fenômeno funda a ‘incorporação’ pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com os outros;
3. Essa dupla ‘incorporação’ assegura, ela própria, a ‘incorporação imaginária’ dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso. Nessa perspectiva, o destinatário não é somente um consumidor de ‘ideias’. Ele acede a uma ‘maneira de ser’ através de uma ‘maneira de dizer’. (MAINGUENEAU, 2008, p.93-94)

O autor alerta para a distinção fundamental entre duas maneiras de enunciar, dois planos de enunciação, embreado e não embreado, conforme a relação que se estabelece entre o enunciado e a situação de enunciação. Os enunciados embreados

comportam embreantes⁶ que estejam em relação com a situação de enunciação. Maingueneau (2011) complementa dizendo que geralmente esse tipo de enunciado contém, além de embreantes, outras marcas da presença do enunciador: apreciações, interjeições, exclamações, ordens, interpelação do coenunciador. Eles constituem a imensa maioria dos enunciados produzidos. Os enunciados não embreados são os enunciados desprovidos de embreantes, isolados da situação de enunciação. Segundo o autor, eles não são interpretados em relação à situação de enunciação; procuram construir universos autônomos. Apresentam-se como se estivessem desligados de sua situação de enunciação. Como exemplo Maingueneau (2011) traz as generalizações.

Um outro elemento destacado pelo autor é o modo de coesão. Maingueneau (2006) afirma que o modo de coesão próprio de cada formação discursiva remete a uma teoria da ‘anáfora’ discursiva, ou seja, à maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas. Esse domínio, segundo o autor, recobre fenômenos muito diversos, entre os quais o recorte discursivo e os encadeamentos. Para Maingueneau (2006),

analisar a coesão de um texto é apreendê-la como um encadeamento, no qual fenômenos linguísticos bastante diversos fazem, ao mesmo tempo, progredir o texto e asseguram sua continuidade por repetições. Em particular:

- A repetição de constituintes;
- As unidades ‘anafóricas’ ou catafóricas’ que se interpenetram graças a outros constituintes, situados antes (anáfora) ou depois (catáfora) no contexto: pronomes, substituições lexicais...
- Elipses;
- A progressão temática;
- O emprego dos tempos verbais;
- Conectivos entre frases de oposição (no entanto...), de causa/consequência (é por isso que, então...), de adição (além disso...), de tempo (em seguida...) ...;
- Marcadores que seccionam o texto, tornando perceptível sua configuração (em primeiro lugar, por outro lado...);
- Inferências que podem estar inscritas na estrutura linguística ou repousar sobre um saber enciclopédico. (MAINGUENEAU, 2006, p.25-26)

⁶ Segundo Maingueneau embreantes são unidades linguísticas cujo valor referencial depende do ambiente espaço-temporal de sua ocorrência. Eu é um embreante porque seu referente é identificado como o indivíduo que, em cada ocorrência, em cada acontecimento enunciativo, está em condições de dizer eu. Os embreantes permitem opor os enunciados que organizam suas marcações com relação à situação de enunciação e aqueles que constroem marcações através de um jogo de envios internos ao enunciado. (MAINGUENEAU, 2006, p.49)

Contudo, a semântica global não se destina somente a analisar ideias, mas especifica o funcionamento discursivo, que em graus diversos investe nas vivências dos sujeitos. A análise discursiva proposta por Maingueneau possibilitou a localização essencial das principais marcas discursivas da constituição da identidade docente.

2.2.3 As marcas linguísticas

Os critérios de seleção das marcas discursivas seguiram paulatinamente as orientações analíticas de Ginzburg e Maingueneau e após leituras, releituras e minuciosa análise dos dados, duas marcas discursivas indicaram os aspectos essenciais para responder ao problema inicial desta pesquisa: a temporalidade e os verbos ser e estar.

2.2.3.1 A temporalidade

Ao longo da análise o conceito de tempo esteve presente subliminarmente como um indício constante, mas não explícito num primeiro momento. Foi necessária uma visão holística do todo, que partiu da intenção inicial da pesquisa, passou pelo processo constitutivo e chegou ao aspecto determinante deste texto: à busca do fenômeno constitutivo do educador linguístico.

Desse modo, um dos elementos linguísticos representativos da aproximação ou afastamento da estagiária a uma identidade docente é demonstrado pelo momento em que ela se percebe no tempo. A temporalidade representada na voz é significativamente constitutiva.

Stern (2007, p.45) explica a natureza do momento presente a partir de uma perspectiva fenomenológica, a qual ele conceitua como um estudo das coisas como elas aparecem à consciência, como elas se apresentam na mente. Segundo ele, “um aspecto básico de qualquer abordagem fenomenológica” é o confinamento das experiências do passado e do futuro no presente. O autor quer dizer que reviver algo, está acontecendo agora, assim como criar expectativas em relação ao futuro, pois elas também estão sendo experimentadas agora.

Ele afirma que o momento presente é o da existência subjetiva na hora em que ela ocorre. O estado que está sendo significado na experiência real, vivido com

sensações ocorrendo no tempo real, no mundo real, com pessoas reais num momento de presentidade. O autor argumenta que a mais difícil tarefa de marcação de tempo é saber que estamos no presente, uma vez que é comum que alguém se sinta apenas parcialmente no momento presente.

Assim, exemplifica dizendo que “você pode estar presente num compromisso qualquer, aqui e agora, mas ao mesmo tempo estar preocupado com algo que aconteceu ontem ou está acontecendo agora na sala ao lado” (2007, p.46). Ainda reforça que nessas condições “você se sente apenas ligeiramente no momento presente, como se parte de você estivesse em outro lugar, em algum outro espaço temporal” (2007). Stern expõe que existem aí duas experiências acontecendo em paralelo, como um dueto. Segundo ele, as experiências no presente podem ser polifônicas ou politemporais. A repentinidade de uma lembrança ou um novo pensamento ou nova percepção é composta inconscientemente, intuitivamente, afirma Stern.

Em relação à duração do agora, Stern explica que depende de como concebemos a passagem do tempo, que conforme ele “momentos presentes psicológicos precisam ter uma duração na qual coisas aconteçam e ao mesmo tempo ocorrer durante um agora único e subjetivo” (2007, p.48). O autor complementa que “apesar de não estarmos cientes da passagem do tempo durante um agora, o fluxo de tempo está sendo registrado de alguma maneira fora da consciência” (2007). Em síntese, Stern afirma que o momento presente retém uma forma própria, influenciada pelo passado e pelo futuro e que determina a forma do passado que é trazida para o presente e os contornos do futuro imaginado. (2007, p.53).

A temporalidade é significada na ciência linguística como constitutiva do sujeito na enunciação. Ao tratar da subjetividade, Benveniste (2005) explora o lugar e o momento em que o ‘eu’ e o ‘tu’ realizam o ato comunicativo. Ao se referir ao espaço da enunciação, Benveniste (2005) designa uma relação espaço-temporal que se define somente na instância do discurso sob dependência do eu que se enuncia. Não se trata aqui do contexto, mas do aqui e agora do/no discurso. É no espaço-tempo da enunciação que se mobiliza e se apropria da língua e esta introduz aquele que fala em sua fala. Dito de outra forma, a situação da enunciação, constituída pelas categorias pessoa, espaço e tempo, coloca o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.

Assim a temporalidade é produzida na e pela enunciação. Para Benveniste (2006), da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Segundo ele, “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (2006, p.85).

Benveniste (2006) explora a organização linguística da noção de tempo ao afirmar que a referência temporal que temos é constituída na coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que o descreve, assim a marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso. O estado presente no tempo significa o tempo em que se fala, conforme Benveniste,

o presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos ‘tempo’, continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais. (BENVENISTE, 2006, p.85-86)

Para Fiorin, tempo é “a categoria linguística que marca se um acontecimento é concomitante, anterior ou posterior a cada um dos momentos de referência (presente, passado e futuro), estabelecidos em função do momento da enunciação” (FIORIN, 2005, p.167). O autor destaca a categoria de concomitância X não concomitância relativa ao tempo do ‘agora’ que é gerado pela enunciação. Ocorre a concomitância quando o enunciado coincide com o tempo presente e a não concomitância quando o enunciado é anterior ou posterior ao tempo presente. Fiorin destaca três momentos de referência a partir desta categoria: o presente, o passado e o futuro. Segundo Fiorin,

a temporalidade lingüística marca as relações de sucessividade entre os eventos representados no texto. Ordena sua progressão, mostra quais são anteriores, quais são concomitantes e quais são posteriores. Isso significa que se aplica novamente a categoria concomitância X não concomitância (anterioridade x posterioridade) a cada um dos momentos de referência e, assim, obtemos um tempo que indica concomitância ao presente, anterioridade ao presente, posterioridade ao passado e assim sucessivamente. (FIORIN, 2005, p.166-167)

Com isso, Fiorin divide em três momentos significativos para determinar o tempo linguístico (2006, p.167): ME – momento da enunciação; MR – momento da referência (presente, passado e futuro); MA – momento do acontecimento (concomitante, anterior e posterior a cada um dos momentos de referência).

A partir desta divisão, Fiorin ressalta que existem na língua dois sistemas temporais: um relacionado ao momento de referência presente, diretamente ao momento da enunciação, e outro ordenado em função de momentos de referência passado ou futuro instalados no enunciado. Uma vez que nos interessa analisar a relação que a estagiária estabelece com a fala e a consciência da experiência vivida integralmente no presente, explanarei apenas esse tempo enunciativo.

Fiorin (2005, p.167-168) classifica o momento de referência presente em concomitância presente e não concomitância. Na concomitância presente, o presente marca uma coincidência entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. Na não concomitância, o autor divide em anterioridade (pretérito perfeito) e posterioridade (futuro do presente).

Neste tempo enunciativo, o autor destaca “três casos de relações distintas: a) Presente pontual, quando existe coincidência entre momento de referência e momento da enunciação; b) Presente durativo, quando o momento de referência é mais longo do que o momento da enunciação e c) Presente omnitemporal ou gnômico, quando o momento de referência é ilimitado, bem como o é o momento do acontecimento. É o presente utilizado para enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais. Por isso, é a forma verbal mais utilizada pela ciência, pela religião, pela sabedoria popular (máximas e provérbios)” (2005, p.168-169).

Segundo Dubois et. al. (1973, p. 582), chama-se tempo

... uma categoria gramatical geralmente associada a um verbo e que traduz diversas categorizações do tempo ‘real’ e ‘natural’. A categorização mais frequente é a que opõe o presente, momento do enunciado produzido (ou ‘agora’), ao não-presente, podendo este último ser o passado, antes do momento do enunciado (antes do ‘agora’), e o futuro, depois do momento do enunciado (depois de ‘agora’): são os tempos absolutos. Mas o presente é também o não-passado e o não-futuro, o que o torna próprio para traduzir as verdades intemporais. (DUBOIS, 1973, p.582)

É a partir da definição de temporalidade já exposta e da associação mencionada por Dubois que será abordada, na sequência, outra marca discursiva determinante para esta pesquisa: os verbos ser e estar.

2.2.3.2 Os verbos *ser* e *estar*

Ducrot e Todorov (1972, p.283) afirmam que “o tempo do verbo não serve apenas para designar a temporalidade, mas significa também uma relação particular entre aquele que fala e aquilo de que se fala”. É justamente pela relação que o verbo tem com quem fala, que a análise dos dados voltou-se para o verbo *ser* e o verbo *estar*. É em Benveniste (2005) que se obtém uma análise voltada para a estrutura das relações de pessoa no verbo. Segundo ele

o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria da pessoa, em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas da conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação; distingue-se três no singular, no plural e eventualmente no dual. (BENVENISTE, 2005, p.247)

Segundo Câmara Jr., o nome e o verbo são deduzidos da mesma realidade objetiva ou do mundo real, conforme ela se apresenta ao nosso espírito sob um aspecto estático ou sob um aspecto dinâmico (do grego *stásis*, posição em pausa, *dynamis*, força em desenvolvimento). Assim o ‘nome’, segundo Câmara Jr. (1986, p.177), representa o grupo de palavras que se opõe ao verbo pelo valor estático dos seus semantemas, e o ‘verbo’ indica os processos, quer se trate das ações, de estados ou da passagem de um estado a outro, sendo que sua significação é essencialmente dinâmica (idem, p.239).

Os verbos *ser* e *estar* podem ser auxiliares, verbos de ligação ou ainda podem desempenhar papel relacional quando, numa oração, ligam o sujeito a um nome que o caracteriza. Neste caso, tanto o verbo ‘*ser*’ quanto o ‘*estar*’ significam o processo de sentir-se no tempo presente e a condição presente da estagiária na situação referente à enunciação, ou seja, em uma dada circunstância referindo-se a si mesma “eu sou”, “eu estou”, em outras referindo-se a como ela percebe no agora algo ou alguma situação “é”. No dicionário de verbos, Fernandes define o verbo ‘*ser*’ como o verbo que “serve para afirmar no sujeito a existência de uma qualidade ou estado”. (FERNANDES, 2005, p. 544) e o verbo ‘*estar*’ como “Ser num dado momento, achar-se (em certa condição)” (Idem, p.323).

A compreensão do significado dos verbos possibilitou analisar como a estagiária percebia seu contexto no momento do existir e como ocupava o lugar profissional em cada momento.

2.2.4 Organização dos dados

Os dados desta investigação foram organizados seguindo a compreensão de Gibbs, referente a categorias. Gibbs (2009) classifica várias formas de codificação dos dados, chamadas de códigos, índices, categorias ou temas. Para a organização dos dados das transcrições se utilizará a nomenclatura de categoria. Opta-se por essa denominação por ela envolver um processo deliberado e refletido de categorização do conteúdo do texto. O autor explica que a codificação envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva.

O autor (2009) ainda diz que várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, a categoria. Dessa forma, todo o texto, entre outros elementos, que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é categorizado com o mesmo nome. A categorização é uma forma de organizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele. Assim Gibbs (2009) aponta duas formas de análise:

1. Você pode acessar todo o texto codificado com o mesmo nome para combinar passagens que sejam exemplos do mesmo fenômeno, ideia, explicação ou atividade. Essa forma de acesso é uma maneira bastante útil de administrar ou organizar dados e permite que o pesquisador examine os dados de forma estruturada.
2. Você pode usar essa lista de códigos, especialmente quando elaborados em uma hierarquia, para examinar outros tipos de questões analíticas, como relações entre os códigos (e o texto que codificam) e comparações caso a caso. (GIBBS, 2009, p.60-61)

A análise dessa pesquisa contemplará a primeira forma. Embora sejam vários contextos discursivos, o critério de análise será da trajetória constitutiva da estagiária. Nesse sentido, serão identificados e categorizados os discursos nos contextos que exemplifiquem as ideias da estagiária referente ao seu papel profissional.

A categorização baseada em conceitos, conforme Gibbs (2009), consiste na representação de códigos que podem vir da literatura de pesquisa, de estudos anteriores, de percepções sobre o que está acontecendo e assim por diante. No caso desta pesquisa-ação, as categorias de análise foram identificadas a partir do próprio movimento analítico que culminou nos três principais aspectos da identidade docente, o fazer, o pensar e o sentir.

2.2.5 Procedimentos de análise

As ações envolvendo a análise iam se construindo ao longo das descobertas. Inicialmente, foram considerados todos os dados transcritos até o momento da seleção e recorte das transcrições mais significativas para a finalidade desta pesquisa. A análise se deu conforme os seguintes procedimentos:

1) Seleção dos eventos discursivos relevantes para a análise

Da leitura e análise das transcrições, foram destacados temas, conceitos relevantes, aspectos representativos do olhar da estagiária diante do processo, enfim, foram anotadas as primeiras impressões de como ela se percebia em relação à identidade docente. Cada transcrição foi considerada inicialmente como significativa, posteriormente para afinar e chegar às marcas linguísticas, foram selecionadas seis transcrições representativas do processo de formação inicial. Duas do início da regência, duas do meio da regência e duas da etapa final da regência. Já numa leitura mais aprofundada, comparando, aprofundando e retomando a teoria, as expressões emergenciais foram sendo sublinhadas e efetuou-se a seleção de quatro eventos discursivos considerados fundamentais para o processo constitutivo: dois em meados do estágio (um de orientação individual na academia e outro da aliança didática) e dois no final do estágio (sendo um de orientação individual e outro da aliança didática).

2) Leitura e identificação das categorias de análise

Na etapa de leitura e identificação das categorias de análise foram identificados os momentos discursivos representativos do fazer docente, do pensar docente e do sentir docente. Nesse momento, dei-me conta de ter retornado aos primórdios da THA, que partiu do princípio da indissociabilidade entre o agir-pensar-sentir. Houve então a necessidade de reconfigurar a fundamentação teórica e aprofundar os

conceitos do fazer, do pensar e do sentir, conforme visto neste texto final. Analisando os dados, destacou-se todo e qualquer enunciado e expressões envolvendo os três eixos da identidade docente. Cada aspecto foi grifado nos textos originais das transcrições em cores diferentes, o que possibilitou observar a incidência de cada um ao longo das quatro transcrições. Neste momento foram elaboradas 12 (doze) tabelas contendo os discursos representativos do agir, do pensar e do sentir de cada contexto discursivo, ou seja, dos quatro eventos discursivos. As tabelas ficaram assim intituladas: Discurso 1 (orientação individual) D1- Fazer, D1-Pensar, D1- Sentir; D2 (aliança didática) – Fazer, D2 - Pensar; D2- Sentir; D3 (orientação individual) – Fazer, D3 – Pensar, D3 – Sentir; D4 (aliança didática) – Fazer, D4- Pensar, D4 – Sentir.

Cada tabela foi dividida em duas colunas: uma coluna destacando os principais temas e a outra coluna destacando os discursos representativos dos temas retirados das transcrições. Os temas do fazer docente foram: D1/ pesquisa de material, desempenho em sala de aula; D2/planejamento, atividade imprevista, atividades em aula, habilidades linguísticas da leitura e da escrita, realização da sequência didática, avaliação de material didático; D3/realização da sequência didática, práticas em sala de aula; D4/ execução da sequência didática, produção do relatório, processo de aprendizagem dos alunos.

Os temas do pensar docente foram: D1/ atividades a serem realizadas em sala de aula, aprendizagem dos alunos, autoconsciência, perfil profissional, tempo, conteúdo gramatical; D2/ autoconsciência, exigências do estágio, conceitos didático-linguísticos, atividades a serem feitas com os alunos, processo de aprendizagem dos alunos, conceito de professor, conceito de aluno; D3/ atividades a serem feitas com os alunos, conceitos linguísticos, desempenho, identidade do professor; D4/ conceitos didáticos, conceito de gramática, papel a ser feito.

Os temas do sentir docente foram: D1/ ansiedade, confusão, insegurança, nervosismo, autocrítica, reconhecimento dos sentimentos, autoexigência; D2/ autoavaliação dos sentimentos e postura em aula, insegurança, sensação de afastamento, não aceitação, prazer, frustração, tristeza, aproximação, satisfação, autoafirmação, autoimagem, medo, dúvida, segurança; D3/satisfação, prazer, sensação de incapacidade, autoimagem, expectativa, medo; D4/indisposição, tristeza, autoimagem, prazer, frustração, decepção, medo, irritação, calma e conformação.

3) Identificação das marcas discursivas das três categorias de análise

A partir das tabelas referentes às categorias de análise, foi possível verificar o movimento constitutivo dos verbos em cada categoria do agir-pensar-sentir. Numa primeira leitura destacou-se todo e qualquer verbo que representasse as sensações e percepções da estagiária. Num segundo momento, direcionou-se para o tempo presente, em como a estagiária se marcava discursivamente no momento imediato da fala. E numa terceira leitura analítica ficaram então evidenciados os verbos 'ser' e 'estar' como marcas discursivas definitivas para a análise da aproximação de uma identidade docente mais integrada. Nesta etapa foram construídas tabelas a partir dos temas recorrentes do fazer, pensar e sentir com duas colunas: uma contendo a identificação do evento discursivo e a outra contendo os discursos representativos, conforme será apresentado na análise dos dados.

