

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

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL
E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Santa Maria, RS
2015

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL E SUAS
(RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

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 (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marcia Cristina Corrêa

Santa Maria, RS
2015

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

Teixeira Gonçalves, Ana Cecilia
O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL
E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE / Ana
Cecilia Teixeira Gonçalves.-2015.
266 p.; 30cm

Orientadora: Marcia Cristina Corrêa
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2015

1. Interacionismo Sociodiscursivo 2. Formação de
professores 3. O professor de Língua Portuguesa I.
Corrêa, Marcia Cristina II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

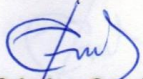
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado


**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO
INICIAL E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO
DOCENTE**

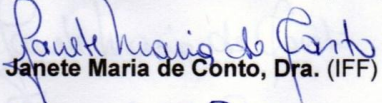
elaborada por
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

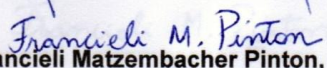
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Letras


COMISSÃO EXAMINADORA:


Marcia Cristina Corrêa, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Luciana Maria Crestani, Dra. (UPF)


Janete Maria de Conto, Dra. (IFF)


Francieli Matzembacher Pinton, Dra. (UFSM)


Graziela Lucci de Angelo, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 23 de novembro de 2015.

***Aos meus amados filhos, Gabriela e Henrique, razão maior de
minha existência...***

*Mas se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.
Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo.
Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.*

(Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre iluminando meu caminho, fornecendo-me forças físicas, intelectuais e espirituais.

À minha amada mãe, Marina, por sua dedicação exclusiva, por estar ao meu lado em todos os momentos, pelo seu apoio incondicional.

Ao meu amado pai, Manoel, meu exemplo de vida, e à Adriana, pelo amor, confiança e respeito; pelo incentivo ininterrupto.

Ao meu amado Gustavo, pelo companheirismo, pela dedicação permanente, pela paciência... por ter sido, em várias oportunidades, meu interlocutor, demonstrando entusiasmo e orgulho. Agradeço por tudo, em especial, pela confiança dedicada a mim.

Aos meus queridos irmãos, Paulo (e cunhada Salete), Manoelli e Kevin, pelo amor, pelo carinho e pela torcida constante.

À Rejane, minha sogra, pelo apoio e ajuda frequentes.

Aos demais familiares e amigos, pela confiança e pela torcida.

Ao meu grande amigo Cristiano Veçossi, pelo companheirismo e, acima de tudo, pela amizade constituída. Obrigada pela interlocução contínua e, conseqüentemente, pelas contribuições que deu ao meu trabalho. Agradeço imensamente a amizade sincera.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, seu quadro de professores e funcionários, principalmente, ao querido Jandir, pelo carinho, disponibilidade e ajuda.

À Professora Graziela Lucci de Ângelo, pelo conhecimento compartilhado a partir de suas aulas; pelo exemplo de profissional que é.

À Professora Francieli Pinton, por ter me acolhido carinhosamente quando ingressei no magistério superior; por todas as oportunidades e ensinamentos.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, pelo apoio proporcionado durante a realização do Doutorado, fundamentalmente, por ter me concedido licença para que eu pudesse me dedicar integralmente à minha pesquisa.

Aos estimados colegas e amigos, professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, em especial, às professoras Neiva Fernandes, Ana Beatriz Dias, Jeize Batista, Angelise Fagundes e Geni Costa, pelo apoio, pelo carinho, pelo incentivo.

À querida colega Caroline Mitidieri, pela disponibilidade e carinho demonstrados ao fazer o *resumen* deste trabalho.

Aos meus queridos alunos, por tudo que me ensinaram e por representarem a razão de eu buscar constantemente melhorar como profissional e como ser humano.

Aos estimados colegas do grupo: Maísa, Adriana, Raquel, Cristiano, Daniele, Louise, Vanessa e Karoline, pela parceria e torcida de sempre.

Às professoras Luciana Crestani, Janete de Conto, Graziela de Ângelo, Francieli Pinton, Vaima Alves e Rosaura Albuquerque, pelas contribuições essenciais que apresentaram em minha banca de qualificação.

E, para finalizar, à Professora Marcia Cristina Corrêa, minha querida orientadora, exemplo de profissional e de ser humano; a grande responsável pela minha paixão pela Linguística. Obrigada por ter confiado em mim, pela dedicação, pelo carinho. Agradeço a todos os ensinamentos que me proporcionou e, sobretudo, pela maneira com que conduziu esse caminho, permitindo que eu o percorresse de forma autônoma, firmando-me como sujeito, todavia, com a certeza de que estaria ao meu lado sempre que necessário. Muito obrigada!