4) Identificação dos elementos da Teoria Holística da Atividade nas marcas discursivas referente ao papel mais integrado e ao papel mais fragmentado do educador linguístico

Após evidenciar os verbos 'ser' e 'estar' no presente em cada evento discursivo, cada um foi analisado a partir dos conceitos fundamentais do enquadramento holístico. Foram destacados cada aspecto da THA e explicitado numa tabela final, em que se deu a triangulação dos dados a partir da referência do papel mais integrado e do papel mais fragmentado. Essa tabela possibilitou observar nos quatro eventos discursivos, os conceitos do enquadramento, os discursos contendo o ser e o estar e a aproximação e o afastamento do papel mais integrado do educador linguístico.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Chegou o momento de explanar sobre o fenômeno discursivo na formação docente e ponderar com as contribuições científicas expostas anteriormente. Os dados aqui apresentados são apenas uma parte de experiências com a linguagem verbal em que a palavra se torna testemunha do processo constitutivo dos sujeitos envolvidos. Se estamos investigando a palavra e seus efeitos, isso não se deve ao já conhecido, mas sim à singularidade de discursos de sujeitos envolvidos no tempo e espaço. Ocorreu o contato e dele houve mudança. A mudança de olhar, de conduta, de direção; essa mudança depende a todo instante dos sons e significados emitidos, ora espontâneos, sem previsão, ora escolhidos, cuidados, com uma única determinação, experimentar o alcance que as palavras podem ter para cada sujeito.

Buscou-se a inteireza, a congruência entre palavra, pensamento e sensação; o perceber-se sujeito vivo no processo, entregue, sem os medos e as defesas inerentes ao desconhecido. Enquanto há defesas, há superficialidade, quando surge a espontaneidade, a legítima ação no aqui e agora, há uma das experiências mais belas que o ser humano pode ter, sentir-se vivo e atuante com seus pares. Ao olhar e escutar a estagiária, ressonava em mim inseguranças já vividas, questionamentos sem respostas, alegrias, os prazeres que a sala de aula nos dá; e em outros momentos, uma lógica desconhecida por mim, que merecia mais atenção, mais entendimento.

A busca por esse entendimento me levou a lugares, a cantos, a dimensões não imaginadas, apenas constituídas conjuntamente com a palavra, a experiências que só tem quem se propõe e se entrega ao universo verbal. De alguma forma as palavras nos encontram, oras gritam, oras sussurram, mas elas nos encontram, de nossa parte resta apenas acessá-las, permitir-se. Elas estão lá nos aguardando para termos a experiência de existir no mundo.

No entanto nada se iguala a experiência do contato com outros universos discursivos. O inesperado, o reconhecimento de si, a ampliação do horizonte, a diferença de perspectiva sobre um mesmo fato, enfim, formas e jeitos diferentes para se fazer a mesma coisa: ensinar a linguagem verbal.

Aqui está a trajetória feita entre sujeitos que refletiram, discutiram, agiram para um ensino de Língua Portuguesa mais qualificado, mais integrado. Talvez o resultado

não se possa determinar, uma vez que as palavras são um encadeamento social sem fim, mas uma parte do processo será apresentada a seguir.

Este capítulo tem o objetivo de analisar e discutir os dados coletados a partir de minha ação docente com uma escuta supervisiva, escuta pautada na condição de base segura e na constituição de uma aliança didática. Para isso irei apresentar a resposta aos objetivos específicos desta pesquisa que são: descrever as marcas discursivas e os indícios da constituição docente em dois contextos: de orientação acadêmica e na aliança didática; categorizar e interpretar as marcas discursivas referente ao papel fragmentado do educador linguístico; e categorizar e interpretar as marcas discursivas do papel docente mais integrado.

Para chegar ao papel mais integrado do profissional linguístico é fundamental relacionar as ações, os pensamentos e os sentimentos ao enquadramento da THA. A THA é a referência necessária para percebermos a aproximação e o distanciamento da estagiária ao sistema social. Representa o cenário de fundo de toda a análise, bem como seu ponto de partida e de chegada. Neste sentido, configura-se a parametrização da atividade de supervisora/pesquisadora e da estagiária ao longo da formação inicial.

Dessa forma, foi preciso buscar as marcas discursivas mais significativas para a natureza desta investigação. Quando Maingueneau (2008, p.35) aborda o campo discursivo de análise, ele afirma que o analista é conduzido a isolar espaços discursivos os quais, diante de seu objetivo, julga relevante pôr em relação. Os verbos ser e estar surgiram então como determinantes linguísticos da constituição identitária da estagiária, tanto para identificar seu estado imediato à enunciação, quanto para contribuir para uma supervisão mais adequada. Os verbos do estado de ser mais integral materializaram a experiência e permitiram capturar o lugar ocupado pela estagiária na trajetória da formação.

Conforme os procedimentos enumerados no capítulo anterior, serão apresentadas aqui as categorias de análise contendo os discursos representativos dos quatro eventos realizados ao longo do estágio. Será feita a análise e a discussão de temas representativos de cada evento, que contenham os verbos ser e estar no tempo presente, no aqui e agora, em que a estagiária vivencia em tempo real o processo. Importa destacar, neste momento, os significados e efeitos na enunciação e relacioná-los às teorias aqui trabalhadas, em especial a THA, uma vez que é a principal referência.

Posteriormente os dados serão triangulados tendo como base os conceitos do enquadramento da THA possibilitando assim uma visão holística dos quatro eventos discursivos em que aconteceram o fazer, o pensar e o sentir ao longo da formação, para, a partir daí, irmos para as considerações finais. Vamos a seguir iniciar com o fazer docente.

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1.1 Categoria 1 – O fazer docente

Os discursos aqui destacados referem-se a uma atividade docente em que a estagiária enuncia essa ação. Após a leitura e análise dos dados, chegou-se a tabelas do fazer docente em cada evento. Neste momento, foi necessário um olhar cuidadoso para identificar a presença da estagiária nas ações realizadas a partir dos verbos ser e estar no aqui e agora. Aí surgiram os seguintes temas em cada evento: no Evento discursivo da aliança didática 1 - a pesquisa conceitual e atividades realizadas em sala de aula; no Evento de orientação individual 1- habilidades de escrita e de leitura, atividades em sala de aula e o planejamento do ensino; no Evento aliança didática 2- o planejamento do ensino e a ação em sala de aula; e no Evento de orientação individual 2- produção do relatório de ensino e a ação em sala de aula.

Num primeiro momento, os discursos do fazer indicaram diversas ações pedagógicas e acadêmicas em cada evento, o próximo procedimento seria partir para a difícil tarefa de fazer um recorte dos dados, uma vez que o interesse estava em compreender o movimento do fazer, pensar e sentir nos fatores da THA. Tais dados levariam ao lugar que a estagiária estava no processo constitutivo. Neste sentido, optei por dados representativos do fazer docente referentes à pesquisa de aprofundamento didático e ações em sala de aula.

A tabela está organizada da seguinte forma: título representativo do aspecto holístico colocado em evidência; na primeira coluna está o evento discursivo representado pela ordem cronológica dos discursos (exemplo: Discurso 1...), logo abaixo o contexto realizado (exemplo: orientação individual ou aliança didática); na segunda coluna a numeração do discurso, e na terceira coluna está o discurso em si, inicia com a numeração da linha retirada dos dados, a identificação de quem fala (E-

estagiária, S- supervisora e R – regente) e segue com a enunciação, os verbos são destacados em negrito. Os recortes discursivos têm a intenção de localização visual relacionado ao evento. Em alguns momentos, os discursos por si só dão clareza no contexto enunciativo, em outros momentos, o contexto é explicitado somente na análise para preservar o foco visual que a tabela proporciona, (uma vez que buscar os elos ao longo da transcrição torna-se inviável visualmente). Após a tabela apresento a análise teórica de cada verbo em cada discurso, partindo dos conceitos teóricos desta pesquisa, em especial os conceitos da THA. Após analisar cada discurso do fazer, será apresentada uma tabela localizadora dos discursos no enquadramento com a classificação de papel docente mais fragmentado e papel docente mais integrado retratando o momento constitutivo da estagiária. Vejamos então:

Tabela 6 – Fazer docente

FAZER DOCENTE		
DISCURSO 1 ALIANÇA DIDÁTICA	1	{L481} E- <i>Eu to tentando abrir a minha mente pra isso, eu to lendo artigos na internet, como ser professora no ensino fundamental, como lidar com crianças, eu to lendo bastante a respeito sabe, só que é difícil pra mim isso, sabe, eu acho as crianças muito dispersas sabe.</i>
DISCURSO 2 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	{L86} – E - <i>Quando eu fui começá o conteúdo com eles que eu dei aquele texto das luas de Luiza lembra? Que Luiza era considerada uma menina de lua, eles foram (expressão de felicidade, satisfação, ampliou o rosto)... eu amei (tom de exaltação) as respostas deles. Eles foram muito criativos, ah é porque ela não sabe o que quer, e a Luiza não sabe o que ela quer, ah daí eu perguntei: - Mas o que que é uma pessoa de lua pra vocês? Ah, é uma pessoa que um dia tá bem, outro dia tá mal (sorriso) foi muito engraçado de ouvir (risada ampla), quando eles falaram, daí eu percebi essa importância da leitura sabe e da escrita também, eles precisam muito disso.</i>
DISCURSO 3 ALIANÇA DIDÁTICA	1	{L40} E- <i>Eles, eles estão bem (tom baixo e tranquilo)</i> S- <i>Em relação a quê?</i> E- <i>Ao ensino né... em relação à disciplina também.</i> S- <i>O quê da disciplina?</i> E- <i>Das primeiras produções pra cá eles melhoraram bastante, ahãnn eles exploram mais assim, não é tão mecânica sabe, tão direta, agora eles escrevem mais, usam mais a criatividade. e deles.</i>
	2	{L182} – E - <i>Eles sabem interpretar os textos, eles sabem, como é que eu posso dizer, entender o que que tá ali nos textos sabe, eles não fazem lá grandes considerações, mas se tu estimular eles, eles respondem sabe.</i>

DISCURSO 4 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	{L 215} - S – <i>Tu só usou o livro didático...</i> E- <i>Que era bom, mas eu fiquei muito presa nele né, que eu podia buscar outros livros, mas é que era o método mais seguro pra fazer, eu fiquei presa fiquei com medo de errar.</i>
--	---	--

No DISCURSO 1, as discussões da aliança didática referiam-se ao ajuste das estratégias de ensino para a idade e o ano que estava sendo trabalhado os conteúdos de superlativo, comparativo de igualdade, etc. A regente havia chamado a atenção da estagiária para a ação em sala de aula, pois a estagiária havia ‘passado’ o conteúdo sem recuperar conhecimentos prévios, nem fazer a explicação adequada à turma. A regente comparou a ação didática ao Ensino Médio e a estagiária buscou justificar-se com a dificuldade de lidar com ‘crianças’. Após algumas discussões referente à importância de determinados conteúdos em cada nível de ensino, a estagiária trouxe a fala em destaque.

D1

...“**eu to lendo artigos na internet, como ser professora no ensino fundamental**”...
...“**eu to lendo bastante a respeito sabe**”...
... “só que é difícil pra mim isso”...

O verbo ‘to’ (estou), indica o processo atual em que se encontra a estagiária, há a busca que está ocorrendo, o ser uma professora depende de um esforço atual que cria a expectativa futura de também sentir-se professora. A ação de ‘estar lendo’ e ‘estar lendo bastante’ envolve a busca do saber concomitantemente com a busca do querer, ou seja, remete às duas formas abertas da atividade situada, a da investigação que é buscar o saber a partir da pesquisa pessoal, com a iniciativa pessoal (saber o que é ser uma professora no ensino fundamental), ao mesmo tempo que busca a personalização, constituir-se uma professora que ‘atinge os alunos’ (fala da estagiária nos discursos anteriores no mesmo evento). Embora o olhar da estagiária leve ao futuro, não há uma sensação de ser ‘como ser uma professora’, ‘isso é difícil pra mim’, ela está efetivamente agindo como uma professora/pesquisadora, característica inerente à profissão.

O efeito do verbo 'ser' e 'é' para a falante é de incapacidade e inadequação profissional, ao mesmo tempo que ela diz "como ser uma professora" estado definitivo e acabado, presente omnitemporal, verdade absoluta, na sequência ao dizer "é difícil pra mim", o verbo traz o momento presente pontual, coincide o momento da referência com o momento do acontecimento, reporta a sensação de obstáculo, dificuldade, não ser capaz no momento, referente ao ser professora.

No entanto a ação processual do 'to' a insere no sistema, a estagiária permite-se estar em processo, o verbo significa um presente durativo, o momento é mais longo do que o momento da enunciação. Com esta ação ela reforça a necessidade de atender às necessidades que o contexto exige. Nesse caso a demanda exige uma postura ativa a qual a estagiária responde positivamente. A atividade de 'ler sobre' vincula-se a uma autoimagem associada ao papel que desempenha, a motivação da estagiária nesta ação contempla os interesses pessoais e coletivos, centraliza na ação o papel social e participa assim dos grupos de referência e dos grupos de pertença.

Tal constituição passa pelos processos sigma (Σ) e psi (Ψ), em que a subjetividade individual busca respostas na subjetividade social. Interessa nesse momento para a estagiária os saberes coletivos para personalizar seu saber. Esse movimento converge a favor do sistema, aproxima e faz com que a estagiária se sinta pertencente, participante dos mesmos questionamentos específicos da profissão.

No DISCURSO 2, o contexto da enunciação refere-se à importância do ensino da triangulação na língua portuguesa, ou seja, o ensino da leitura, da produção escrita e da gramática. Nas falas anteriores, a estagiária afirmou que entendia agora porque trabalhávamos com a triangulação no estágio, solicitei a ela que desse um exemplo e ela relatou a ação didática que fez em aula a partir da leitura de um texto. O texto "As luas de Luiza" foi utilizado para introduzir o conteúdo adjetivo, no texto, a autora faz uma analogia dos planetas com as características da Luiza. Desse modo, o relato da estagiária traz pontualmente, tanto o recurso utilizado, neste caso, o livro didático, quanto a estratégia de exploração da leitura ao fazer o questionamento que não estava no livro.

D2

*'-Mas o que **que é uma** pessoa de lua pra vocês'*

Esta ação didática em forma de questão, quebra a reprodução pura e simples desenvolvidas no livro, para colocar o aluno como interlocutor natural, que está ali vivendo aquela experiência. Ao utilizar este procedimento dos fatores de mediação do enquadramento, a estagiária vivencia as reações que os alunos têm numa situação de interação, que busca o entendimento efetivo dos significados do texto e não apenas a identificação do conteúdo gramatical. No nível das ações procedimentais, a pergunta aberta (“pra vocês”) refere-se a uma técnica utilizada pela estagiária (mesmo que não planejada), já no nível das operações, a questão é uma estratégia externa que trabalhou operações cognitivas internas dos alunos.

O verbo ‘é’, trata da definição de pessoas, nesse sentido, reporta a uma ideia ilusória de estado absoluto em que alguém pode ser representado. Mas a atenção e a satisfação da estagiária está na possibilidade de perceber a criatividade dos alunos, se surpreende com a subjetividade existente em sala de aula e parece ingressar aí na experiência real de professor. Embora apenas entoe, não se permite ir além “se eles não souberem gramática eles não vão sabê escrevê”, pois conserva uma visão separada do conteúdo gramatical com a escrita e a leitura. No entanto, a experiência de oportunizar a voz aos alunos parece ter um efeito constitutivo para a estagiária, ‘eu amei as respostas deles’.

A partir dessa atividade em sala de aula, é possível qualificar a formação revendo tanto os conceitos praxeológicos (saber como) quanto o gnoseológicos (saber sobre). Tal abertura da estagiária permite uma discussão referente ao efeito em sala de aula da ação tomada. O olhar ainda permanece fragmentado, mas movimentando-se, dando uma abertura para um movimento mais integrado.

Quando tratamos do papel docente mais fragmentado, não queremos dizer que inexistente o olhar profissional, e sim que possui dúvidas, dificuldade de posicionar-se e perceber-se no espaço social, a dúvida consiste em qual seu real dever, seu real serviço a ser prestado. A fragmentação então está na dispersão e na confusão em como agir e no que ser quando se trata do educador linguístico.

No DISCURSO 3 - 1 a estagiária relembra a atividade de sala de aula referente às produções escritas dos alunos:

*“... das primeiras produções pra cá eles melhoraram bastante, ahã eles exploram mais assim, **não é tão mecânica** sabe, tão direta, agora eles escrevem mais”.*

O verbo “é” aqui indica uma constatação, que favorece um trabalho voltado para o ensino de uma escrita discursiva. A constatação de que a escrita dos alunos “não é tão mecânica” indica a concepção adotada pela estagiária, referente à linguagem escrita. Nos fatores de mediação da THA encontram-se os conceitos que subjazem os procedimentos e recursos das intervenções. Tais fundamentos teóricos devem ser compatíveis com o paradigma, que neste caso compreende o movimento discursivo como um processo dialógico, interacionista, sociocultural. Nesta linha reflexiva, o ato mecânico da repetição é rechaçado. Importa para a Teoria Holística da Atividade o contexto discursivo e não o treino repetitivo de frases prontas e ditas “corretas”. Ao afirmar que “eles exploram mais, eles escrevem mais, usam mais a criatividade deles”, a estagiária está trazendo a criação e não a repetição como objetivo principal da produção escrita. Para que se possa criar é necessário inspirar-se num determinado contexto e assim explorar a expressão verbal.

Os princípios em que a fala da estagiária está baseada referem-se aos saberes teóricos sobre o que está sendo trabalhado (princípios gnoseológicos). A percepção da estagiária referente a este evento reforça e orienta a futuras mediações que possibilitem os alunos explorarem a escrita de forma criativa e não mecânica.

No DISCURSO 3 – 2, as falas da estagiária remetem à sua significação de interpretação da leitura. No contexto discursivo, encontravam-se a regente a estagiária e a supervisora (eu), e as discussões voltavam-se para uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Essa enunciação está respondendo ao questionamento que fiz referente a qual interpretação que a estagiária estava se referindo quando afirmou que os alunos eram bons na interpretação.

D3-2

*“eles sabem, **como é que** eu posso dizer, entender o que que tá ali nos textos sabe”.*

A parada e a busca do que é melhor para se dizer no momento, reflete o monitoramento das palavras num contexto específico. O que é mais adequado dizer para as interlocutoras da aliança didática, sobre o que está se tratando, qual a

nomenclatura que dá conta dos significados que se quer dizer em relação à interpretação dos alunos.

Nos fatores de controle da THA, o controle atribucional pode ser visto tanto implícito quanto explícito numa prática docente. Neste caso, o controle implícito se dá no momento em que a estagiária se coloca num papel de ter que saber uma definição diante das profissionais mais experientes. Ela se vê observada e dialogando com avaliadoras e orientadoras do sistema, e busca o ajuste na utilização dos termos. Há o implícito de que a estagiária saiba sobre o que está falando e denomine adequadamente para o entendimento tanto da supervisora quanto da orientadora de estágio. A existência do controle atribucional exercido neste momento pela supervisora, fortalece o discurso da demanda, estabelece uma necessidade do quanto o profissional deva estar situado em seus conceitos em relação ao ensino do objeto, neste caso a leitura. O que é o aluno saber interpretar?

O fato de se perguntar “como é que eu posso dizer”, a estagiária coloca como fato absoluto (é) a necessidade de dizer algo que esteja dentro do esperado pela supervisora, a qual numa fala anterior aborda uma postura profissional mais adequada “então o que ajuda muito a te preparar como uma boa profissional é fazer a tua busca pessoal” e logo em seguida ocorre o questionamento para a estagiária referente à leitura “qual o avanço deles na leitura?”, a estagiária responde “muito bons assim, na interpretação assim”, segue a intervenção da supervisora para investigar o que a estagiária entende por interpretação “como assim interpretação?”, no que ela responde “eles sabem interpretar os textos, eles sabem, como é que eu posso dizer”.

O tom avaliativo e investigativo da supervisora é reconhecido pela estagiária e aceito. Isso faz com que a estagiária se coloque no papel de aprendiz e reorganize sua função, neste caso, de saber expressar adequadamente o que é interpretação e o que cabe dizer sobre isso. Embora não tenha a resposta no momento, a dúvida e a parada na fala desacomodam para um movimento crescente. Há uma certa responsabilização de saber o que deve ser dito, e o efeito causado pelo desconforto estabelece uma recuperação do cenário docente.