Aula De Português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando*

o amazonas de minha ignorância.

*Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

Já esqueci a língua em que comia,

em que pedia para ir lá fora,

em que levava e dava pontapé,

a língua, breve língua entrecortada

do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL E SUAS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

AUTORA: Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

ORIENTADORA: Marcia Cristina Corrêa

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, em meio a um contexto de prescrições, de representações diversas e de trabalho real, (re)configura o trabalho docente. Para tal análise, fizemos uso do quadro teórico-metodológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pautado nos escritos de Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado (2007, 2009, 2009a) e Machado e Bronckart (2004, 2009). A vinculação à Linha de Pesquisa Linguagem e Interação, do PPGL/UFSM, justifica-se pelo fato de entendermos a linguagem como uma forma de produção social a qual permite aos homens desenvolverem representações a respeito do meio em que estão inseridos, assim como intervirem nesse ambiente, modificando-o e a si mesmo. Com relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, conforme Machado (2009), para compreendermos o trabalho docente é necessário tomar como objeto de análise não as condutas diretamente observáveis desses profissionais, mas os textos que são produzidos acerca dessa atividade. No caso específico, analisamos como os textos produzidos *no* e *sobre* o ensino de Língua Portuguesa podem nos auxiliar a compreender o trabalho do professor (da área) em formação inicial. Nesse sentido, o sujeito da pesquisa é um estudante de um Curso de Letras, o qual realizou o Estágio Curricular Supervisionado IV, cuja finalidade é exercer a docência na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Analisamos um total de três textos, organizados da seguinte forma: Texto 1 (Diagnóstico) – produzido em um momento anterior à entrada em sala de aula; Texto 2 (Diário de bordo) – produzido em um momento concomitante com a entrada em sala de aula; e Texto 3 (Avaliação do estágio) – produzido em uma situação posterior à inserção em sala de aula. Primeiramente, realizamos uma análise pré-textual, a qual focalizou a investigação do contexto sociointeracional mais amplo e a análise da situação de produção de linguagem. Em um segundo momento, tratamos da análise textual a partir de três níveis: o organizacional, o enunciativo e o semântico. Acreditamos que a observação desses textos vinculados à atividade docente possibilitou averiguarmos de que forma o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, (re)configura seu trabalho, levando em consideração um contexto no qual são apresentadas uma série de prescrições sobre o agir docente, que são representadas pelo professor e são colocadas em prática (ou não) na efetivação da atividade educacional, ou seja, quando o trabalho torna-se real. Nessa perspectiva, buscamos observar, a partir do ISD, as relações entre linguagem e trabalho docente que ocorrem em um contexto discursivo, no qual se desenvolvem atividades sociais, atividades de linguagem e ações de linguagem. Focalizamos, nesse sentido, as (re)configurações sobre o trabalho com ensino de língua materna construídas durante a formação e efetivadas, sobretudo, no Estágio, momento no qual o

estudante de Letras entra em sala de aula – como professor – pela primeira vez. A análise dos dados permitiu visualizarmos questões importantes sobre aspectos relacionados ao trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial. Primeiramente, as características linguístico-discursivas detectadas nos textos produzidos pelo trabalhador: os actantes principais postos em cena, algumas temáticas recorrentes sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa, os tipos de discurso utilizados, a exposição de posicionamentos e o emprego de modalizações. Além disso, conseguimos perceber de que modo as prescrições participam da constituição do agir profissional do professor em formação inicial quais são os elementos constitutivos de seu agir; e os tipos de agir que são atribuídos ao profissional de Língua Portuguesa. Por fim, detectamos as dificuldades representadas no texto do sujeito com relação às diferentes dimensões de seu trabalho e a maneira como o professor busca soluções para esses problemas.

Palavras-chave: Trabalho docente. Professor de Língua Portuguesa. (Re)configurações.

RESUMEN

EL PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA EN FORMACIÓN INICIAL Y SUS (RE)CONFIGURACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

AUTORA: Ana Cecilia Teixeira Gonçalves
ORIENTADORA: Marcia Cristina Corrêa

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo el profesor de Lengua Portuguesa, en formación inicial, en un contexto de prescripciones de diversas representaciones y trabajo real, (re) configura la enseñanza. Para este análisis, se utilizó el recuadro teórico-metodológico y analítico del Interaccionismo Socio discursivo (ISD), basado en los escritos de Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado (2007, 2009, 2009a) y Machado y Bronckart (2004, 2009). La vinculación con el Área de Investigación Lenguaje e Interacción, del PPGL / UFSM, se justifica por el hecho de que entendemos el lenguaje como una forma de producción social que permite a los hombres desarrollar representaciones acerca del medio en el que están inseridos, así como intervenir en este medio, cambiándolo y cambiando a sí mismo. Con respecto a los aspectos metodológicos de la investigación, de acuerdo con Axe (2009), para comprender el trabajo docente es necesario usar como objeto de análisis no las conductas directamente observables de estos profesionales, pero los textos que son producidos acerca de esta actividad. En el caso específico, analizamos cómo los textos producidos *en y sobre* la enseñanza de la Lengua Portuguesa pueden ayudarnos a comprender el trabajo del profesor (del área) en la formación inicial. En este sentido, el sujeto de la investigación es un estudiante de un Curso de Letras, que realizó el *Estágio Curricular Supervisionado IV*, cuya finalidad es ejercer la docencia en la disciplina de Lengua Portuguesa en los últimos años de la enseñanza primaria. Analizamos un total de tres textos, organizados de la siguiente manera: Texto 1 (Diagnóstico) - producido en un momento anterior a la entrada en el aula; Texto 2 (Libros de registro) - producido en un momento concomitante a la entrada en el aula; y Texto 3 (Evaluación de la pasantía) - producido en una situación posterior a la inserción en el aula. En primer lugar, realizamos un análisis pre-textual, que se centró en la investigación del contexto socio-interaccional más amplio y análisis de la situación de la producción del lenguaje. En una segunda etapa, tratamos del análisis textual en tres niveles: organizacional, enunciativo y el semántico. Creemos que la observación de estos textos vinculados a la actividad docente permitió comprobar de qué manera el profesor de Lengua Portuguesa, en formación inicial, (re) configura su trabajo, teniendo en cuenta un contexto en el cual son representadas por el profesor y son puestas en práctica (o no) en la efectución de la actividad educacional, o sea, cuando el trabajo se torna real. En esta perspectiva, buscamos observar, a partir del ISD, las relaciones entre el lenguaje y el trabajo docente que ocurren en un contexto discursivo, en el cual se desarrollan actividades sociales, de lenguaje y acciones de lenguaje. En ese sentido, focalizamos en las (re) configuraciones sobre el trabajo con la enseñanza de la lengua materna construidas durante la formación y efectuadas, sobre todo, en la pasantía, en la cual el estudiante Letras entra en el aula - como profesor - por primera vez. El análisis de

datos nos permitió visualizar cuestiones importantes sobre aspectos relacionados al trabajo del profesor de Lengua Portuguesa en formación inicial. En primer lugar, las características lingüístico-discursivas detectadas en los textos producidos por el trabajador: la identificación de sus principales actantes, el contenido temático movilizado, los tipos de discurso utilizados, la gestión de los mecanismos enunciativos, el uso de los modeladores. Además de eso, fue posible percibir cómo las prescripciones participan de la constitución de la actuación profesional del profesor en la formación inicial; cuáles son los elementos constitutivos del actuar que aparecen representados en el texto del profesor en formación inicial y los tipos de acciones que son atribuidos al profesional Lengua Portuguesa. Por fin, detectamos las dificultades representadas en el texto del sujeto con respecto a las diferentes dimensiones de su trabajo y la manera como el profesor busca soluciones para estos problemas.