Outro aspecto referente aos fatores de controle do enquadramento refere-se à avaliação que a estagiária está fazendo em relação ao processo do aluno, aqui ela entoa então um controle mediacional. Quais os instrumentos de controle utilizados para afirmar que os alunos sabem interpretar textos? Qual o critério utilizado como parâmetro para afirmar ‘eles sabem entender o que tá ali nos textos’? A estagiária

está fazendo uma avaliação da mediação em sala de aula, no entanto, é necessário qualificar essa percepção, e nisso depende o conhecimento que ela tem sobre leitura compreensiva. O fato de não saber expressar pontualmente sobre características da leitura, a aproxima do leigo e sinaliza um importante aspecto para ser buscado e qualificado.

No controle mediacional, tanto o objeto (competência comunicativa, aquisição em si da habilidade leitora), como o monitoramento (diagnóstico dos resultados obtidos para realizar o prognóstico do que deve ser desenvolvido), quanto aos parâmetros (critérios de avaliação) estão comprometidos. Nesse sentido, resgatamos a importância do conhecimento supraprocedural ou gnosiológico para ampliar o olhar sobre o ensino de leitura e dar consistência aos fatores de controle do processo. Embora o controle mediacional da estagiária em relação a seus alunos deva ser qualificado, o movimento discursivo realizado pela aliança didática resguarda e recupera o olhar profissional, integrando a estagiária ao sistema.

No DISCURSO 4, o contexto da enunciação da estagiária refere-se à avaliação da sua atuação feita pela escola, no aspecto 'utilização de recursos didáticos'. A sugestão era de utilizar mais recursos, uma vez que a estagiária utilizou o livro didático num bom tempo do estágio, especialmente para trabalhar os verbos (conteúdo extenso do 6º ano).

D4 – 1

“mas é que era o método mais seguro pra fazê”

A utilização dos recursos materiais, previstos nos fatores de mediação do enquadramento, dependem das estratégias elencadas pelo profissional. O livro didático pode tanto ser um aliado ao ensino como um recurso exaustivo e superficial conforme as ações em sala de aula que envolvem esse recurso. O fato da escola observar e recomendar a utilização de outros recursos, favorece a criatividade e uma postura mais ativa da estagiária que não se acomoda com a utilização apenas do livro.

Ao longo do estágio, a estagiária teve contato e informações referentes a outros recursos didáticos, no entanto a opção pelo “mais seguro pra fazê” indica a insegurança em investir em outras possibilidades nesse período. Apostar no material mais convencional de sala de aula, pode num primeiro momento trazer uma segurança procedimental para o ensino. Segurança essa baseada na autoridade de

quem faz o material didático, o qual imprime um saber legitimado socialmente. No entanto, o uso desse recurso não garantiu a aprendizagem dos alunos. Ao admitir que “eu tenho que rever”, ela assume o risco de ter optado pelo seguro, mas não pela oportunidade de ter uma experiência de criar e inovar ações em sala de aula, que possibilitasse um processo mais significativo com encadeamentos metodológicos próprios das intervenções.

Para a THA, as metodologias estão contempladas no nível das ações, nas práticas situadas, referente aos procedimentos dos fatores de mediação. Uma vez que as escolhas das ações possibilitam a transformação das intervenções mediadas pelos recursos materiais, o resultado dessa escolha vivida pela estagiária, a coloca em situação reflexiva diante da própria conduta. Os discursos subsequentes indicam uma recuperação de outras estratégias utilizadas em aula como as questões problematizadoras. “...só que eu fiz aquelas perguntinhas, mas eu fiz muita provocação com o texto... tá eu tenho que rever”. Somente após a experiência, a estagiária pode refletir e avaliar sua conduta pedagógica, mesmo tendo justificativas sobre as escolhas. Aqui pode-se perceber a ocorrência do sentimento (insegurança), tomada de decisão/ação (utilização do livro) e do pensamento (reflexão após ação) para oportunizar uma nova conduta.

Para observarmos holisticamente os discursos na terminologia da THA e quais deles se aproximam do papel mais integrado e do papel mais fragmentado do educador linguístico, segue uma tabela representativa do fazer pedagógico conforme análise apresentada. Essa tabela tem a intenção de observar o movimento de constituição docente tendo como referência os elementos da THA.

Tabela 7 – O fazer docente nos fatores da THA

		THA	PAPEL DOCENTE MAIS INTEGRADO	PAPEL DOCENTE MAIS FRAGMENTADO
D1	1	Fatores de Atribuição: <ul style="list-style-type: none"> Práticas articulativas Formas abertas de comunicação: personalização e investigação <ul style="list-style-type: none"> Práticas constitutivas: Operações ΣX Operações Ψ 	<i>...“eu to lendo artigos na internet, como ser professora no ensino fundamental”...“eu to lendo bastante a respeito sabe”... ... “só que é difícil pra mim isso”...</i>	
D 2	1	Fatores de Mediação Procedimentos: Nível das ações: técnica Nível das operações: estratégias e operações cognitivas		<i>...“-Mas o que que é uma pessoa de lua pra vocês”...</i>
D3	1	Fatores de Mediação Conceitos: Princípios gnoseológicos	<i>“...das primeiras produções pra cá eles melhoraram bastante, ahã eles exploram mais assim, não é tão mecânica sabe, tão direta, agora eles escrevem mais”.</i>	
	2	Fatores de Controle: Controle Atribucional: Paradigmação da formação	<i>...“eles sabem, como é que eu posso dizer, entender o que que tá ali nos textos sabe”...</i>	
D4	1	Fatores de Mediação: <ul style="list-style-type: none"> Recursos: meios e materiais 		<i>...“mas é que era o método mais seguro pra fazê”...</i>

É possível observar na tabela alguns pontos importantes que merecem maior atenção: a dinâmica dos fatores do enquadramento no fazer docente; a relação praxeológica e gnoseológica das atividades; o processo dialético de aprendizagem na aproximação do papel mais integrado e a natureza social da atividade.

Nestes discursos referentes à atividade humana, ao fazer docente, estão implicados os fatores de atribuição, de mediação e de controle. A natureza holística do enquadramento faz com que os fatores dialoguem, ora em ações realizadas em momentos diferentes, ora na mesma ação, como ocorreu no discurso 1 (aspectos

diferentes dos fatores de atribuição) e no discurso 2 (fatores de mediação no nível das ações e no nível das operações). Então é possível dois elementos do enquadramento acontecerem numa mesma ação. No caso destes discursos (D1), as práticas articulativas e constitutivas promoveram um papel mais integrado, já as técnicas e estratégias, no D2-1, voltaram-se para um papel docente mais fragmentado.

No primeiro caso, um ou mais elementos podem favorecer a aproximação à docência, à utilização, ou ainda à exploração dos conceitos parametrizados, qualifica e determina a direção a seguir. Isso quer dizer que o enquadramento é localizador das práticas, ou seja, a prática já existente no cotidiano docente é classificatória, de outra forma, o enquadramento orienta, indica novas possibilidades não existentes no cotidiano, como uma ideia de criar o hábito, fazer existir (como é o caso da problematização dialógica, do DPC, da aliança didática e do olhar da base segura).

Nos discursos que indicaram um papel mais fragmentado, nos dois eventos discursivos do fazer docente, as práticas da estagiária mostraram, sem exceção, a necessidade e a importância dos conhecimentos gnoseológicos para que a ação docente se efetivasse adequadamente no processo. Neste caso, o primeiro discurso refere-se ao saber sobre estratégias de trabalho com a leitura, e, no segundo caso, fundamentação dos recursos mais adequados. Cabe aí ressaltar a importância na formação inicial das contribuições teóricas que a ciência linguística nos dá. As práticas tornam-se esvaziadas e vulneráveis sem a sustentação teórica, em especial quando envolve o objeto de ensino.

Os fatores que apareceram aí foram os de mediação em relação aos procedimentos (níveis das ações e das operações) e de recursos (falta de localização enquadrativa), neste sentido, os elementos pontuais do enquadramento serviram para verificar a distância e o deslocamento da estagiária à ação docente. As ações durante a regência - após a experiência que a estagiária se proporciona ao optar por elas, por motivos individuais - são facilmente orientadas para um objetivo social, com outras ações. Isso pode ser dado tanto diretamente, quanto fazer com que a estagiária tome consciência do equívoco.

Na situação de um discurso fechado do dogma, em que uma orientação supervisiva impõe uma ação necessária para o bem do ensino, estará imprimindo e investindo na vivência (atividade), e no impacto (efeito cognitivo) que isso terá para o processo constitutivo. Cada situação é única e requer uma tomada de decisão supervisiva. Neste sentido, abdica-se das formas discursivas abertas de diálogo que

é construído em conjunto, uma vez que o resultado, se não dado uma ação imediata, pode ser mais prejudicial ao ensino básico, na sala de aula em si. Uma situação é mediar o conhecimento com a estagiária; outra responsabilidade supervisiva é de zelar para que as escolas tenham uma boa prestação de serviço, e isso muitas vezes necessita de atitudes urgentes, que inviabilizam o tempo de um processo de internalização construído pela própria estagiária, corroborando com a prevalência da ação sobre a reflexão no processo e respeitando a própria natureza da atividade e do pensamento.

Na incidência discursiva, em que ocorre a aproximação de um papel mais integrado, a estagiária está atribuindo a si uma identidade a partir de intervenções na vida escolar, essas ações fazem com que ela incorpore o sistema de regras sociais e esteja contemplada pelo grupo de pertença, conforme preconiza a THA.

Assim, nos discursos que apresentam o papel mais integrado, observamos na tabela, os fatores de atribuição (práticas articulativas e constitutivas), os fatores de mediação e de controle. Segundo os fatores indicados, no primeiro discurso a estagiária está num processo de busca a partir do contraste com a base segura (também reforçada pela regente da escola), de compreensão (pensamento categorial) e de estabelecimento de limites a partir do controle atribucional exercido pela supervisão.

Os fatores indicam uma dependência e andam conjuntamente no processo. Mesmo que tenha se destacado um aspecto específico do enquadramento nos discursos, os demais aspectos sondam e ficam ali prontos para serem mobilizados, como é o caso dos conceitos gnoseológicos necessários para as práticas e as formas de comunicação que estão ao longo de todo o processo. O fato de não abordar tais conceitos em todos os discursos se dá pela função que exercem: o de manutenção do sistema, e quando são destacados eles estão redirecionando o rumo a ser seguido ou pontualmente enfrentando os conflitos, ou seja, eles estão lá, mas evidenciam-se quando se exige tomadas de decisão a partir deles. O enquadramento parece aqui funcionar da seguinte forma: o todo age constantemente pois está atrelado à linguagem verbal, no entanto cada atividade em específico determina um ou outro fator.

Outro ponto que destaco é a dinâmica do processo de formação docente. Os discursos estão apresentados em ordem cronológica, assim o primeiro discurso (D1) se deu no início do estágio e o último discurso (D4) na última semana da regência da

estagiária. Mostra-se necessário no processo do fazer docente o respeito ao movimento constitutivo da estagiária na aproximação do papel mais integrado da profissão. Suas práticas ao longo das orientações e encontros com a aliança didática indicaram que não se sai necessariamente do papel mais fragmentado para o mais integrado. E sim a percepção profissional se dá num processo de falta, presença, vazio, preenchimento, compreensão, ocupação, dispersão... a acomodação para um papel mais integrado no fazer docente parece ser distante, possível se ao longo do tempo houver uma constante troca linguística entre pares.

Por fim, abordo nesta categoria de análise, a influência social diante das ações da estagiária ao longo dos encontros. Numa perspectiva holística, baseada na integração dos valores, das ações e dos conceitos, foi possível equacionar nos discursos a atividade docente. Embora necessitasse de ajustes próprios do processo formativo, em vários momentos de decisão a estagiária fez escolhas que contribuíram de uma forma ou de outra para a própria formação. Quando a estagiária não buscou referência no próprio sistema, estabeleceu para si um perfil profissional 'esperado' pelo entorno. Neste sentido a ação, o fazer docente da estagiária é determinante para os próximos encaminhamentos supervisivos. A tabela indica que a estagiária está buscando um lugar dentro do sistema e está sim querendo fazer parte.

3.1.2 Categoria 2 – O pensar docente

Em relação ao pensar docente, tenhamos em mente que, conforme as contribuições de Vigotski, o pensamento tem uma natureza objetiva e mutável e que inicialmente surge da experiência concreta e posteriormente vincula-se com a linguagem verbal (instrumento simbólico por excelência).

Dessa forma, os discursos da estagiária que envolvem o pensar docente representam tanto a necessidade da resolução de problemas num dado contexto, quanto o cumprimento de um trabalho. A seleção dos dados do pensar docente seguiu os procedimentos da análise anterior, do fazer docente, mas, neste caso, os temas analisados referem-se aos conceitos didático-linguísticos e a autoconsciência. Vejamos a seguir, o fluxo do pensamento da estagiária nos quatro eventos discursivos, conforme a perspectiva da THA.

Tabela 8 – Pensar docente

PENSAR DOCENTE		
DISCURSO 1 ALIANÇA DIDÁTICA	1	<p>{L 9} E- Eu posso falar que é uma terminação</p> <p>R- Tu pode até dizer pra eles que se chama sufixo, mas eles vão entender melhor se tu falar terminação, eles não vão gravar que é sufixo, e nem é muito relevante, nessa época, que eles falem.</p> <p>E- Eu to repensando em tudo, eu achei meio que desnecessário isso daqui pra eles, esse comparativo e superlativo.</p>
	2	<p>{L168} E- Eu fiquei com uma ideia de que tinha que vencer conteúdo, e esse conteúdo é muito extenso e eu tenho que trabalhar com eles né, esse conteúdo que tipo tem muita coisa que eles têm que ver ainda a respeito da gramática, e dentro desse tempo eu tenho que ensiná um pouco de gramática pra eles, eu tenho que desenvolver o meu projeto, eu tenho que trabalhar produção com eles, daí eu fiquei pilhada com o tempo entende, o que que ohoh (estalou os dedos).</p>
	3	<p>{L199} S- E tu já pensou sobre isso, como que tu poderia atingir os teus alunos?</p> <p>E- eu to pensando agora, nesse momento eu to pensando como é que eu podia fazer isso, até então não tinha me dado conta, que até então não tinha entrado no... em gramática mesmo né.</p>
	4	<p>4 - {L88} E-... comecei e tava bem tranquila, daí oh a R (regente) disse olha aqui oh tu tinha que ter feito isso, isso, isso, eu sei que a intenção da R é a melhor possível, eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros, daí depois eu comecei a refletir bah, podia ter sido melhor isso sabe, daí eu fiquei triste, porque eu não tinha conseguido fazer do jeito que eu queria, daí eu chorei um pouco, daí passou agora, daí eu reavaliei que o eu tinha feito sabe, é isso é.</p>

DISCURSO 2 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	{L62} E- Eu acho que a noção dos verbos é fundamental eu acho, é, é muito importante , porque quando tu tá compondo uma história, ela necessita muito do movimento né, da ação que o verbo infere ao texto né, tanto de tempo quanto de ações que tão acontecendo dentro do texto, né que todos os verbos indicam né, as situações que vão ocorrer, eu acho que é importante isso também, tem que sabe isso, pra eles pode entende conto
	2	[L75] E- porque eu acho que tu aliá o texto com a gramática ajuda muito a entendê, eu percebi como é importante , agora eu entendi perfeitamente porque vocês trabalham com a triangulação que você fala, realmente eles entendem muito melhor as coisas.
	3	{L336} E- tem relevância, tem um certo grau de relevância, eu acredito, mas como o professor, o alvo dele era o aluno, talvez eu ainda acho que ainda seja importante , até o momento que... aí eu não sei, eu to tentando pensá em alguma coisa legal pra falá.
DISCURSO 3 ALIANÇA DIDÁTICA	1	{L108} E- A estrutura, eu acho que a estrutura (sentindo-se pressionada e constrangida) o que eu consigo pensar nesse momento é a estrutura , só isso que me vem à cabeça (Silêncio)
	2	L294} S - e quais os elementos do exercício da profissão E- ah o estudo, pra ser professor tem que tá sempre estudando, tem que estudá as teorias, e acaba tendo mais conhecimento sabe, estudando diferentes maneiras de ensiná né, (baixando o tom e levantando na sequência) eu escrevi isso ontem agora não consigo lembrá, eu coloquei assim ' ser professor é estar sempre em constante renovação , uma coisa assim que eu botei no relatório de estágio, não me lembro que parte que eu botei isso
DISCURSO 4 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	{L202} E- O que que seriam os recursos didáticos? Desculpe a pergunta, recursos didáticos é o livro?
	2	{L 296} E- A gente fica muito dividido nisso entre ser uma aluna de Letras e sê um professor...

A pertença a um grupo profissional passa pela experiência da partilha. Compartilhar ideias, dificuldades, alegrias, aproxima e integra. No DISCURSO 1-1 as palavras da regente e da estagiária encontram-se em um dado momento e permitem uma construção e um fortalecimento sistêmico. Embora regente e estagiária estejam abordando conceitos diferentes, a forma como se colocam diante dos conteúdos de

Língua Portuguesa se aproxima nas expressões “nem é relevante” e “achei meio desnecessário isso daqui”

D1-1

R- *...nem é relevante...*

E - **“Eu to repensando em tudo, eu achei meio que desnecessário isso daqui pra eles, esse comparativo e superlativo”**

A regente referia-se à nomenclatura do ‘sufixo’, que poderia ser substituída por ‘terminação’, isso dá ênfase à função mais que à terminologia. Já a estagiária questiona o próprio conteúdo do comparativo e superlativo. O encontro dos significados ‘nem é relevante’ e ‘desnecessário’ permite refletir sobre o que realmente importa trabalhar com alunos do 6º ano?

Na expressão **“Eu to repensando em tudo”**, a estagiária se percebe no tempo do agora, vivendo um processo, o verbo ‘estou’ - ‘to’ indica o momento transitório, estado momentâneo que retoma um tempo passado (repensando), prefixo ‘re’, voltar a, e conduz a um tempo futuro, ‘pensando’, gerúndio o qual indefine o tempo, torna-o vago. Assim, a estagiária tateia, experimenta absorver-se de si naquele instante e permite-se à preservação de sua individualidade.

A THA aborda tal encontro como um processo de relação dialética entre uma atividade social regrada e uma atividade individualizada. Na nucleação nomotética, ambas voltam-se para o conteúdo a ser dado em sala de aula de caráter geral, ou seja, saberes que são frutos de uma sedimentação mediada que integra conhecimentos sobre o conteúdo. Tal integração entre a prática e a reflexão ocorre quando ambas discutem e pensam sobre o assunto o que torna o papel mais consistente. Na objetivação ideográfica, em que os aspectos pessoais interferem no modo de trabalhar, a estagiária toma uma iniciativa própria de avaliar o que é desnecessário para ministrar em sala de aula.

Tal personalização profissional oferece o espaço necessário para a segurança em si e o andar próprio. Nesse momento, a aliança didática favorece a constituição identitária no ir e vir entre nomotético e idiográfico. Minha presença como supervisora acadêmica exerceu o papel de validação da discussão, meu silêncio naquele momento contribuiu para naturalizar as discussões que envolvem a profissão.

O próximo discurso traz o pensar docente nos fatores de mediação, em que a concepção subjacente à ação interfere no planejamento em sala de aula, vejamos:

D1- 2

*“Eu fiquei com uma ideia de que tinha que vencer conteúdo, e **esse conteúdo é muito extenso** e eu tenho que trabalhar com eles né...”*

No enunciado “esse conteúdo é muito extenso”, a estagiária apresenta uma afirmação finita com o verbo ‘é’. Numa perspectiva holística, os fundamentos teóricos dos fatores de mediação, devem ser compatíveis com o paradigma, a incoerência conceitual interfere drasticamente na prática, inviabiliza o processo efetivo de ensino da linguagem verbal tornando-o contraproducente. A concepção interacionista de linguagem fica ameaçada por práticas insustentáveis teoricamente.

O advérbio ‘muito’ logo após o verbo ‘é’, tem como efeito a intensidade, a exacerbação, extrapolação da extensão. Não basta dizer extenso, mas ‘muito extenso’. Com isso, fica potencializada a quantidade do conteúdo e minimizado o valor que ele tem para a fluidez da linguagem. Ao destacar a quantidade de um conteúdo, isola-se do todo, da textualidade, enfim dos processos interacionistas de leitura e produção.

O conteúdo referido é verbos para o 6º ano, as expressões ‘tinha que vencer conteúdo’, e ‘tenho que trabalhar’, parecem remeter a uma obrigatoriedade meramente formal, não a uma necessidade processual de aquisição linguística. A batalha travada com o conteúdo refere-se ao tempo, uma vez que a estagiária está preocupada com a obrigatoriedade em fazer algo. O verbo ‘tinha que’ e ‘tenho que’, significa ‘preciso fazer algo’, ‘sou obrigado a’. Embora o dever a cumprir seja natural na profissão, ao evidenciar a ação pedagógica, a estagiária indica uma estranheza, uma surpresa em ‘ter que’ trabalhar certo conteúdo em determinado tempo. O conflito que a estagiária enfrenta é ‘o que deve ser feito diante disso?’, e opta então por ‘passar o conteúdo’ em prejuízo a um ‘trabalhar o conteúdo’. Os procedimentos para que esse trabalho ocorra podem ser diversos. Eles exigem sim criatividade, flexibilidade para adaptar à turma e conhecimento categorial do ‘verbo’. Com isso, as chances de ajuste e adequação pedagógica são maiores e mais eficazes.

No momento em que a relação da estagiária com o conteúdo é distante, a probabilidade de imputar-lhe menos valor é muito grande. E isso se reflete no momento de trabalhá-lo em sala de aula. A concepção que ela tem do conteúdo vai assim retratar uma visão que os alunos terão do conteúdo. A banalização de apenas ‘vencer um conteúdo’ afasta-se da qualidade e importância que este conteúdo

(conteúdo base) possui para essa turma. A transição do pensamento situacional para o pensamento categorial do aluno fica assim prejudicada.

Tanto recursos, procedimentos e conceitos contemplados pelos Fatores de Mediação estabelecem critérios fundamentais do rumo a ser seguido. O discurso (D 1-3) também reporta à mediação. Desse modo, na expressão ‘eu **to** pensando’, a estagiária busca uma configuração, uma técnica de ação docente para atingir seus alunos, ainda reitera a busca com “como é que eu podia fazer isso”. Revela-se aí a necessidade de uma referência sólida, coerente e sistêmica.

D1 – 3

“eu to pensando agora, nesse momento eu to pensando como é que eu podia fazer isso”

O contexto aqui refere-se à resposta da estagiária para meu questionamento ‘Como se atinge os alunos?’ (pergunta que surgiu da reformulação da fala da estagiária “*Eu não me expressei como eu queria me expressar entendeu? Não fui competente digamos assim no meu ensinar, daí eu fiquei pilhada por isso. Eu queria atingir os alunos entende?*”). Esse instante retrata a abertura necessária para uma construção profissional sólida, em que o caos busca uma ordem e acomoda-se. Neste momento, a solução cognitiva encontrada para o problema é determinante no pensamento conceitual da estagiária em relação à mediação. É nele que se ancorarão os demais pensamentos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem.

Permitir que a estagiária passe pela incerteza, pela dúvida (mesmo sendo a autoridade social das respostas e do saber), é permitir que ela sinta verdadeiramente a natureza do pensamento. Ou seja, viver o saber e o não saber para que ambos sejam integrados e aceitos, e dialoguem com a realidade concreta que é dinâmica, fluida, incompleta.

O momento vivido pela estagiária trará a ela a condição da personalização docente. Ela está fazendo o próprio caminho para a compreensão do que significa uma professora ensinar língua portuguesa aos alunos. A partir da própria palavra, ela expõe suas correlações que partiram da aplicação prática. A abertura ao diálogo admite a necessidade de busca. Prevalece nessa interlocução a busca pela verdade, pelo que realmente deve ser feito para que os alunos sejam ‘atingidos’. Ocorre uma rotação discursiva em que a busca do querer promove a busca do saber. A estagiária

deseja ter maior entendimento sobre o processo e a partir da problematização ela é conduzida a saber mais sobre.

Os verbos ‘**to** pensando agora’, “nesse momento eu **to** pensando”, indica situação processual, conceitos em aberto, em trânsito. E o “... como **é** que eu poderia fazer isso?”, indica a necessidade da resposta absoluta encontrada no ‘**é**’. Na sequência, a própria estagiária já responde a esse pensamento “até então eu não tinha me dado conta”, “que até então não tinha entrado em gramática mesmo né”. O que ‘**é**’ então atingir os alunos no ensino de gramática? Embora a estagiária já tenha tido o contato (no mínimo a dois semestres) com o ensino de gramática nas disciplinas do curso, e tenha planejado em sequências didáticas a relação da gramática com a leitura e a produção; foi na experiência do ensino na sala de aula que efetivamente se deu a abertura para uma reconstrução interna do que é ensinar gramática.

O conteúdo gramatical ‘verbo’ representa um conceito abstrato categorial para o aluno. O ensino formal de conceitos abstratos diferencia-se do ensino formal das habilidades (atividades) de leitura e escrita. O desafio no momento é então trabalhar a abstração. A passagem aqui do pensamento situacional para o pensamento categorial passa pelas experiências que são proporcionadas ao aluno em sala de aula. Neste caso, depende do funcionamento dos verbos nas práticas textuais. A utilização do termo gramatical para uma situação de expressividade representa uma operação teórica aprendida na sala de aula que reorganiza a atividade cognitiva. Transforma, assim, os esquemas semânticos e lógicos nos esquemas conceituais e fazem com que os alunos abandonem o pensamento situacional o qual se baseia na experiência prática do indivíduo.

No Discurso 1 – 4 o pensar docente volta-se para a autoconsciência em que a estagiária busca um lugar para ser ocupado. O contexto aqui se dá numa recomendação da regente em relação ao tratamento com os alunos, em que a estagiária não havia se dado conta.

D1 – 4

*“...eu sei que a intenção da R é a melhor possível, eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros, daí depois eu comecei a refletir bah, podia ter sido melhor isso sabe, daí eu fiquei triste, porque eu não tinha conseguido fazer do jeito que eu queria, daí eu chorei um pouco, daí passou agora, daí eu reavaliei o que eu tinha feito sabe, **é isso é.**”*

Nesta enunciação, percebe-se o encontro dos sistemas sigma (Σ) e psi (Ψ) na fala da estagiária ao dizer que “eu sei que a intenção da R (regente) é a melhor possível”, referindo-se às indicações de ação da sala de aula que a regente deu para a estagiária; e logo na sequência “eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros”.

No momento em que a estagiária seleciona e decide a ação em sala de aula fora das possibilidades do próprio sistema (que neste caso é considerar como se dá o processo de aprendizagem dos alunos, faixa etária, adequação linguística, estratégias de interação), depara-se com a interferência operante da regente na formação discursiva “a regente disse, olha aqui oh tu tinha que ter feito isso, isso”, aproximando a estagiária ao sistema.

A finalidade dessa operação, neste caso, é o gerenciamento das interfaces Σ de acoplamento e manutenção da integridade do espaço próprio sistêmico. A regente limita possibilidades didáticas ao gerenciar a estagiária na devida ação, o que fortalece o sistema. Ocorre a redução de complexidade do sistema na medida em que a estagiária se depara com a norma do sistema e a abertura cognitiva para a mudança da ação “eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros”. Dessa forma, o sentido que parte da operação sigma para a operação psi mapeia o papel social da estagiária, futura profissional, o que configura um sistema autorreferenciado e autopoietico. Tal sistema fica em movimento dependente das próximas formações discursivas e ações dos sujeitos envolvidos.

Com relação ao tempo linguístico, no primeiro enunciado a estagiária apresenta a marca discursiva ‘é’ (“a intenção da regente é a melhor possível”), o que caracteriza o presente omnitemporal em que o momento da referência (neste caso a característica da regente) é ilimitado, bem como o momento do enunciado, a intenção da regente está posta, é fato. Considerar que a regente tem a melhor intenção, impulsiona a estagiária a uma reflexão de si como profissional.

Ao afirmar “eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros”, a estagiária avalia as escolhas possíveis, tanto a de ser tola, como a de ignorar as orientações, que aqui são significadas pela estagiária como conselhos. O caráter de ‘conselho’ também abre a opção de seguir ou não o que foi dito pela regente como atitude a ser tomada. Embora o efeito discursivo para a estagiária seja de possibilidade e não de dever a cumprir, ela experimenta a consequência desagradável de sua escolha (‘eu fiquei triste porque eu não tinha conseguido fazer do jeito que eu queria, daí eu chorei um pouco’). O ajustamento ao sistema é lento, no entanto o desconforto promove a

busca do melhor agir profissional. Há ruídos que repercutem numa insatisfação e fazem com que a estagiária saia do lugar comum de apenas ‘passar o conteúdo’ aos alunos.

Na mesma enunciação em que a estagiária afirma “daí eu reavaliei o que eu tinha feito sabe, é isso é”, o contrato didático é selado. Há a aceitação do que é melhor para o processo de aprendizagem do aluno, a corresponsabilidade do dever a cumprir se pronuncia no ‘é isso é’, isso é suficiente para o momento, ‘eu reavaliei o que tinha feito sabe’. A estagiária empaticamente coloca-se no lugar da regente e olha com outros olhos a sua própria ação.

Neste momento, se dá uma tomada de consciência, conforme Freire (2007) afirma, a qual avança ao sair de uma consciência ingênua (se crê superior aos fatos) para uma consciência crítica (autorreflexão). A relação de causalidade repercute nesta conscientização. De uma ação feita pela estagiária (a causa), parte para uma comparação feita dos resultados da ação com a intenção original, e isso se dá pela mediação da regente na utilização da palavra.

No encontro seguinte (orientação individual), retomou-se o tema ensino de gramática, no entanto agora relacionado com um novo elemento - a produção do gênero textual conto. Vamos então à enunciação:

D2 - 1

*“Eu acho que a **noção dos verbos é fundamental eu acho, é, é muito importante**, porque quando tu tá compondo uma história, ela necessita muito do movimento né...”*

O enunciado “a noção de verbos é fundamental eu acho, é, é muito importante” está respondendo ao questionamento de quais conhecimentos prévios o aluno necessita para ter o contato com o conto. A afirmação ‘é’ traz o entendimento de que o conhecimento metalinguístico, neste caso, do verbo, é fundamental para que os alunos possam compreender e produzir contos. Sabe-se que o saber sobre a língua antes do contato com o texto não garante o bom funcionamento linguístico nas práticas sociais, nem tão pouco a compreensão da essência da linguagem verbal, ou seja, o conhecimento epilinguístico. Dessa forma, o conceito que a estagiária tem sobre o ensino da língua está distanciada de uma perspectiva interacionista e, portanto, do paradigma adotado pela THA.

A THA considera endógeno ao sistema abordar discursivamente conceitos interacionistas de linguagem que fundamentem uma prática na mediação com o aluno

e isso é possível a partir do uso de procedimentos adequados dos fatores de mediação. A estagiária conceitualmente pensa que aprender primeiro verbos tem como uma consequência a aprendizagem da produção de textos. Embora ela tenha essa compreensão equivocada no ensino de LP, ao falar de ensino de verbos, ela utiliza não a nomenclatura, mas a função dos verbos no texto, “quando tu tá compondo uma história, ela necessita de movimento”, isso a aproxima dos conceitos subjacentes à prática, mesmo que ela tenha que ter maior clareza na localização dessas informações.

Ainda na busca de um lugar a ser ocupado, a estagiária faz escolhas e traça seu caminho ao encontro do que deve ser feito no ensino de gramática. Tem por objetivo maior o ensino do conto como gênero textual e por objetivos específicos, o ensino gramatical numa perspectiva textual. No momento imediato da fala, a estagiária constitui sua percepção sobre o ensino de gramática: “é fundamental”, “é muito importante”, mesmo que não tenha avaliado devidamente sobre o conceito quando indica que “eu acho”. É possível observar o movimento em espiral da involução e evolução do processo de internalização, em que ora percebe a necessidade de aliar a gramática ao texto, ora isola-a pensando ser possível um entendimento prévio de conceitos e categorias para depois aplicá-lo ao conto.

No discurso 2 - 2 a estagiária apresenta a voz endógena ao sistema, que reforça e integraliza, possibilitando a partir daí outros níveis de interação em relação ao ensino de LP.

D2 – 2

*“porque eu acho que tu aliá o texto com a gramática ajuda muito a entendê, **eu percebi como é importante...**”*

No enunciado “eu percebi como é importante”, a estagiária refere-se ao ensino em que se alia o texto com a gramática, denominada no estágio de triangulação (leitura, produção escrita/oral e gramática). A afirmação de que ‘é importante’ recupera os conceitos subjacentes à prática em sala de aula que são constantemente lembrados durante as orientações. A estagiária toma para si a defesa da importância de unir texto e gramática (discurso endógeno). O conceito é tido como estável, como verdadeiro, e isso se dá a partir da confiança estabelecida entre supervisora e estagiária.

A supervisora de estágio passa a ser vista como uma base segura para seguir na constituição da identidade profissional. Num primeiro momento, os conceitos de triangulação foram trabalhados e exigidos no planejamento das sequências didáticas e atendidos pela estagiária com o trabalho manual escrito, num segundo momento, a aprendizagem foi com a própria percepção em contato com o ensino “eu percebi como é importante”. Esse acolhimento conceitual e apropriação da palavra trazendo para sua autoria, torna-a pertencente. Estamos unidas por um mesmo propósito, com aproximações conceituais e, portanto, possível de serem aprofundadas e discutidas.

Nesta dimensão afetivo-identificatória, é possível provocar rupturas de conceitos antes estabelecidos pela estagiária, neste caso que o ensino da gramática é desvinculado da textualidade, e reelaborar percepções conceituais constitutivas da profissão.

D2 -3

*E- tem relevância, tem um certo grau de relevância, eu acredito, mas como o professor, o alvo dele era o aluno, talvez eu ainda acho que ainda seja importante, até o momento que... aí eu não sei, **eu to tentando** pensá em alguma coisa legal pra falá.*

A estagiária inicia uma tomada de consciência referente à relevância da gramática normativa para a textualidade ao dizer que “talvez eu ainda acho que ainda seja importante”. A marca da dúvida do advérbio “talvez” e da intensidade representadas pelo advérbio “ainda” que precede os verbos de incerteza “acho” (suposição) e “seja” (tempo presente incerto), oferece uma resposta ao monitoramento avaliativo da supervisora. Apresentam-se aqui os fatores de controle da THA, que buscam a adequação da ação pedagógica a partir da compreensão da estagiária referente ao ensino da gramática.

No início da orientação individual, foram abordados os conceitos de gramática e seu ensino diante da situação que a estagiária estava colocando. A estagiária apresentou até então sua perspectiva gramatical (que o ensino da nomenclatura é necessário para a produção escrita), nesse momento, instala-se a incerteza do que ela pode ou não responder à avaliadora/supervisora para ser aprovada (“eu to tentando pensá em alguma coisa legal pra falá”).

O monitoramento do desempenho permite o ajustamento das condutas no papel a exercer, e estabelece a segurança necessária para que a estagiária possa desenvolver o próprio trabalho após a formação inicial.

O contexto discursivo do Discurso 3 – 1 trata da interação sobre o ensino de gênero textual. Vejamos:

D3 -1

“...o que eu consigo pensar nesse momento é a estrutura...”

O enunciado “é a estrutura” refere-se à pergunta feita pela supervisora em relação ao que é importante ensinar para o aluno em relação a um texto. Ao considerar a estrutura e ter esse conceito como algo certo e definido, a estagiária resgata conceitos vistos na formação acadêmica, dos quais para o ensino de algum gênero é necessário apresentar a estrutura. Esse aspecto gnoseológico da dimensão afetivo-identificatória, possibilita o diálogo que segue na complementação dos outros elementos necessários no ensino de um gênero, neste caso o conto.

Há o constrangimento no tom da voz, assumindo para si a responsabilidade do saber, mesmo que tenha lembrado do conceito já posto. Assume-se um lugar, o lugar do discente que já teve contato com tais conceitos, e o lugar do docente que deveria estar com esses conceitos internalizados para o ofício de professor.

O paradoxo do saber e não saber se instaura na resposta da estagiária. O saber distinguir os gêneros pela forma e não pelo contexto discursivo (o quê, quem, para quem e porquê). Trazer para a consciência a falta (voz constrangida da estagiária) é responsabilizar-se pela presença “o que eu consigo pensar nesse momento”. Há um comprometimento implícito de que depende de a estagiária saber responder a essa questão “o que difere os gêneros?”. Acontece aqui uma imposição implícita do saber, uma forma fechada ao diálogo que faz com que a estagiária vá ocupando o seu lugar profissional. A forma fechada do dogma desliza e impulsiona uma forma aberta da personalização em que a estagiária vai explorando as possíveis correlações.

No processo do pensar docente, o desenvolvimento cognitivo da estagiária passa pela transformação dos processos básicos para a autorregulação do próprio comportamento. A capacidade interior de monitorar o próprio pensamento faz com que a estagiária se perceba como um agente ativo em seu ambiente, assim, na fala subsequente após um silêncio prolongado ela afirma “*quem faz o texto, o aluno por exemplo, tem que ter o interlocutor, tem que ter quem leia*”. Ao buscar com sua própria forma de expressão, a resposta para si, a estagiária consegue estabelecer a autorregulação utilizando o discurso como instrumento para guiar sua compreensão,

isso se dá a partir do incentivo afetivo e da aceitação incondicional referente ao tempo da estagiária em perceber-se conceitualmente.

O Discurso 3 -2 refere-se à resposta da estagiária para o questionamento sobre o exercício da profissão, sobre o que o professor deve saber em relação ao ensino, “quais os elementos essenciais para o exercício da profissão?”

D3 – 2

*E -“ah o estudo, pra ser professor tem que tá sempre estudando, tem que estuda as teorias, e acaba tendo mais conhecimento sabe, estudando diferentes maneiras de ensina né, (baixando o tom e levantando na sequência) eu escrevi isso ontem agora não consigo lembra, eu coloquei assim ‘**ser professor é estar sempre em constante renovação**, uma coisa assim que eu botei no relatório de estágio, não me lembro que parte que eu botei isso”*

As operações sigma e psi também são observadas nesse discurso. Ao considerar “pra ser professor tem que tá sempre estudando”, e “ser professor é estar sempre em constante renovação”, a estagiária fideliza o contrato do professor com o saber. A experiencição em sala de aula impulsiona a estagiária à intenção e à decisão de estudar (“ah o estudo” em resposta aos elementos do exercício da profissão) e à reflexão (“pra ser professor tem que tá sempre estudando”). Este sistema Ψ (psi), subjetivo, movimenta-se a partir das interlocuções com o sistema social (Σ - sigma), com o entorno.

Não só a necessidade, mas os questionamentos dos envolvidos no sistema de referência profissional conduzem a estagiária a buscar tal relação com o saber. Suas afirmações (“pra ser professor tem que”, “ser professor é”) não abrem espaço para dúvidas. O verbo “ser” afirma aqui a existência do ‘estudo’ no professor, bem como o “é” (presente omnitemporal) liga o professor ao estado permanente de renovação (“ser professor é estar sempre em constante renovação”); o advérbio “sempre” eterniza o tempo, e o “tem que”, indica a obrigatoriedade.

Parece que o conceito estabelecido prioritariamente pela estagiária em relação aos outros elementos do exercício da profissão é a busca pelo saber constante. Sabe-se que na profissão docente uma das características inerentes à profissão é a pesquisa. No momento que há uma identificação com a docente/pesquisadora, há a abertura ao novo, à ampliação dos horizontes, a vazão da curiosidade. Tal atualização promove uma adaptação social constante.

O ajustamento discursivo conceitual se dá de forma gradativa. No Discurso 4 – 1 um termo simples da profissão não está internalizado, vejamos a seguir:

D4 – 1

*E - “O que que seriam os recursos didáticos? Desculpe a pergunta, **recursos didáticos é o livro?**”*

Essa enunciação indica a necessidade do conhecimento dos elementos dos fatores de mediação da THA. Neste caso, especialmente referente aos recursos didáticos. A estagiária pergunta “recursos didáticos é o livro?”, o questionamento vem acompanhado da necessidade da informação. Não há como responder à pergunta da supervisora, “quais são os recursos didáticos?” sem a informação conceitual. A estagiária obriga-se a questionar, retoma o termo linguístico, próprio da profissão e investiga.

Embora a própria estagiária responda, “é o livro”, há uma necessidade de confirmação da supervisora para o esclarecimento. Estranhamente parece ser um termo novo, no entanto a surpresa apresentada pela estagiária indica muito mais um processo de incorporação do conceito do que uma desinformação, ou falta de contato com a expressão “recursos didáticos”. Tanto que ela mesma responde a si. O pedido de desculpas “desculpe a pergunta” também remete a uma consciência de que a estagiária já devesse ter tal informação.