Palabras clave: El trabajo del profesor. Profesor de lengua portuguesa. (Re) configuraciones.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor	73
Figura 2 – Posicionamento enunciativo no Diagnóstico	158
Figura 3 – Uso de modalizações no Diagnóstico	164
Figura 4 – Posicionamento enunciativo no Diário de bordo	187
Figura 5 – Uso de modalizações no Diário de bordo.....	202
Figura 6 – Posicionamento enunciativo na Avaliação do estágio.....	210
Figura 7 – Uso de Modalizações na Avaliação do estágio	215
Figura 8 – Relação entre a prescrição e sua realização	241
Figura 9 – Movimentos retóricos do processo de ensino de Língua Portuguesa ...	249
Figura 10 – Esquema sobre o Trabalho do Professor de Língua Portuguesa em formação inicial	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os tipos de discurso	133
Quadro 2 – Elementos constitutivos do agir	136
Quadro 3 – Figuras do agir (verbos)	138
Quadro 4 – Delimitação do <i>corpus</i> da pesquisa.....	140
Quadro 5 – Volume de texto do Diagnóstico	146
Quadro 6 – Actantes principais do Diagnóstico.....	147
Quadro 7 – Conteúdo temático do Diagnóstico: temas centrais.....	150
Quadro 8 – Posicionamento enunciativo no Diagnóstico	155
Quadro 9 – Plano global do Diário de bordo	167
Quadro 10 – Volume de texto do Diário de bordo	168
Quadro 11 – Actantes principais do Diário de bordo	170
Quadro 12 – Conteúdo temático do Diário de bordo: temas centrais.....	174
Quadro 13 – Posicionamento enunciativo no Diário de bordo.....	179
Quadro 14 – Actantes principais da Avaliação do estágio	206
Quadro 15 – Volume de texto e Conteúdo temático da Avaliação do estágio	207
Quadro 16 – Organização da Aula de Língua Portuguesa.....	248

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Ementas das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa	268
Anexo B – Texto 1 – Diagnóstico acerca da representação sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa	272
Anexo C – Texto 2 – Diário de bordo	276
Anexo D – Texto 3 – Avaliação do estágio.....	284
Anexo E – Planos de Aula.....	286

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	24
O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A LINGUAGEM	24
1.1 A LINGUAGEM COMO FORMA DE AÇÃO SOCIALMENTE CONTEXTUALIZADA.....	24
1.2 O INTERACIONISMO SOCIAL.....	26
1.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS	29
1.3.1 Agir, atividade (de linguagem) e ação (de linguagem).....	32
CAPÍTULO 2	46
O ENSINO COMO TRABALHO	46
2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE O TRABALHO (DOCENTE).....	46
2.2 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO ISD	55
2.3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO EDUCACIONAL: PRESSUPOSTOS SOBRE O PAPEL DA LINGUAGEM NAS E SOBRE AS SITUAÇÕES DE TRABALHO	76
CAPÍTULO 3	88
O TRABALHO DOCENTE REFERENTE A UM SABER ESPECÍFICO: A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA	88
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES HISTÓRICAS..	89
3.2 A NOVA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS NOVOS OBJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	99
CAPÍTULO 4	116
METODOLOGIA	116
4.1 UNIVERSO DE ANÁLISE	116
4.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	125

4.3 MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD	127
4.3.1 Identificação do contexto de produção	128
4.3.2 Os três níveis de análise textual	130
4.3.2.1 O nível organizacional	130
4.3.2.2 O nível enunciativo	134
4.3.2.3 O nível semântico	136
4.4 A DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	139
CAPÍTULO 5	142
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	142
5.1 ANÁLISE DO TEXTO 1 – DIAGNÓSTICO ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	143
5.1.1 Contexto de produção	143
5.1.2 Análise do nível organizacional	145
5.1.3 Análise do nível enunciativo	154
5.1.3.1 Posicionamento enunciativo	154
5.1.3.2 Uso de modalizações	159
5.2 ANÁLISE DO TEXTO 2 – DIÁRIO DE BORDO	165
5.2.1 Contexto de produção	165
5.2.2 Análise do nível organizacional	166
5.2.3 Análise do nível enunciativo	178
5.2.3.1 Posicionamento enunciativo	178
5.2.3.2 Uso de modalizações	188
5.3 ANÁLISE DO TEXTO 3 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO	203
5.3.1 Contexto de produção	203
5.3.2 Análise do nível organizacional	205
5.3.3 Análise do nível enunciativo	210
5.3.3.1 Posicionamento enunciativo	210
5.3.3.2 Uso de modalizações	212
5.4 ANÁLISE DO NÍVEL SEMÂNTICO	217
5.4.1 Elementos constitutivos do agir	217

5.4.2 Figuras do agir	227
5.5 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	260
ANEXOS	266

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é vinculado à Linha de Pesquisa Linguagem e Interação, da Área dos Estudos Linguísticos do PPGL/UFMS, e faz uso do quadro teórico-metodológico-analítico do Interacionismo Sociodiscursivo, pautado nos escritos de Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado (2007, 2009, 2009a) e Machado e Bronckart (2004, 2009). A vinculação à linha de pesquisa justifica-se pelo fato de entendermos a linguagem como uma forma de produção social que permite aos homens desenvolverem representações acerca do contexto no qual estão inseridos, assim como intervirem nesse meio, modificando-o e a si mesmo.