O processo interpessoal da expressão ‘recurso didático’ é interiorizado como função intrapsicológica, ou seja, a supervisora vai gradualmente retirando-se na regulação do termo adequado para o instrumento utilizado na mediação do ensino e num ato compartilhado vai dando espaço, promovendo e recompensando a estagiária na tomada do papel regulador.

Por fim, nos discursos do pensar docente encerro com a análise do Discurso 4 – 2 na percepção da estagiária de sua identidade ao longo do estágio.

D4 – 2

*“A gente fica muito dividido nisso entre **ser uma aluna de Letras e sê um professor.**”*

As práticas constitutivas das operações sigma (Σ) e psi (Ψ) são vistas nesta enunciação, “a gente fica muito dividido nisso entre ser uma aluna de Letras e ser um

professor”. Os sistemas sigma tratam do profissional como “professor”, nomenclatura masculina típica social. Embora a estagiária traga a divisão, ela opta por representar a aluna, o fato de indicar no feminino (aluna) diferenciando as opções do masculino (professor), marca a subjetividade e a presença atual da estagiária. Nesta enunciação, o verbo ‘ser’ retrata a existência tanto da aluna, quanto do professor, em constante alternância ao longo da formação inicial.

A dupla face da estagiária a coloca em situação privilegiada uma vez que ao longo da experiência em sala de aula é acompanhada por uma equipe formativa. No exercício funcional das práticas constitutivas do enquadramento, os inseparáveis campo e contato correspondem aos espaços institucionais da profissão, neste caso da estagiária, ela circula por duas instituições formativas, o contato com as práticas da escola e as práticas universitárias fazem com que o campo interacional seja ampliado. A fronteira de contato que se constitui o self saudável da profissão mescla-se com diferentes personagens, em diferentes estruturas em funcionamento e estabelecem um ponto de encontro que permite preservar a coerência profissional que é a aliança didática.

A aliança didática constitui aqui um encontro institucional imprescindível para construir a diferenciação, especialização da estagiária.

Abaixo apresentamos a tabela contendo as marcas discursivas analisadas, os elementos da THA, e a aproximação e distanciamento do papel mais integrado e mais fragmentado do perfil profissional no pensar docente.

Tabela 9 – O pensar docente nos fatores da THA

DISCURSOS		THA	PAPEL DOCENTE MAIS INTEGRADO	PAPEL DOCENTE MAIS FRAGMENTADO
DISCURSO 1	1	Fatores de Atribuição Práticas Constitutivas: Desenvolvimento Profissional Corresponsável Nucleação Nomotética X	R - ... <i>nem é relevante...</i> E - “ Eu to repensando em tudo, eu achei meio que desnecessário isso daqui pra eles, esse comparativo e superlativo ”	

		Objetivação Idiográfica		
	2	Fatores de mediação: Conceitos Procedimentos: Práticas situadas. Níveis das ações (técnicas)		<i>“Eu fiquei com uma ideia de que tinha que vencer conteúdo, e esse conteúdo é muito extenso e eu tenho que trabalhar com eles né...”</i>
	3	Fatores de Atribuição: Práticas articulativas: Formas abertas comunicação: personalização	<i>“eu to pensando agora, nesse momento eu to pensando como é que eu podia fazer isso”</i>	
	4	Fatores de atribuição Práticas Constitutivas Operação Ψ (experienciação) X Operação Σ (dupla contingência)	<i>“...eu sei que a intenção da R é a melhor possível, eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros, daí depois eu comecei a refleti... .. daí eu reavaliei o que eu tinha feito sabe, é isso é.”</i>	
DISCURSO 2	1	Fatores de mediação: Conceito: princípios gnoseológicos e praxeológicos		<i>“Eu acho que a noção dos verbos é fundamental eu acho, é, é muito importante, porque quando tu tá compondo uma história, ela necessita muito do movimento né...”</i>
	2	Fatores de atribuição: Práticas constitutivas: Dimensão afetivo-identificatória	<i>“porque eu acho que tu aliá o texto com a gramática ajuda muito a entendê, eu percebi como é importante...”</i>	
	3	Fatores de controle: Controle mediacional		<i>... aí eu não sei, eu to tentando pensá em alguma coisa legal pra falá...</i>
DISCURSO 3	1	Fatores de atribuição: Práticas constitutivas: Dimensão afetivo-identificatória Práticas articulativas:	<i>“...o que eu consigo pensar nesse momento é a estrutura...”</i>	

		Formas fechadas do diálogo do dogma		
	2	Fatores de atribuição Práticas Constitutivas Operação Ψ (experencição) X Operação Σ (dupla contingência)	<i>'ser professor é estar sempre em constante renovação,</i>	
DISCURSO 4	1	Fatores de mediação: Conceitos		<i>"O que que seriam os recursos didáticos? Desculpe a pergunta, recursos didáticos é o livro?"</i>
	2	Fatores de Atribuição: Práticas constitutivas Exercício funcional	<i>"...a gente fica muito dividido nisso entre ser uma aluna de Letras e se um professor..."</i>	

Da tabela constituída, inicialmente tratarei da ocorrência dos elementos do enquadramento holístico no pensar docente; posteriormente do processo de constituição do papel mais integrado e por fim do pensar docente na formação inicial.

A THA prevê que os fatores do enquadramento estejam em contato a todo momento na formação, desse modo eles se mesclam, dialogam, interpenetram-se (uns fatores fazem parte do meio de outros). Este quadro traz o diálogo entre os fatores de atribuição, de mediação e de controle no processo constitutivo.

Nos fatores de atribuição, a tabela apresenta sete eventos discursivos, em que seis são referentes às práticas constitutivas e dois (um é concomitante à prática constitutiva) às práticas articulativas. Destas, as sete enunciações são representativas do papel mais integrado do educador linguístico.

A partir dessa configuração, é possível afirmar que na formação inicial o desenvolvimento do pensamento conceitual é fundamental para a constituição identitária. Uma vez que as práticas constitutivas contemplam as operações de experencição e dupla contingência, a dimensão afetivo-identificatória com a base

segura, o desenvolvimento profissional corresponsável, bem como o exercício funcional com o campo e o contato, o pensar docente está atrelado ao grupo de referência, como uma espécie de autoridade para que se legitime às reflexões realizadas nas ações em sala de aula. Ter a base segura e o funcionamento da aliança didática parece determinar a transição do pensamento situacional para o pensamento conceitual. A transição da consciência ingênua para a consciência crítica. O grupo social, as relações sociais envolvidas na profissão desencadeiam a apropriação do papel no âmbito cognitivo.

Em relação às práticas articulativas, as duas ocorrências foram referentes a dois movimentos discursivos, uma ocorrência envolvendo a forma aberta de comunicação (personalização) e outra a forma fechada (dogma). A forma aberta ao diálogo é base para as interlocuções no processo de aprendizagem, ela aparece na tabela no D1-3 como forma da personalização. A forma fechada (D2 -1) aparece concomitante à dimensão afetivo-identificatória (base segura), isso representa a necessidade da referência que impõe o saber e localiza a estagiária. O movimento discursivo de ambas as formas promove um papel mais integrado em que a apropriação do papel se dá de forma reflexiva.

Nos fatores de mediação, apareceram na tabela três ocorrências, em que todas estavam no papel docente mais fragmentado e referiam-se aos fundamentos teóricos envolvendo as práticas. Pode-se dizer que as experiências da estagiária envolvendo a mediação ficaram comprometidas pelo desconhecimento das concepções subjacentes aos elementos da mediação, sejam eles, recursos, sejam estratégias. De alguma forma, os procedimentos didáticos estavam frágeis na sustentação teórica. Aqui parece não se tratar da impossibilidade de categorizar as ações, no caso representar no pensamento conceitos das situações vividas, e sim parece se tratar da necessidade de uma práxis freiriana, a qual parte da reflexão para a ação e desta para a reflexão, mais especialmente da ação para a reflexão. É possível dizer que se fragmenta o papel docente quando, de ações mediadoras, não estabelecemos uma reflexão conceitual sobre elas. A práticas praxeológicas não garantem a qualidade na mediação, somente com práticas gnoseológicas vinculadas às praxeológicas é possível efetivar o ensino com procedimentos adequados aos processos. Ou seja, é necessário buscar relacionar os fundamentos teóricos com os procedimentos na mediação da aprendizagem para que se aproxime de um papel docente mais integrado.

No fator de controle, destaca-se o controle mediacional no papel docente mais fragmentado. Os fatores de controle mediacional são necessários para apresentar os limites do sistema. Neste caso, quando indicam a fragmentação, a dispersão, representam o diagnóstico para novos encaminhamentos na orientação formativa. O controle mediacional tem justamente este objetivo, o de diagnosticar e mostrar prognósticos para novos eventos discursivos. Este fator é determinante no processo formativo pois é nele que se sinaliza a necessidade da mudança de rumo ou de estratégias para a formação.

No pensar docente, pode-se concluir, pela tabela, a mobilização constante da reflexão em relação às ações e a própria autoconsciência da estagiária em relação às suas atribuições. As verdades absolutas da estagiária com o 'é' estabelecidas e como a palavra mediadora pode infiltrar-se em algumas reflexões para proporcionar a abertura dos conceitos fechados e discutí-los.

3.1.3 Categoria 3 – O sentir docente

As marcas discursivas do sentir docente capturadas nos quatro eventos discursivos indicaram uma variedade de sentimentos que envolveram a docência e influenciaram significativamente no encaminhamento da formação. Para capturar os sentimentos nos discursos foi preciso buscar nas tabelas dos irmãos Chabot (2005) (apresentadas na fundamentação teórica no final do item 'O sentir docente'), a diferenciação das emoções e dos sentimentos e algumas reações a partir de situações vividas pela estagiária.

Na leitura e análise dos dados, foram encontrados os seguintes sentimentos e emoções: tristeza, alegria, satisfação, prazer, autoexigência, frustração, autoimagem, insegurança, afastamento, aproximação, nervosismo, expectativa, medo, indisposição, irritação, decepção, indignação, calma e conformação. Busquei aqui trazer apenas alguns discursos representativos que, somados ao fazer e ao pensar, possibilitaram observar o andamento do processo.

A tabela abaixo mostra situações discursivas dos sentimentos da estagiária que influenciaram, em alguns momentos, as tomadas de decisão para as práticas docentes, e em outros, a percepção de si no contexto pedagógico.

Tabela 10 – Sentir docente

O SENTIR DOCENTE		
DISCURSO 1 ALIANÇA DIDÁTICA	1	{Linha 55} R- Tem aquele canto, especialmente aquele canto ali das meninas, elas dão um jeitinho de burlá, tem que tá circulando. E- Ok, mas eu acho que vai ser legal , esse texto aqui eu achei muito interessante.
	2	{Linha 209} S- O que que não seria tão sério? E- A produção, ela é um pouco mais leve digamos assim, ela é mais... e quando trabalha com gramática, é um pouco mais sério de tu trabalhar exige mais concentração, tanto dos alunos quanto de ti, pra ti ensiná. Não sei se é bem isso sabe, mas pra mim é , são essas as impressões, sabe.
DISCURSO 2 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	{Linha 51} E- Agora eu não sei como é que vai ser essa situação eu tenho medo que o meu projeto se estenda mais das 30 horas, eu não sei se tem que ser trinta horas fechado, sabe. S- O mínimo, a gente pede o mínimo 30 horas! E- Ah bom! Então eu to tranquila , depois que eu entrar em verbo daí que eu vou no discurso direto e indireto, daí já vou pra estrutura do conto com eles, personagem, tempo espaço, daí nós vamos para conto fantástico e daí a partir daí começa a desenvolver com eles.
	2	{Linha 432} E- Só na faculdade que eu penso assim, eu sou meio que levada a pensar assim , o contexto me faz eu pensar assim, aqui eu tenho que pensar bonitinho né, porque se não caneteiam né?
	3	{Linha 488} E- É que eu, eu sou bem pessimista , eu tenho essa mania de não vai dar certo, daí chega lá na hora, tudo vai muito de como tu apresenta pra eles a proposta né? To percebendo isso, daí tu tem que levá uma proposta diferente pra eles, uma coisa que envolva eles, que incentive eles
DISCURSO 3 ALIANÇA DIDÁTICA	1	{Linha 391} E- Não, porque é muito pouco tempo pra me sentir assim nossa, um professor participativo assim.
	2	{Linha 397} E- Não, não é assim! Olha, olha o teu nível querida, que tu é muito cabeçuda, tu faz umas perguntas, aí da onde tira esses questionamentos, eu não consigo refleti assim como tu reflete, sinceramente é por isso que é difícil pra mim .
DISCURSO IV ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	{Linha 87} S- Tu acha que tu mudou alguma coisa, que mudou a tua postura de agir na turma? E- É (tom reflexivo), eu cheguei bem, bem séria assim, mas que eu tava nervosa no início assim, eu quando fico nervosa eu fico séria, daí eu era assim séria, aí (tom forte) não sabia explicar assim, não tinha muita paciência de explicar, sinceramente, não tinha aquela, aquele assim (encenando) aí (sorriso) sabe? Eu era bem séria com eles e sem paciência eu não sabia explicar com espontaneidade, daí depois eu fui mudando, daí a C. me deu alguns conselhos, como que eu tinha que tratar eles, porque eu tava muito pro ensino médio, pra universidade (imitando a regente) tem que tratar pro 6º ano, eles são crianças, tem que fazer uma abordagem diferente, tem que ser uma linguagem mais simples, (mudou o tom de voz) daí depois daquele dia que ela me deixou na turma, que eu sempre fui meio estressada né, eu não sou

	<p><i>aquela estagiária que não tá nem aí pro que a regente fala, o que a regente fala pra mim é, é... ordem (tom alto) sabe, daí eu comecei a mudar assim a prática.</i></p>
--	---

Os verbos ser e estar localizam-se no centro das tomadas de direção discursiva. Sejam sentimentos que surgem no instante da fala sejam aqueles involuntários que constituem o sujeito. No Discurso 1- 1 a estagiária coloca um juízo de valor para a escolha de um texto:

D1-1

“Ok, mas eu acho que vai ser legal, esse texto aqui eu achei muito interessante.”

O texto abordado pela estagiária é do livro didático que segue com os exercícios referentes ao conteúdo ensinado (o superlativo). Numa fala anterior, referente ao texto escolhido, a estagiária diz *“Tem um texto que daí eles vão ter que identificar o grau.”* Ao investir no livro didático, a estagiária reproduz ações já automatizadas em sala de aula, abdica de um processo reflexivo da língua e prioriza a identificação, reforçando a tendência de fazer do texto um pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical. Tanto o *“vai ser legal”*, quanto o *“muito interessante”* respondem ao interesse da estagiária em fazer com que os alunos ‘aprendam’ o superlativo. Prevalece a localização simples à função exercida no texto e isso parece dar conta do ensino e tranquiliza a estagiária.

O sentimento de tranquilidade e conformidade que o livro desencadeia, por ser legitimado pelas instâncias superiores de ensino, possibilita e autoriza a escolha da estagiária. Essa atividade proposta é uma avaliação feita pela estagiária do quanto o aluno aprendeu o conteúdo ‘já trabalhado’. Após já ter explicado e passado exercícios sobre o superlativo, a estagiária recupera e opta por um texto em que os alunos irão identificar o conteúdo. No entanto, sabe-se que a localização da informação não necessariamente avalia o quanto o aluno aprendeu.

O livro didático representa a segurança didática para o início do estágio. A estagiária não cria atividades a partir do texto escolhido, apenas segue a sequência oferecida pelo livro. Em tempo de estágio, cada experiência proposta busca o permitir-se ser professora, desse modo concorrem tanto criatividade, autodesafio e busca da própria identidade profissional. Ao agarrar-se ao mais conhecido, a estagiária perde a

oportunidade de experimentar-se conjuntamente com os alunos na investigação e no prazer de conhecer a própria língua.

Para a THA, as sistemáticas de avaliação que propõem um controle mediacional servem para diagnosticar a aprendizagem como internalização dos conceitos e não apenas a localização da informação que é perdida com o tempo. O instrumento diagnóstico escolhido pela estagiária não possibilita avaliar a compreensão do conteúdo 'superlativo'. Os exercícios tornam-se parciais e não indicam substancialmente o quanto o aluno compreendeu do conteúdo para a utilização da linguagem verbal. Não obstante tal avaliação diagnóstica parece dar conta para a estagiária que se coloca tranquilamente no processo como quem está exercendo sua função.

No Discurso 1-2, a estagiária avalia qual o conteúdo mais 'sério' para se trabalhar com a turma.

D1-2

*“A produção, **ela é um pouco mais leve** digamos assim, **ela é mais...** e quando trabalha com gramática, **é um pouco mais sério** de tu trabalha, exige mais concentração, tanto dos alunos quanto de ti, pra ti ensiná. **Não sei se é bem isso sabe, mas pra mim é**, são essas as impressões, sabe.”*

O enunciado representa as certezas e as dúvidas em relação ao objeto de ensino. Há uma comparação entre o ensino de produção escrita e o ensino de gramática. As certezas estão no verbo 'ser' (é, é, é, é, é e são) e as incertezas estão nas expressões 'digamos assim', 'não sei se é bem isso sabe'. A comparação e a intensidade são representadas pelas expressões 'um pouco mais', 'é mais', 'um pouco mais', 'exige mais'. A natureza do ensino de produção e de gramática é distinta, enquanto que na produção escrita são desenvolvidas certas relações cognitivas, na gramática desenvolvem-se outras relações categoriais. Tal comparação não é produtiva na medida que há uma desqualificação do processo e uma valorização do produto (neste caso aprender uma nomenclatura gramatical específica). Quando se pensa um ensino de língua portuguesa que tenha como principal objeto o texto, todo conhecimento linguístico é complementar; produção, leitura, conceitos gramaticais se fundem e andam juntos favorecendo as interações sociais.

Os princípios gnoseológicos e praxeológicos previstos pela THA que fundamentam as mediações (Fatores de Mediação) devem ser coerentes com uma

abordagem linguística interacionista. A dependência do ‘saber como’ com o ‘saber sobre’ é refletida em sala de aula nas escolhas de recursos, nos encadeamentos, nas estratégias utilizadas, no tempo dispensado para o ensino de tal conteúdo, na forma linguística (oral e escrita) apresentada aos alunos... enfim nas diversas situações que envolvem o ensino e carregam implicitamente a compreensão referente ao que se deseja ou deve trabalhar.

A estagiária emprega o termo ‘impressão’, que significa ‘a marca deixada por um ato’, ‘*são essas as impressões*’, ela traz a imagem mental impressa referente ao ensino de produção e gramática. Uma vez que a essência do sentir de uma emoção se dá no conjunto de alterações do estado do corpo associado com imagens mentais, é possível que a estagiária esteja definindo o ensino como “*leve*” e “*sério*” por ter tido alguma experiência prévia e associado a uma imagem mental iniciadora do ciclo.

Ao caracterizar o trabalho com a produção escrita como ‘mais leve’ e o trabalho com a gramática como ‘mais sério’ a estagiária busca essas informações das ‘impressões’, das ‘sensações’ referente ao conteúdo. Ao afirmar ‘...é um pouco mais leve’ e ‘é um pouco mais sério’ a estagiária não está definindo o ensino de produção e da gramática como indica os verbos “é” e “é” que os antecedem, mas está qualificando o estado em que se encontram numa dada circunstância. Neste caso, o ensino da produção representa um ensino que exerce pouca pressão sobre o aluno e o ensino de gramática um ensino de grande valor, importante.

O contexto do discurso 2 -1 (D2-1) é o de organização temporal do estágio. A disciplina de estágio prevê o mínimo de regência de 30 horas-aula frente ao aluno e nesse tempo, a estagiária trabalha o seu projeto a partir da demanda da turma. O projeto é validado no semestre anterior e tem como desencadeador um questionário diagnóstico para a turma e 20 horas-aula de observação. Em relação à fundamentação, o projeto prevê um trabalho sistematizado envolvendo um gênero específico (neste caso o conto) que é justificado pela estagiária. O planejamento é baseado em sequências didáticas que possibilitam dar conta dos conteúdos necessários para a turma e de projetos envolvendo a comunidade escolar. Portanto a flexibilidade e adaptabilidade típicas das sequências didáticas oferecem a segurança para que o acadêmico possa contemplar o que envolve o ensino no devido tempo destinado.

“Ah bom! Então eu tô tranquila, depois que eu entrar em verbo daí que eu vou no discurso direto e indireto, daí já vou pra estrutura do conto com eles, personagem, tempo espaço, daí nós vamos para conto fantástico e daí a partir daí começo a desenvolver com eles.”

Na expressão “eu tô tranquila” a estagiária está se referindo à resposta dada pela supervisora relativa à previsão de tempo do estágio. A dúvida apontada pela estagiária “eu tenho medo que o meu projeto se estenda mais das 30 horas, eu não sei se tem que ser 30 horas fechado sabe.”. A resposta da supervisora “o mínimo de 30 horas”, que tranquilizou a estagiária, representa o elo de confiança estabelecido, a base segura que encaminha a uma direção mais adequada. Para a THA, o tempo das atividades refere-se ao aspecto praxeológico das ações em sala de aula. No momento em que a estagiária busca uma possibilidade de flexibilidade nas solicitações feitas e encontra na resposta da orientadora, isso a tranquiliza e cria o espaço seguro que ela necessita para a continuidade do trabalho.

O vínculo estabelecido por ambas impulsiona o trabalho pedagógico e reorganiza possibilidades. Não tanto a pergunta quanto a resposta, mas a sensação de dúvida e o esclarecimento naquele momento ocasionam a tranquilidade. O acompanhamento da estagiária pela supervisora indica uma integração profissional de ambas para a solução de uma questão prática. Essa acolhida reforça a relação e estabelece um diálogo de pertencimento.

O verbo ‘tô’ indica que antes não estava, mas que naquele momento a estagiária ficou. Mesmo que seja um estado provisório, a sensação a que a estagiária foi submetida de ‘tranquilidade’ possibilita a ocupação de um lugar mais seguro. A experiência em si da estagiária em ter que organizar o conteúdo num determinado tempo e de que isso dependia de uma confirmação por parte da supervisora de uma informação já contratada, oportunizou que ela valorizasse a previsão de alguns elementos que envolvem um bom planejamento: a distribuição de determinados conteúdos num dado tempo.

Em relação aos conteúdos (verbo, discurso direto e indireto, estrutura do conto, personagem, tempo, espaço, conto fantástico), a estagiária sinaliza a necessidade de maior compreensão de como se dá a combinação e relação dos elementos linguísticos no ensino de LP. A relação de conteúdos postos em ordem representa a ilusão de que a aprendizagem de língua portuguesa se dá das partes para o todo, dos conteúdos e

conceitos gramaticais para “a partir daí começar a desenvolver com eles”, segundo as próprias palavras da estagiária.

O funcionamento linguístico na aprendizagem se dá dialeticamente, em constante movimento, desse modo, embora a necessidade de sistematização didatize o ensino, a expressividade linguística envolve outros elementos, dentre eles estão os termos gramaticais, mas essencialmente e prioritariamente a aprendizagem de LP se dá quando se materializa o dizer, para quem dizer, da forma mais adequada, com o alcance do motivo. Esse fenômeno de dupla contingência linguística não se restringe aos conceitos, às informações gramaticais, mas ao contexto discursivo.

No discurso 2 – 2 (D2-2), o diálogo envolvia a questão de qual é a importância da gramática normativa para o ensino de LP e a estagiária vai expondo ao longo das interlocuções a ideia de que “...*eu acho que ela beneficia mais a produção escrita...*” “...*porque se eu souber gramática eu vou saber me expressar melhor...*” “...*empregar corretamente os verbos, estruturar bem as frases, empregar as vírgulas...*” até chegar na seguinte consideração:

D2 -2

*“Só na faculdade que eu penso assim, **eu sou meio que levada a pensar assim**, o contexto me faz eu pensar assim, aqui eu tenho que pensar bonitinho né, porque se não caneteiam né?”*

No enunciado “*eu sou meio que levada a pensar assim*” observa-se o sentimento da complacência com a instituição formadora “*na faculdade que eu penso assim*”. O verbo que a define, “sou”, torna-a imóvel e estática, o termo ‘meio’, abre a parcialidade, a qual ela opta por realmente ser levada a pensar, o contexto a leva a pensar assim “*aqui eu tenho que pensar bonitinho né, porque se não caneteiam né*”. O “*bonitinho*” refere-se a “*empregar corretamente os verbos, estruturar bem as frases, empregar as vírgulas*”. A influência do contexto acadêmico, avaliativo, gerenciando seus pensamentos a aproxima da profissão, a caracteriza como sabedora da língua, a exige não apenas uma fala, mas um pensamento gramatical correto. Esse pensar específico da área, endogenamente constrói uma base e uma especificidade característica que a especializa, a distingue do leigo e impõe uma postura social.

A THA retrata esse cenário nos Fatores de Controle, mais especificamente no objeto do controle mediacional. O alvo do objeto representa aqui a competência linguística da estagiária, escrever textos utilizando os conhecimentos gramaticais.

Esse é um objetivo do curso na medida em que a ênfase é dada à conduta aprendida transferível nos contextos de uso.

No discurso 2-3 (D2- 3), observa-se uma mudança de sentimentos, num primeiro momento, de forma fragmentária, dispersa ao ofício docente, em que a voz da estagiária determina um estado de ser, justificando, impedindo uma ação, (neste caso, a ação de prestar um bom serviço ao ensino). E num segundo momento, ela aproxima-se do papel mais integrado primando pelo dever docente.

D2 -3

*“É que eu, **eu sou bem pessimista**, eu tenho essa mania de não vai dar certo, daí chega lá na hora, tudo vai muito de como tu apresentá pra eles a proposta né? **To percebendo** isso, daí tu tem que levá uma proposta diferente pra eles, uma coisa que envolva eles, que incentive eles.”*

A completude que carrega a expressão ‘eu sou’ é diluída ao longo do próprio discurso em que a estagiária percebe a partir da fala a fragilidade da afirmação “*eu sou bem pessimista*”. Como que parecendo uma força de hábito as primeiras palavras ditas pela estagiária vão tomando forma e reorganizando o sentimento e o pensamento em relação a si. Fica então, ao pronunciar uma sensação, outra sensação, o quão é inadequado e insustentável à prática em sala de aula um pensamento egóico, voltado para si, como a afirmação de ser pessimista. A estagiária chega a uma conclusão, “*tudo vai muito de como tu apresentá pra eles*”. Ao longo do processo constitutivo do discurso, num primeiro instante a estagiária cria um impedimento, “*eu tenho essa mania de não vai dar certo*”, e logo, no instante seguinte, evolui para “*to percebendo isso*”, em que o ‘tô’ representa um estado progressivo, e acaba por responsabilizar-se com o gerenciamento da turma ao dizer: “*daí tu tem que levá uma proposta diferente pra eles, uma coisa que envolva eles, que incentive eles*”. Enfim, ela assume uma postura profissional e coloca-se no processo. O fato de experienciar e constatar, a partir do próprio ponto de vista, possibilita uma conduta mais consistente. A tomada de decisão da estagiária (no nível deôntico) promove uma progressão na conduta, do autoconceito de ser uma pessoa pessimista, passa ao dever a cumprir. Prevalece aí a responsabilidade inerente à profissão.

No Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), o espírito corporativo do grupo de pertença é consolidado a partir do discurso da demanda que promove o atendimento às necessidades coletivas e não individuais. O deslocamento da

estagiária que ora se vê num âmbito individualista, percebe prontamente uma necessidade social que não permite acomodação de seu estado. A confiança na interlocutora mostrada pela estagiária ao compartilhar uma percepção de si, indica que está segura e permite que vá realizando a reflexão no exato momento de sua fala. Como uma prática constitutiva, esse evento permite uma apropriação do papel social de forma mais autêntica, empática e congruente.

No discurso 3 -1 (D3-1), estagiária e supervisora interagem sobre o sentir-se professora.

D3-1

*“Não, **porque é muito pouco tempo** pra me sentir assim nossa, um professor participativo assim.”*

A estagiária atribui a condição de sentir-se professora ao tempo *“é muito pouco tempo”*, como se a sensação pudesse vir de um momento pra outro e não com várias situações vividas próprias da profissão, como planejar, trabalhar com o objeto em aula, refletir sobre a ação didática, rever situações vividas... O tempo promove mais experiências de vida, mas não comporta a única condição de ser um profissional, ou ainda de sentir-se uma professora.

É neste momento que o contrato didático através da corresponsabilidade é assumido. Por tratar do tempo, ambas o estabilizam para dialogar sobre qual é a sensação da estagiária no espaço escolar. Após esse questionamento por parte da supervisora a estagiária responde prontamente: *“Ah, eu sinceramente não me sinto uma visita, é mais que isso sabe”*, a supervisora retorna: *“Por quê?”* É nesse momento que a parada feita pela estagiária torna-se reflexão, procura pelo sentimento, busca do que está acontecendo, de qual é o seu papel. Segue a voz da supervisora na afirmação *“pra eles sim, tu é a professora”*, a reação da estagiária é o silêncio. Um silêncio importante, constitutivo, endógeno.

A efetivação da base segura se dá na cumplicidade profissional, em que o comportamento de apego tem resposta no comportamento de cuidado. Ao falar a própria verdade, o retorno somente deve ser com outra própria verdade dita e sentida. A integralidade de ambas interlocutoras se toca quando se tornam presentes, vivenciando suas subjetividades, que ao reconhecerem-se fica validada a construção

conjunta do sistema social. A apropriação do papel docente a partir de uma referência profissional se torna viável quando há entrega e senso social do dever a cumprir.

O sentir-se professora parte de uma série de experiências em situação real de trabalho em que intuitivamente sabe-se o que deve ou não ser feito. Esse marcador somático oculto (intuição) atua fora da consciência e dá as respostas mais adequadas e precisas aos conflitos imediatos. Ouvir a intuição, na perspectiva de Damásio (1996), reduz significativamente a probabilidade de erro nas decisões tomadas. Dessa forma, sentir-se professora passa bem mais por adequar uma conduta profissional ao contexto imediato, do que passar muitos anos em sala de aula com condutas repetitivas.

O discurso 3 -2 (D 3 - 2) preserva o mesmo tema do discurso anterior, no entanto traz outros traços envolvidos na formação inicial.

D3 – 2

“Não, não é assim! Olha, olha o teu nível... ..tu faz umas perguntas... .. eu não consigo refletir assim como tu refletir, sinceramente é por isso que é difícil pra mim.”

Toda comparação entre seres humanos é indevida e inviável diante das características pessoais, e entre estagiária e supervisora mais indevida ainda se torna, uma vez que a cada uma cabe funções distintas no contexto de formação inicial. Numa constituição identitária horizontalizada, o ponto em comum é o ensino de LP, mas as aproximações a esse ponto se dão em níveis diferentes. É natural que a profissional mais experiente, tanto em ensino na sala de aula quanto intelectualmente, trabalhe estratégias específicas para a formação inicial e que a estagiária esteja ingressando e experienciando as situações na escola.

Nas práticas constitutivas da THA, a construção identitária se dá justamente a partir da operação de experienciamento e das operações de dupla contingência. Retira-se a responsabilidade pessoal de qualificar e atribui-se ao externo inviabilizando o progressivo sabor da autodescoberta, de superação de si mesmo. A fuga da questão “Quando nasce uma professora?”, faz com que a estagiária afaste-se da busca de si, do que constitui uma professora. Deprecia-se em relação à ação de refletir “eu não consigo refletir assim como tu refletir”, a comparação que desconsidera os sujeitos e os objetivos da profissão afasta de uma leitura real do movimento em si do professor “é por isso que é difícil pra mim”. Os critérios de ser professora não passam pelo já

posto, o quanto a supervisora sabe questionar ou “refletir”, mas sim a forma de fazê-lo, a qual é adaptável conforme a demanda.

A dupla contingência passa pela reorganização do conceito por parte da estagiária de competências linguísticas intransferíveis, quebra da expectativa de algo ilusório e o ajustamento necessário pelo conceito de que cada profissional desenvolve sua própria competência linguística.

No discurso 4 – 1, a estagiária responde como percebeu sua mudança no período de estágio.

D 4 -1

“É (tom reflexivo), eu cheguei bem, bem séria assim... ... eu não sou aquela estagiária que não tá nem aí pro que a regente fala, o que a regente fala pra mim é, é... ordem (tom alto) sabe, daí eu comecei a mudar assim a prática”.

Falar de si, especialmente do processo vivido na primeira experiência em sala de aula, diante de quem representa expectativas de um papel a ser cumprido, não é uma tarefa fácil. Neste caso, diante de duas profissionais mais experientes (a regente e a supervisora). No momento que a estagiária é questionada sobre qual foi a diferença que ela sentiu como professora do início do processo até o final, ela retoma alguns pontos que foram significativos na mudança de conduta. Assim, no primeiro instante iniciou a fala com o verbo ‘é’, numa ilusão de definir o processo de sentir. Lógica racional essa que é abandonada e logo substituída pela entrega à memória da experiência vivida “*eu cheguei bem, bem séria assim*”, após o relatar as sensações que teve “*eu tava nervosa*”, “*não tinha muita paciência de explicar*”, “*eu sempre fui meio estressada*”, a estagiária se autointitula obediente ao que a regente fala “*eu não sou aquela estagiária que não tá nem aí pro que a regente fala, o que a regente fala pra mim é, é ... ordem*”.

A expressão aqui “*eu não sou*” produz um efeito contrário num primeiro momento o de “*eu sou*”, pois, ao tratar de uma característica constitutiva de ‘ser’ algo, a natureza da linguagem é afirmativa e não negativa. Ao pronunciar o que não se é, no pensamento categorial as imagens emergem conforme o significado das principais expressões “*estagiária*”, “*não tá nem aí*”, “*regente fala*” e o “*não*” como é termo acessório, fica suprimido perdendo seu potencial negativo. Então, a estagiária aqui abre a possibilidade de ser “*aquela estagiária que não tá nem aí pro que a regente*

fala”, no entanto, ela é a estagiária que atende o que a regente fala, pois isso se verifica na ação da mudança de atitude diante da turma conforme recomendação da regente. Retoma assim o conceito de si e no final o efeito de seu dizer fica coerente com a atitude tomada “*o que a regente fala pra mim é, é... ordem (tom alto) sabe, daí eu comecei a mudar assim a prática*”.

Para a THA, as práticas articulativas contemplam o movimento das quatro formas da comunicação (formas fechadas do diálogo e formas abertas), neste caso, o contato do discurso fechado da imposição do querer pela regente, com o discurso aberto da busca do querer da estagiária. Isto se dá no momento em que a estagiária relembra o início do estágio “*Eu era bem séria com eles e sem paciência eu não sabia explicar com espontaneidade, daí depois eu fui mudando, daí a regente me deu uns conselhos, como que eu tinha que tratar eles... tem que fazer uma abordagem diferente, daí depois daquele dia que ela me deixou na turma*”. Ao considerar o que a regente fala a estagiária muda a conduta, recebe o treinamento e toma decisões que auxiliam no processo em sala de aula, “*daí eu comecei a mudar assim a prática*”.

É neste jogo discursivo que a aliança se fortalece e constitui a própria identidade de grupo. A aceitação e a mudança de conduta reorganiza a direção do ensino e qualifica o processo. A estagiária permite-se adaptar seu olhar para um olhar de quem tem maior experiência e que favoreça a condução dos alunos na aprendizagem. A confiança estabelecida pela regente e pela estagiária facilita a mudança de conduta rumo ao mesmo fim, com o mesmo propósito.

Será apresentado abaixo o quadro com os quatro eventos discursivos e a aproximação do papel docente no aspecto do sentir docente.

Tabela 11 – O sentir docente nos fatores da THA

DISCURSOS	Nº	THA	PAPEL DOCENTE MAIS INTEGRADO	PAPEL DOCENTE MAIS FRAGMENTADO
DISCURSO 1 ALIANÇA DIDÁTICA	1	Fatores de Controle: Controle Mediacional Monitoramento		<i>Ok, mas eu acho que vai ser legal, esse texto aqui eu achei muito interessante.</i>
	2	Fatores de Mediação Conceitos:		<i>“A produção, ela é um pouco mais leve digamos assim, ela é mais... e quando trabalha com gramática, é um pouco</i>

		Fundamentos gnoseológicos e praxeológicos		<i>mais sério de tu trabalha, exige mais concentração, tanto dos alunos quanto de ti, pra ti ensiná. Não sei se é bem isso sabe, mas pra mim é, são essas as impressões, sabe.</i>
DISCURSO 2 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	Fatores de Atribuição Práticas constitutivas Dimensão afetivo-identificatória Base segura	<i>“Ah bom! Então eu tô tranquila, depois que eu entrar em verbo daí que eu vou no discurso direto e indireto, daí já vou pra estrutura do conto com eles, personagem, tempo espaço, daí nós vamos para conto fantástico e daí a partir daí começo a desenvolver com eles.”</i>	
	2	Fatores de Controle Controle Mediacional Objeto (alvo)	<i>“Só na faculdade que eu penso assim, eu sou meio que levada a pensar assim, o contexto me faz eu pensar assim, aqui eu tenho que pensar bonitinho né, porque se não caneteiam né?”</i>	
	3	Fatores de Atribuição Práticas Constitutivas Desenvolvimento Profissional Corresponsável Base segura	<i>“É que eu, eu sou bem pessimista, eu tenho essa mania de não vai dar certo, daí chega lá na hora, tudo vai muito de como tu apresentá pra eles a proposta né? To percebendo isso, daí tu tem que levá uma proposta diferente pra eles, uma coisa que envolva eles, que incentive eles.”</i>	
DISCURSO 3 ALIANÇA DIDÁTICA	1	Fatores de Atribuição Práticas Articulativas: Contrato didático Dialogismo problematizador		<i>“Não, porque é muito pouco tempo pra me sentir assim nossa, um professor participativo assim.”</i>
	2	Fatores de Atribuição		<i>“Não, não é assim! Olha, olha o teu nível... ..tu faz</i>

		Práticas Constitutivas Operações Ψ (experienciação) X Operações Σ (dupla contingência)		<i>umas perguntas... .. eu não consigo refletir assim como tu refletir, sinceramente é por isso que é difícil pra mim."</i>
DISCURSO 4 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	1	Fatores de Atribuição Práticas articulativas Quatro movimentos discursivos		<i>"É (tom reflexivo), eu cheguei bem, bem séria assim... .. eu não sou aquela estagiária que não tá nem aí pro que a regente fala, o que a regente fala pra mim é, é... ordem (tom alto) sabe, daí eu comecei a mudar assim a prática".</i>

Dos oito eventos do sentir docente analisados, cinco estão voltados para o papel mais fragmentado e apenas três para o papel mais integrado. As emoções, como já visto, interferem diretamente no processo de internalização, especialmente de internalização do que é ser um profissional linguístico. Neste sentido, as tabelas dos professores canadenses ajudaram a identificar o que faz parte de emoção e o que faz parte dos sentimentos. Para cada emoção, sabe-se agora que é necessário torná-la consciente para processar o sentimento. Este sim, é organizativo e possível de ser monitorado no processo.

A partir da tabela apresentada, os fatores do enquadramento ocorrem numa dinâmica constante, dialeticamente, alternadamente ao longo do processo. No sentir docente, preponderaram os Fatores de Atribuição com cinco situações discursivas, dois discursos referentes aos Fatores de Controle e um representando os Fatores de Mediação.

Dos Fatores de Atribuição, três práticas constitutivas e duas práticas articulativas. Das práticas constitutivas, duas voltaram-se para o papel mais integrado e uma para o papel mais fragmentado. Quanto às práticas articulativas, as duas mostraram discursos de um lugar mais fragmentado. As interações são únicas e constitutivas, os ecos que calam para cada interlocutor são íntimos e intransferíveis, ou seja, a estagiária faz sua própria percepção num contexto formativo (é importante

lembrar que assim como ocorre com os outros integrantes do sistema, no entanto, aqui estão sendo analisados os momentos no tempo (aqui e agora), na voz da estagiária), num dado tempo que marca sua presença real.

A visão que a estagiária tem de seu lugar, ora fragmentado, ora integrado, depende de um sistema estável. É a partir do sistema estável, enquadrativo, que a estagiária vai aproximando-se ou afastando-se até integrar-se. Parece que de alguma forma, ao lidar com os sentimentos a instabilidade atributiva é maior. As duas práticas constitutivas em que a estagiária se aproximou do papel mais integrado referem-se à base segura, o que mostra a necessidade da referência profissional no âmbito emocional. Enquanto que a prática constitutiva que envolve os sistemas impulsivos e reflexivos mostra-se fragmentada, tempo de encontro consigo mesma diante da dupla contingência (do entorno que reduz a complexidade). As duas práticas articulativas, que indicaram um papel mais disperso, concentraram-se nos movimentos discursivos e no contrato didático problematizador, tempo de parada e trazer para a consciência, identificar através da interlocução a percepção do ensino.

Em relação aos Fatores de Controle, um ocorreu no início do estágio voltado ao controle mediacional que a estagiária estava fazendo com os alunos. Nesse momento, parece que a estagiária ainda possui uma ideia vaga sobre o papel a ser exercido, fragmentada, frágil. O outro discurso, em meados do estágio, vindo do espaço institucional, ajusta o papel com a anuência da estagiária. No sentir docente, a avaliação voltada para o aluno, parece vir de emoções, inconscientes, desorganizadas, uma preocupação mais individualizada, já quando a estagiária está sendo avaliada, ela traz um cuidado maior com os sentimentos, de forma que eles se organizam para um fim social.

Quanto aos Fatores de Mediação, no sentir, a estagiária indicou estar afastada do sistema na recorrente relação gnoseológica e praxeológica, que aparece também no pensar docente e no fazer docente. Isso indica a necessidade de um trabalho supervisivo contínuo na formação inicial, com um investimento na sustentação teórica vinculadas às práticas mediadoras.

No sentir docente, é possível dizer que o Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC) incluiu não só a aliança didática (supervisora, regente, estagiária), mas a instituição formadora também. Pela tabela, a aproximação ao papel mais integrado por parte da estagiária é fornecida tanto pela base segura, que escuta e mobiliza os sentidos (D2-1), quanto pelos professores formadores do curso, que

promovem a competência linguística (D2-2), quanto pela aliança didática nas discussões referentes às necessidades dos alunos (D2-3). A interpenetração dos processos subjetivos (individuais e sociais) se dá a partir de uma convergência normatizante dos saberes coletivos, conjuntamente com a busca da personalização do saber no âmbito individual, neste caso, o da estagiária.

3.1.4 A integração do papel docente

Até aqui vimos, em quatro momentos diferentes do estágio, o fazer, o pensar e o sentir docente da estagiária através de sua palavra. A integração docente passa pelo vivenciar, em tempo real, a ação, o pensamento e o sentimento. Vimos também em que momentos a estagiária se aproximou do papel mais integrado e do papel mais fragmentado do educador linguístico a partir da análise dos fatores da THA.

Iremos analisar neste item, a integração dos três aspectos holísticos, em especial, o movimento linguístico da estagiária na perspectiva do enquadramento holístico. Abaixo, segue a tabela contemplando os quatro eventos discursivos, os três aspectos de cada evento, a localização do estado verbal nos fatores do enquadramento e em que discurso a estagiária se aproxima de um papel mais integrado e de um papel mais fragmentado do educador linguístico.

Tabela 12 - Tabela geral dos aspectos linguísticos nos fatores da THA

EVENTOS DISCURSOS	ASPECTOS	FATORES DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE	PAPEL DOCENTE MAIS INTEGRADO	PAPEL DOCENTE MAIS FRAGMENTADO
DISCURSO 1 ALIANÇA DIDÁTICA	FAZER	Fatores de Atribuição: <ul style="list-style-type: none"> Práticas articulativas Formas abertas de comunicação: personalização e investigação <ul style="list-style-type: none"> Práticas constitutivas: Operações Σ X Operações Ψ	<i>....“eu to lendo artigos na internet, como ser professora no ensino fundamental”...“eu to lendo bastante a respeito sabe”... .. “só que é difícil pra mim isso”...</i>	
	PENSAR	Fatores de Atribuição Práticas Constitutivas:	<i>R- ...nem é relevante...</i>	

		Desenvolvimento Profissional Corresponsável Nucleação Nomotética X Objetivação Idiográfica	<i>E - “Eu to repensando em tudo, eu achei meio que desnecessário isso daqui pra eles, esse comparativo e superlativo”</i>	
		Fatores de mediação: Conceitos Procedimentos: Práticas situadas. Níveis das ações (técnicas)		<i>“Eu fiquei com uma ideia de que tinha que vencer conteúdo, e esse conteúdo é muito extenso e eu tenho que trabalhar com eles né...”</i>
		Fatores de Atribuição: Práticas articulativas: Formas abertas comunicação: personalização	<i>“eu to pensando agora, nesse momento eu to pensando como é que eu podia fazer isso”</i>	
		Fatores de atribuição Práticas Constitutivas Operação Ψ (experenciação) X Operação Σ (dupla contingência)	<i>“...eu sei que a intenção da R é a melhor possível, eu não sou tola de ignorar os conselhos dos outros, daí depois eu comecei a refleti... .. daí eu reavaliei o que eu tinha feito sabe, é isso é.”</i>	
	SENTIR	Fatores de Controle: Controle Mediacional Monitoramento		<i>Ok, mas eu acho que vai ser legal, esse texto aqui eu achei muito interessante.”</i>
		Fatores de Mediação Conceitos: Fundamentos gnoseológicos e praxeológicos		<i>“A produção, ela é um pouco mais leve digamos assim, ela é mais... e quando trabalha com gramática, é um pouco mais sério de tu trabalha... .. Não sei se é bem isso sabe, mas pra mim é...”</i>

DISCURSO 2 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	FAZER	Fatores de Mediação Procedimentos: Nível das ações: técnica Nível das operações: estratégias e operações cognitivas		<i>...“-Mas o que que é uma pessoa de lua pra vocês”...</i>
	PENSAR	Fatores de mediação: Conceito: princípios gnoseológicos e praxeológicos		<i>“Eu acho que a noção dos verbos é fundamental eu acho, é, é muito importante...”</i>
		Fatores de atribuição: Práticas constitutivas: Dimensão afetivo-identificatória	<i>“porque eu acho que tu aliá o texto com a gramática ajuda muito a entendê, eu percebi como é importante...”</i>	
		Fatores de controle: Controle mediacional		<i>... aí eu não sei, eu to tentando pensá em alguma coisa legal pra falá...</i>
	SENTIR	Fatores de Atribuição Práticas constitutivas Dimensão afetivo-identificatória Base segura	<i>“Ah bom! Então eu tô tranquila, depois que eu entrar em verbo daí que eu vou no discurso direto e indireto...”</i>	
		Fatores de Controle Controle Mediacional Objeto (alvo)	<i>“Só na faculdade que eu penso assim, eu sou meio que levada a pensar assim, o contexto me faz eu pensar assim...”</i>	
		Fatores de Atribuição Práticas Constitutivas Desenvolvimento Profissional Corresponsável Base segura	<i>“É que eu, eu sou bem pessimista, eu tenho essa mania de não vai dar certo, daí chega lá na hora, tudo vai muito de como tu apresentá pra eles a proposta né? To percebendo isso, daí tu tem que levá</i>	

			<i>uma proposta diferente pra eles...</i>	
DISCURSO 3 ALIANÇA DIDÁTICA	FAZER	Fatores de Mediação Conceitos: Princípios gnoseológicos	<i>"...ahã eles exploram mais assim, não é tão mecânica sabe, tão direta, agora eles escrevem mais".</i>	
		Fatores de Controle: Controle Atribucional: Paradigmação da formação	<i>"...eles sabem, como é que eu posso dizer, entender o que que tá ali nos textos sabe"..</i>	
	PENSAR	Fatores de atribuição: Práticas constitutivas: Dimensão afetivo-identificatória Práticas articulativas: Formas fechadas do diálogo do dogma	<i>"...o que eu consigo pensar nesse momento é a estrutura..."</i>	
		Fatores de atribuição Práticas Constitutivas Operação Ψ (experientiação) X Operação Σ (dupla contingência)	<i>'ser professor é estar sempre em constante renovação,</i>	
	SENTIR	Fatores de Atribuição Práticas Articulativas: Contrato didático Dialogismo problematizador		<i>"Não, porque é muito pouco tempo pra me sentir assim nossa, um professor participativo assim."</i>
		Fatores de Atribuição Práticas Constitutivas Operações Ψ (experientiação) X Operações Σ (dupla contingência)		<i>"Não, não é assim! Olha, olha o teu nível... ..tu faz umas perguntas... .. eu não consigo refleti assim como tu reflete, sinceramente é por isso que é difícil pra mim."</i>
DISCURSO 4 ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	FAZER	Fatores de Mediação: Recursos: meios e materiais		<i>... "mas é que era o método mais seguro pra fazê"...</i>

	PENSAR	Fatores de mediação: Conceitos		<i>“O que que seriam os recursos didáticos? Desculpe a pergunta, recursos didáticos é o livro?”</i>
		Fatores de Atribuição: Práticas constitutivas Exercício funcional	<i>“...a gente fica muito dividido nisso entre ser uma aluna de Letras e se um professor...”</i>	
	SENTIR	Fatores de Atribuição Práticas articulativas Quatro movimentos discursivos		<i>“É (tom reflexivo) eu não sou aquela estagiária que não tá nem aí pro que a regente fala, o que a regente fala pra mim é, é... ordem (tom alto) sabe, daí eu comecei a mudar assim a prática”.</i>

Neste momento, destaco os seguintes aspectos a partir da tabela apresentada: a mobilização dos conceitos da THA a partir dos discursos da estagiária, os momentos em que a estagiária se encontra no papel mais fragmentado e os momentos em que ela se encontra no papel docente mais integrado, agora concomitantemente com os aspectos do fazer-pensar-sentir.

O critério da análise se dará pela ordem cronológica de cada evento discursivo, então inicialmente serão apresentadas a seguir, considerações referentes ao primeiro discurso (D1), no contexto da aliança didática, segue com o segundo discurso (D2), em que se trabalhou a orientação individual, na sequência o terceiro discurso (D3), aliança didática e encerra com o quarto discurso (D4), orientação individual.

O primeiro evento discursivo, ocorrido no início do estágio, teve maior incidência de discursos referentes ao papel mais integrado nos aspectos do fazer e do pensar, não houve ocorrência no aspecto do sentir. Destes, sem exceção, todos os discursos representaram os Fatores de Atribuição.

De certa forma, é natural no início do estágio que o acadêmico dê maior atenção às ações e aos pensamentos mais adequados do professor frente aos alunos e às professoras mais experientes, neste caso, as orientadoras do estágio. O fazer docente, nesta fase, indicou a necessidade de pesquisa, de investir na busca do conhecimento a partir das interações problematizadoras da aliança didática. O pensar docente, voltou-se para a reflexão em relação às ações já executadas em sala de aula, em como é possível ensinar; os pensamentos estavam em processo de organização das próximas ações, isso a partir das recomendações da professora mais experiente. Ou seja, o pensar é movido pela necessidade de ajustes da conduta para seguir a regência.

As práticas dos Fatores de Atribuição que mais apareceram foram as articulativas e constitutivas. As práticas articulativas foram viabilizadas pelas formas abertas do diálogo. Nos discursos da estagiária, apareceram a personalização e a investigação, sendo que as articulações, nesta fase do estágio, são determinantes para a sequência das ações. Tais práticas vieram acompanhadas das constitutivas, em que as operações da experiência e da dupla contingência fizeram parte. Foi necessário, então, a partir da prática da estagiária, o sistema buscar a redução da complexidade, isto é, fazer com que a estagiária perceba que a forma como ela realizou a atividade pode ser diferente, assim, foi possível observar a dependência do sistema com o entorno. Com as indicações da regente, a estagiária aproximou-se do sistema e distanciou-se do leigo.

No papel mais fragmentado apareceram os discursos do pensar docente e do sentir docente contemplados pelos Fatores de Mediação e de Controle. Os Fatores de Mediação foram representados pelas práticas situadas no nível das técnicas e pelos conceitos, já os Fatores de Controle, o que surgiu discursivamente, foi o controle mediacional no monitoramento.

Os discursos indicaram aqui a fragilidade das concepções que subjazem as práticas, ou seja, a relação dos fundamentos gnoseológicos (saber sobre) com os praxeológicos (saber como). Uma vez que a ênfase se dá na ação apenas baseada em experiências vividas sem uma reflexão aprofundada, seja como aluna, seja como observadora, a ação mediadora não se sustenta. Isto inclui a forma avaliativa que a estagiária faz com sua turma.

Os fundamentos gnoseológicos, não se referem apenas aos fundamentos teóricos, mas sim sobre os fundamentos da práxis, ação-reflexão-ação. O olhar

científico pode ser construído a partir das observações referentes ao que está sendo trabalhado, a partir do diálogo constante com os pares, ou ainda a partir da leitura compreensiva. Mesmo que a primeira e a segunda opção sejam descartadas, resta à estagiária a investigação pelos fundamentos que garantam uma prática mais consistente e coerente com uma abordagem interacionista.

Vejamos agora o segundo evento discursivo realizado após quatro semanas de estágio. Este evento dividiu-se em dois momentos, uma hora de orientação individual pela manhã e outra hora pela parte da tarde. Excepcionalmente, a orientação individual estendeu-se devido às dúvidas da estagiária em relação ao planejamento da próxima sequência didática e fundamentalmente pela concepção de ensino de gramática que a estagiária estava apresentando.

As três enunciações referentes ao sentir docente são representativas do papel mais integrado, a estagiária consegue situar-se no lugar profissional a partir dos sentimentos mais organizados e ajustados ao papel docente. O de tranquilidade, de complacência e de responsabilidade pela própria ação. Dois desses discursos estão no âmbito atributivo do enquadramento. Especificamente, nas práticas constitutivas em que a base segura está ali para zelar pela espontaneidade da expressão do que a estagiária está sentindo. A âncora desta base é feita pelo Desenvolvimento Profissional Corresponsável, ao promover a colaboração e a partilha referente ao ensino de gramática. E um desses discursos está nos Fatores de Controle, mais especificamente no controle mediacional voltado para a competência linguística. A universidade aqui se faz presente endogenamente no discurso e a partir do aceite da estagiária ocorre uma cumplicidade referente à atuação linguística do bem escrever.

Dos três discursos do pensar docente, apenas um está próximo do papel mais integrado. Também referente aos Fatores de Atribuição, em que a base segura da dimensão afetivo-identificatória oferece a referência do que fazer para qualificar o ensino. Os outros dois discursos caracterizam-se por constituírem um papel fragmentado, um representativo da fragilidade conceitual das mediações e outro indica a superficialidade identitária no desejo da estagiária em falar 'bonito' para agradar as avaliadoras, sem ter informações para dizer. Tentativa essa frustrada que a desloca do contexto. O controle mediacional serve para diagnosticar o andamento do processo e não para amedrontar punitivamente ou ainda fazer de conta.

O discurso do fazer docente, neste segundo evento, também acaba por dispersar-se da função a ser exercida. A ação linguística da estagiária em sala de aula

(que é um questionamento referente à leitura), não condiz com uma conduta profissional de planejamento. Perguntas espontâneas são bem-vindas dentro de um contexto focado, com um determinado fim. Quando significam especulação não caracteriza uma abordagem interacionista, embora promova um diálogo. As vozes emergidas numa sala de aula possuem diferentes funções e papéis ao longo da aula. Uma interação mediadora do processo sai de um ponto para ir a outro, não se perde, nem fica solta sem destino, deixando o seu rumo ao acaso. O indício mais forte disso é a surpresa (com um forte tom de humor) que a estagiária relatou em relação às respostas da turma. Ela naquele momento passou do papel de docente para uma interlocutora descontextualizada, sem o dever de ensinar. Mesmo que a repercussão da emoção que ela sentiu, que foi de prazer, tenha a aproximado da turma, o olhar profissional perdeu-se, dispersou-se naquele contexto.

O terceiro evento discursivo (contexto da aliança didática) ocorreu quatro semanas após o segundo evento e uma semana antes do término do estágio. Neste dia, foi solicitado para a estagiária que olhasse para seu trabalho com a turma e refletisse em relação aos avanços que a turma teve. Prevaleram aqui os discursos do fazer e do pensar docente em relação à integração do papel. Já o sentir docente caracterizou um papel mais fragmentado.

No fazer docente, os Fatores de Mediação e de Controle contribuíram para a integração. Os princípios gnoseológicos da mediação serviram para qualificar a atuação da estagiária, enquanto que o controle atribucional indicou um movimento avaliativo inerente ao profissional.

O pensar docente apareceu nos dois discursos integrativos do sistema nos Fatores de Atribuição, nas práticas constitutivas e articulativas, concomitantes no primeiro discurso e somente constitutiva no segundo discurso. No primeiro discurso, coadunou-se a base segura com a forma de comunicação fechada do dogma, a informação necessária para o trabalho em sala de aula, informação essa que somente a base segura pode prover. Mesmo sendo uma forma fechada, ela cumpre seu papel formativo aproximando a estagiária ao espaço dela, localizando-a. O segundo discurso, representa uma inserção da estagiária na profissão, pois ela assume para si uma característica do grupo que é a pesquisa constante, a renovação de conhecimento contínuo.

No sentir docente, tanto o dialogismo problematizador das práticas articulativas, quanto as operações sigma e psi das práticas constitutivas, dos Fatores de Atribuição,

foram observados nos discursos em que o papel mais fragmentado do educador linguístico se deu. Houve uma necessidade da estagiária de expressar os sentimentos de inferioridade e incapacidade.

O quarto evento discursivo aconteceu após o término do estágio, na orientação individual, que teve como principal tema a avaliação feita pela escola referente à regência da estagiária. A estagiária estava visivelmente decepcionada com a avaliação feita por parte da coordenadora pedagógica da escola, que apontou como insuficiente o uso de recursos didáticos, já que a estagiária utilizou o livro didático em várias aulas, especialmente no ensino de verbos.

Nesse evento, os Fatores de Mediação, tanto no fazer docente quanto no pensar docente, representaram o papel mais fragmentado com a discussão e a utilização do livro didático como recurso e 'método' mais seguro, segundo a estagiária. No entanto, no pensar docente, um segundo discurso indicou o papel mais integrado nos Fatores de Atribuição, aqui no exercício funcional das práticas constitutivas. Quanto ao sentir docente, neste evento também ficou para o papel mais fragmentado o discurso das práticas articulativas dos Fatores de Atribuição.

Ao olhar o quadro geral dos eventos discursivos no fazer, pensar e sentir tendo como base a THA, é possível afirmar que a ocupação do lugar docente pela estagiária se dá no contraste entre o papel mais fragmentado com o papel docente mais integrado. Dos vinte quatro discursos analisados, treze discursos foram localizados no papel mais integrado e onze localizados no mais fragmentado. Isso se deu ao longo do estágio, quer nas atividades, quer nos pensamentos, quer nos sentimentos. Num mesmo evento discursivo os aspectos do fazer e pensar estavam mais integrados e os do sentir mais fragmentados, ou do fazer e pensar fragmentados e os do sentir mais integrados ao papel, ou ainda o fazer, o pensar e o sentir mais fragmentados e apenas um discurso do pensar representou maior integração com o papel. Isso parece indicar uma certa dissociação dos aspectos, fragmentando o sujeito e concorrendo a um ir e vir constante. O que fortalece a necessidade de uma supervisão atenta e localizadora para o estagiário.

A tabela foi suficientemente esclarecedora para que eu pudesse chegar a algumas considerações finais desse processo. A qual convido a todos para participar na sequência deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal qual a maioria dos textos que se constituem no mesmo instante em que se escrevem, este não é diferente. Podemos ter uma ideia inicial do que devemos escrever. Mas como um processo constitutivo, será apenas uma impressão parcial, pois o vulto, o corpo desse texto se dá no final. Até lá a integração da voz, da ação e do sentimento estarão em movimento constante e impreciso, não há garantias, mas sabe-se que se pode contar com a palavra, de alguma forma ela vai dizer, tentar aproximar ao que possa representar esse fenômeno humano, complexo e impressionantemente formidável.

Trabalhar com a linguagem verbal, corporificá-la é permitir-se, experimentar-se, ir ao desconhecido e sair diferente, não mais retornável, pois a percepção mudou, muda não se sabe aonde ao longo do trabalho contínuo de escrita, não se sabe de que forma, este é o fenômeno. A mudança de si a partir do contato com a linguagem verbal, deixar-se constituir e observar como e o que ficou, o que calou mais forte. Trabalhar com a linguagem verbal é intuitivamente existir, vivenciar a experiência real no agora, perceber-se humano.

Tais considerações finais partem de um olhar de supervisora que desejou ao longo do trabalho, identificar a visão da estagiária sobre o papel docente, para poder trabalhá-lo, assim como ampliar e qualificar a própria visão. Ao longo das orientações, o questionamento principal foi: Como pode ser qualificada a escuta supervisiva e quais são, então, os encaminhamentos mais adequados para a orientação de aproximação ao sistema? Para responder essa questão serão abordados alguns pontos relevantes que me constituíram.

Nesse instante me darei o direito de palpitar, sugerir, recomendar direcionamentos à estagiária mais consistentes do que foram dados nos eventos em si. De forma monitorada, irei aprofundar minha visão supervisiva. Lembrando que as orientações dadas foram subsidiadas por uma escuta cuidada e sensível, no entanto, no ato discursivo de cada evento, não era possível identificar qual ponto especificamente indicava a dispersão e nem em qual fator do enquadramento se localizava o discurso. Este eu considero um dos méritos deste trabalho: poder pontuar cada aspecto e em qual fator enquadrativo se encontra para ajustá-lo, se necessário.

Vou iniciar minhas considerações abordando um olhar sobre o papel docente mais fragmentado que foi indicado nos dados. O movimento dialético constitutivo do

papel docente entre a fragmentação e a integração se deu em todos os âmbitos, no fazer, no pensar, e no sentir. Pude perceber que a fragmentação vem de lugares desconhecidos, ora inconscientes, ora conscientes. Em algumas situações fragmentárias, a estagiária apresentou conceitos conscientes ao expressar seus pensamentos sobre tal tema (acreditando que tais conceitos fossem adequados), e em outras situações, apresentou impressões inconscientes, indefinidas, reprodutoras de imagens disformes.

Nas situações em que o consciente estava agindo, como exemplo “conteúdo muito extenso”, “a noção dos verbos é fundamental para o conto”, os conceitos definidos pela estagiária estão na ordem dos conceitos já organizados no pensamento. Temos aqui duas questões a serem consideradas: uma a de que conceitos já estabelecidos são mais difíceis de serem mobilizados; outra a de que, ao expressar claramente, a estagiária evidencia na palavra o que pode ser trabalhado, tornando-a material palpável. Nos conceitos já postos, é possível reorganizá-los a partir de experiências reflexivas, com a escuta empática (da fala explícita), utilizando estratégias como as de reformulação, síntese, retomada e reflexo. Um pensamento conceitual ou categorial é alterado para outro pensamento conceitual com o uso da linguagem verbal numa orientação abstrata, uma vez que é no pensamento mediado que se constroem novas ideias. Isso é recomendado quando se trata do pensar docente fragmentado. E quanto à fragmentação no fazer e no sentir? Vejamos o que os dados indicaram na tabela geral do papel docente.

Um exemplo do fazer na fragmentação do papel que apareceu na análise foi o de “é que era o método mais seguro pra fazê”. Na orientação de estágio, exemplo como esse merece encaminhamentos diretivos de ações. O planejamento, dentre outros objetivos, tem o de organizar as ações docentes e prevenir desvios aos fins. No entanto, sabe-se que na escola constantemente ocorrem situações inusitadas, interrupções inesperadas, emergências nas tomadas de decisões não planejadas, tudo isso concorre conjuntamente com o planejamento. Dito isso, neste caso de fragmentação no fazer, houve um desvio ao planejamento já realizado e apostou-se na espontaneidade. Isso parece se repetir nos demais discursos da tabela. Dessa forma, a ação se recupera com outra ação; e numa escuta supervisiva, com a orientação para uma outra ação.

No sentir docente, a fragmentação parece ter tomado um nível inconsciente, o das emoções desordenadas, desorganizadas. “Mas eu acho que vai ser legal”, “ela é

um pouco... Não sei se é bem isso sabe”, “pra me sentir assim, nossa”, “é difícil pra mim”, tais expressões necessitam de identificação consciente por parte da estagiária, para que ela possa fazer sua autorregulação, transformando o pensamento circunstancial em ideias codificadas. No cérebro, o sentimento e o pensamento vêm da mesma origem, eles entrecruzam-se e influenciam-se mutuamente, nesse sentido, o pensamento verbal possibilita a organização da emoção desordenada em sentimento. Na escuta empática, é possível trabalhar a partir de estratégias como a focalização e até a confrontação em que a estagiária poderia compreender as incoerências da própria fala.

Dito isso, em relação aos espaços fragmentados visitados pela estagiária, vejamos em que medida ela está ocupando o seu lugar profissional em tempo de formação inicial. A dialética constitutiva se dá no contraste dos dois elementos necessários ao processo: no caso, a fragmentação e a integração. Uma caracteriza a outra, uma não existiria sem a outra e ambas formam o papel docente. É esse o sentido do ‘mais’ que antecede os termos integrado e fragmentado. É a aproximação e não o absoluto. A ocupação de um lugar profissional passa por um self saudável, em harmonia com o todo. Este self saudável contempla as faltas, as desinformações, as tomadas de decisão inadequadas, os erros de cálculos, os equívocos conceituais, as posturas omissas ou até negligentes em relação aos próprios sentimentos e/ou aos sentimentos dos alunos, a falta de acolhimento, enfim tudo que faz parte das relações entre sujeitos no processo de ensino/aprendizagem.

Os aspectos que fragmentam a identidade docente são administráveis. Contemplar todos os aspectos e equilibrá-los faz parte da totalidade, mas para isso é necessário reconhecê-los. O equilíbrio entre a dispersão e a localização docente se dá com a tomada de consciência dos fatores pertencentes ao sistema e dos que corrompem, monitorá-los faz parte do comprometimento profissional. Assim que identificados podem ser mobilizados e ajustados. Ao reconhecer os primeiros sinais de advertência dos desvios e distanciamentos das atitudes docentes mais adequadas, é necessário reposicioná-los no processo. Para isso, o espaço mais seguro é o diálogo entre os pares.

O grupo de pertença, além de ser o que fortalece o sistema ainda colabora para a indicação das lacunas, dos conflitos que fazem os ruídos. Embora na autorregulação (capacidade de interiormente monitorar-se), cada um possa rever seus procedimentos e buscar seu aperfeiçoamento, a visão que se tem limita-se às crenças e percepções

próprias de mundo. A amplitude que se chega e as fronteiras que são localizadas na troca linguística com os pares é inquestionavelmente mais adequada para o bem social e a boa prestação de serviço. Contudo, a existência de uma aliança didática torna-se imprescindível na formação inicial.

Quanto ao sistema, pude perceber a dimensão e a importância da Teoria Holística da Atividade na manutenção e fortalecimento do sistema social. Como uma das protagonistas principais das cenas de formação inicial, gerenciando e mediando o processo, inicialmente tive que compreender o meu funcionamento processual de integralidade do papel docente para depois pensar no ensino.

O que sustentou a orientação acadêmica na coleta dos dados desta pesquisa foi minha experiência didática anterior de oito anos como supervisora de estágio; minhas concepções interacionistas subjacentes às ações; minhas trocas constantes com os pares, ora observando as diferentes condutas, ora discutindo questões problemáticas na formação; minha disposição em compreender o processo; minhas ações planejadas para uma escuta efetiva com base na THA e minha conduta profissional próprias da função a ser exercida. Hoje vejo minha incompletude, que somente com a reflexão teórica proporcionada com tal pesquisa posso olhar com respeito e acolhimento a todas minhas faltas no processo, aos véus que impediram oferecer outros encaminhamentos, olhar a necessidade do próprio deslocamento de mim para se tornar um observador e ouvinte do outro.

Assim como a estagiária, que exerceu dois papéis sociais: o de professora da turma e de acadêmica do curso, eu também exerci: o de supervisora de estágio e o de pesquisadora. Assim como a estagiária, tanto o dever a cumprir, quanto o papel diante do aluno prevalece: ensinar. O aprender está lá permeando, no entorno, aguardando as iniciativas, acontecendo conjuntamente ao processo, vivendo as experiências, absorvendo-as. Com isso, quero destacar que no contato presencial com a estagiária e na aliança didática com o grupo, o momento era de agir e permitir que a linguagem nos constituísse. O olhar reflexivo, científico se deu com maior ênfase após o término do estágio. Como se saísse de um mergulho no processo que durou o tempo da disciplina, para depois olhar com maior profundidade o fenômeno. Contudo, desejo esclarecer (mesmo que isso pareça óbvio referente à linguagem verbal) que a orientação acadêmica ofertada à estagiária na época, não se deu com a visão da THA que tenho hoje, após a escrita deste texto. Ao reportar-me para minha constituição docente, posso afirmar que a escrita deste texto foi uma atividade determinante para

a aproximação de um papel docente mais integrado. Em especial olhar os fatores do enquadramento mobilizados pontualmente em todo o processo, além de uma satisfação, ainda representam uma construção da referência necessária para que eu possa qualificar meu ofício.

Em relação à escuta supervisiva, proposta diferenciada desta pesquisa-ação, devo recuperar o conceito de Bakhtin ao afirmar que a escuta é uma compreensão ativamente responsiva, que se atualiza na resposta em voz alta. Partindo desse pressuposto, destaco três escutas: a escuta da estagiária no contexto formativo, a escuta do contexto escolar e a escuta na leitura das transcrições. No primeiro caso, ao escutar a estagiária presencialmente, minhas palavras internas exerciam sim as funções mencionadas por Bakhtin, as de concordar, discordar e completar as significações. Isso se deu concomitante às ordenações mentais, conscientes e inconscientes, de respostas em voz alta para a estagiária (a atualização segundo ele), no entanto, parece haver uma questão de ordem de urgência de uma outra escuta durante as orientações concorrentes à escuta da estagiária, que é a escuta do contexto mais amplo de ensino. Com isso, refiro-me à demanda escolar. Antes de realizar a análise dos dados, pude perceber que a demanda de orientar ações, recuperar conceitos trabalhados ao longo do curso, encaminhar os planejamentos e gerenciar o processo também fazem parte da escuta do processo constitutivo docente. Exemplo disso, é o fato de agir diretamente para solucionar situações problemas emergenciais que devem ser atendidas - como exemplo, questões imprevistas vindas da escola (informar, no andamento do projeto, em meio ao estágio, sobre passeios, atividades culturais, palestras marcadas sem antecedência) – também denominados ruídos do entorno. Essas situações, típicas da formação inicial, requerem uma ação linguística de orientação falada, a voz dos mais experientes aos menos experientes no processo.

Nesse aspecto, a escuta da constituição docente se deu nas leituras das transcrições. Ali sim, num outro tempo, com minhas falas internas, pude ressonar as falas da estagiária, pude escutá-la empaticamente, absorvê-la no todo, não apenas nas sensações imediatas das falas no tempo do estágio. Escutar a voz da estagiária tendo todo o processo dialógico de formação já realizado, possibilitou uma escuta real do processo de construção identitária. Paradas obrigatórias, revisão conceitual, localização enquadrativa, tudo se tornava mais significativo. No primeiro caso, eu necessitava escutar as percepções da estagiária em relação ao papel docente; no

segundo escutar as demandas da escola e no terceiro caso eu necessitava escutar as minhas percepções do processo constitutivo da estagiária. Escutar as vozes internas e reordená-las, confesso ser um desafio maior do que escutar as vozes do outro, mas um exercício essencial para desenvolver uma escuta mais congruente e incondicional. Acredito que minha escuta a partir desta experiência, se dará de forma mais consistente.

A escuta interna prescinde de uma revisão conceitual e recuperação de emoções ainda não processadas por outras experiências formativas ao longo do tempo. Se não processadas, retiradas da consciência ingênua para uma consciência crítica, dificilmente minha visão poderia estar contribuindo. Esse trabalho interno foi-se dando a partir de uma visão mais ética, profissional, voltada para um regramento social. Durante as orientações em si, muitas sensações e percepções limitavam-se ao estado físico, cognitivo e emocional da circunstância. O deslocamento do cenário possibilitou a escuta também de meu papel social em que estava exercendo minha função. Ressalto que todas as escutas do processo foram decisivas para minha percepção atual. Posso dizer que cumpri meu objetivo de ampliar um pouco mais minha visão e ter a plena consciência do quanto devo desenvolver mais esse processo.

Outra estratégia de ação da pesquisa-ação, foi colocar em prática a aliança didática. O favorecimento para a bom andamento da aliança didática se deu, sem dúvida, pelas características pessoais da terceira protagonista das cenas, a regente da escola. Comprometida socialmente, resiliente, proativa, engajada, a regente possibilitou uma troca efetiva entre universidade e escola, com uma sintonia conceitual impressionante e uma desenvoltura em sala de aula ética e profissional. A relação das orientadoras do estágio fortaleceu a condução, uma vez que havia coerência e segurança para a estagiária buscar seu próprio lugar. A aliança didática fortaleceu o sistema significativamente, colocou a todas as integrantes em um papel único, com preocupações únicas, horizontalmente, em que as participantes enriqueceram e ampliaram o olhar a partir de três subjetividades diferentes sobre a mesma preocupação: o ensino de Língua Portuguesa.

Em termos de contribuição científica, esta investigação mostrou a viabilidade e funcionalidade dos conceitos da THA, beneficiando e qualificando especialmente a atuação da supervisão de estágio na área. Frente ao principal objetivo da tese foi possível caracterizar e explicar as marcas discursivas na construção do papel do

educador linguístico a partir da THA. A caracterização do ‘ser’ e ‘estar’ como marcas discursivas localizou o papel mais fragmentado e o papel mais integrado, tendo como referência os fatores da Teoria Holística da Atividade. Explicar o fenômeno discursivo na constituição docente pela THA, representa dar conta da integralidade docente, de olhar para o ser integral do fazer-pensar-sentir em cada situação didática para que, no caso de orientação de estágio, oferecer o melhor encaminhamento a partir de uma escuta empática.

Numa alusão a Bakhtin - em relação ao edifício social dos signos ideológicos – é possível dizer que a construção do edifício linguístico entre as instituições formadoras inicia com a Teoria Holística da Atividade, toma vulto na supervisão do estágio, expande para o acadêmico de Letras e chega na escola, constrói aí os saberes linguísticos do aluno na sala de aula. Essa edificação, também pode ser considerada uma pirâmide, com a base sólida na THA que sustenta todo o sistema. Isso em termos de efetivação, funcionamento interno coerente do sistema. Já em termos de ruídos e entorno, torna-se urgente a legitimação da profissão. Ao regularizar a profissão do educador linguístico o sistema ganha proteção e pode exercer uma maior contribuição social, beneficiando aos sujeitos pertencentes de outros tantos sistemas sociais.

Tratando-se dos conflitos ao sistema, destaco que no tempo de estágio, surgiram da descompensação dos próprios fatores do enquadramento. Fundamentalmente por desconhecimento por parte da estagiária da dinâmica do enquadramento holístico. Os discursos indicaram uma dispersão enquadrativa, flutuante, que fizesse com que eu a todo instante buscasse localizar a estagiária em suas diversas atribuições. Para mim o enquadramento estava sendo altamente necessário para recuperar e fazer frente aos conflitos, para a estagiária o enquadramento ainda muito distante de sua compreensão acabava aumentando suas dúvidas e inseguranças em relação à própria capacidade. Isso indicou a necessidade da familiarização com os conceitos da THA para os encontros dos sentidos em tempo de formação. Em relação ao fortalecimento discursivo do sistema a partir de vocabulário próprio da profissão observei uma imposição do fenômeno cultural linguístico para o enquadramento.

Percebi que para a internalização dos termos da THA na formação inicial, é necessário tempo de construção de uma cultura sistêmica, a partir de discussões em grupos de pertença que irão mostrar a emergência de se buscar um caminho mais

sólido a seguir. Esse é o momento da instauração do enquadramento holístico. A THA é a base profissional do educador linguístico, no entanto para acessá-la, assumi-la como condutora para um sistema social mais integrado, com menos ruídos exógenos, é necessário a aproximação a partir de uma necessidade social, como uma luz no final de um túnel. Para que se enxergue essa luz muitos discursos devem ser propagados. No acompanhamento com a estagiária e também na aliança didática, embora tenha apresentado a THA, o que se prioriza numa discussão de grupo que se deseja solucionar problemas e dúvidas é o sentido que as palavras têm. Os significados como vistos ao longo deste trabalho (Luhmann, Maingueneau, Bakhtin) não calam diretamente, a improbabilidade comunicativa, a interincompreensão discursiva ou ainda as falas ideológicas, não estabelecem consenso frequentemente num diálogo, isso se dá na incorporação vocabular. Estabelecem contato a partir de alguns termos internalizados culturalmente, enquanto que para um vocabulário próprio discursivo se chega somente a partir da sobrevivência linguística, da necessidade de entendimento.

É possível perceber que primeiro as concepções saem do fenômeno, para depois partirem para o vocabulário discursivo. As expressões típicas (muitas vezes novas para os estagiários) da profissão serão incorporadas num contexto que possam indicar implicitamente seus sentidos. Neste aspecto, a cultura discursiva do educador linguístico se dá com o uso e com a necessidade.

Concluo, nesta trajetória, que não se trata de quem eu sou como supervisora, mas como eu estou dentro do processo. O desenvolvimento crescente é contínuo, e pude, através de minhas limitações e capacidades, perceber minha própria mudança supervisiva.

Uma última consideração é o fato do imenso prazer em discutir sobre os eventos da formação. Estabelecer uma rede de discussão é altamente prazeroso, não falo aqui de consenso intelectual, mas de encontro para se falar sobre. Sei que a visão que trouxe para esses eventos são alguns aspectos que precisei de alguma forma levantar, assim como quem for olhar para eles certamente observaria outros não contemplados por mim. Sem problema. Mas vamos falar sobre. Discutir a formação, discutir as situações de sala de aula, todos estamos vivendo as mesmas questões com risco de nos tornarmos uma ilha de decisões, que muitas vezes não dão conta de solucionar conflitos. Então, precisamos trocar, olhar as mesmas questões com formas e cores diferentes, precisamos crescer juntos e falar sobre tudo isso.

Para quem aceitou meu convite ao passeio e chegou até aqui comigo, muito obrigada pela paciência, partilha, reflexões, questionamentos, afinal, é para isso que escrevemos, para mostrar uma perspectiva diante de tantas. Que minhas palavras tenham movimentado sentidos, inquietado, causado algumas rupturas, ou reforçado conceitos já existentes, ou ainda ampliado de alguma forma, mas que tenham principalmente cumprido sua função, a de provocar um diálogo e assim um encontro. Meu desejo é que possamos, enquanto sistema, prestar um bom serviço social, aproximando quem quer que estejamos em contato, com a própria voz, e dizer-lhe: - Você também tem o direito de falar, você pode e deve expressar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Alfred. **A entrevista de ajuda**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BENVENISTE, Èmile. **Problemas de lingüística geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BOWLBY, John. **Uma base segura**: Aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Apego**: A natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. **Dicionário de Linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional**: sentir para aprender. São Paulo: Sá Editora, 2005.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DÍAZ, Rafael M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, Marina. As origens sociais da autorregulação. In.: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUBOIS, J. et AL. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

DUCROT, O; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: Na activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

_____. Non scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de Verbos e Regimes**. 45.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FIORIN, J. L. Pragmática. In.: FIORIN, J.L.(org) **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILL, Rosalind. **Análise do discurso**. In.: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GINGER, Serge. **Gestalt: a arte do contato: nova abordagem otimista das relações humanas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOZULIN, Alex. **O conceito de Atividade na Psicologia Soviética**. Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In.: DANIELS, Harry. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **Atividade, consciência e personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In.: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1991.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2013.

_____. **A construção da mente.** 2.ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MAHLER, Margaret S. **O nascimento psicológico da criança:** simbiose e individualização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Gênese dos discursos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Análise de textos de comunicação.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÉREZ SERRANO G. **Investigación cualitativa.** Retos e interrogantes I. Métodos. Madri: La Muralla, 1994a.

PERLS, F; HEFFERLINE, R. GOODMAN, P. **Gestalt-terapia.** São Paulo: Summus, 1997.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Rumo a uma concepção holística de formação docente.** In: Expressão, v.1. Santa Maria: 120 - 124, 2004.

_____. **Formação de professores, emancipação, profissionalização.** In: Expressão, v.1. Santa Maria: 112-118, 2005.

_____. **Aquisição, representação e atividade.** Santa Maria: UFSM PPGL Editores, Série Cogitare, 2008.

_____. **Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade:** estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, Rosaura A.; MOTTA, Vaima R. (Orgs.) Linguagem e Interação: O ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, M. R. **Design, produção e uso dos artefatos:** uma abordagem a partir da atividade humana. Dissertação de Mestrado, Curitiba: CEFETPR, 2000.

STERN, Daniel. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.