A abordagem interacionista defende que é ilusório tentar compreender o homem considerando-o apenas sob o aspecto de propriedades biológicas ou comportamentais; ou seja, assumir uma posição em detrimento da outra e ignorar o papel que tem, de fato, o contexto social em seu desenvolvimento. Ao contrário, em uma perspectiva interacionista é inevitável que seja assumida a interação entre o organismo humano e o meio social. Nesse sentido, interessada na forma através da qual a linguagem se relaciona com o mundo exterior, a abordagem interacionista tem colaborado para a valorização dessa relação (BRONCKART, 1999).

Nessa perspectiva, pretendemos analisar, a partir do ISD, as relações entre linguagem e trabalho docente que ocorrem em um contexto discursivo, no qual se desenvolvem atividades sociais, atividades de linguagem e ações de linguagem. Assim, deparamo-nos com uma questão que norteia o trabalho e que aponta para o seguinte problema de pesquisa: **de que modo o professor de Língua Portuguesa em formação inicial (re)configura o trabalho docente?**

Desdobramos esse problema, que norteia a pesquisa, em outras questões, a saber: 1) **Quais são as características linguístico-discursivas dos textos produzidos pelo professor de Língua Portuguesa em formação inicial?;** 2) **Em que medida as prescrições participam da constituição do agir profissional do professor em formação inicial?;** 3) **Que elementos constitutivos do agir aparecem representados no texto do professor em formação inicial?**

Quais tipos de agir são atribuídos ao profissional de Língua Portuguesa?; 4) Quais são as dificuldades representadas no texto do professor em formação inicial com relação às diferentes dimensões de seu trabalho? De que maneira o professor busca soluções para esses problemas?

A motivação para a pesquisa pode ser explicada pelo fato de que há poucos estudos, no Brasil e no exterior, sobre o ensino como trabalho a partir de uma abordagem discursiva que possibilitem analisar o trabalho educacional em formação inicial a partir dos textos que são produzidos nesse contexto: “textos *no e sobre* o trabalho educacional” (MACHADO et al, 2009, p. 16). Além do mais, por apresentarmos, em consonância com Machado et al (2009, p. 17), uma posição contrária a um “discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a quem sempre ‘falta’ algo”, e que lhe nega o papel de protagonista da atividade de ensino que desempenha. Por fim, por acreditarmos que, na realidade, é preciso ter mais conhecimento sobre o trabalho docente, antes de qualquer tipo de avaliação.

Salientamos que uma das motivações também está no fato de o contexto de ensino de Língua Portuguesa ainda representar um tema complexo, uma vez que os índices nacionais de avaliação continuam a evidenciar as dificuldades de estudantes que saem do Ensino Fundamental e Médio sem apresentar habilidades mínimas com relação ao uso da linguagem formal e sem conhecer determinados gêneros textuais. Se analisarmos o principal indicador estatístico do país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), podemos constatar essa problemática. O Ideb¹, órgão criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), utiliza uma escala de zero a dez e sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep – o Saeb e a Prova Brasil. Os números apresentados referentes à última avaliação, no ano de 2013, demonstram que, dentre as instituições (estadual, privada e pública) do Rio Grande do Sul, é possível observarmos, de um lado, pequenos avanços e, de outro, metas não atingidas. Isso porque apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental

¹Dados obtidos no site do Inep: www.inep.gov.br.

ultrapassaram a meta projetada, que era 5,3, atingindo 5,6 no Ideb. Em contrapartida, as séries finais do Ensino Fundamental não alcançaram a meta que era 4,7, atingindo somente 4,2. Fato semelhante aconteceu no Ensino Médio, que atingiu somente 3,9, ficando abaixo da meta projetada, que era 4,3. Importa destacarmos que é no contexto de atuação do professor de Língua Portuguesa (e do professor de Matemática), justamente, que os objetivos não foram alcançados.

Assim, tendo em vista esse conjunto de fatores que acaba por interferir, de algum modo, no agir do professor, sentimo-nos estimulados a desenvolver este trabalho. Por conseguinte, o objetivo da pesquisa é observar como o professor de Língua Portuguesa em formação inicial constrói (re)configurações sobre o trabalho docente, e esta análise se dá em um momento crucial de sua formação, o Estágio, período no qual o estudante de Letras entra em sala de aula – como professor – pela primeira vez.

Para tal análise, temos como suporte os pressupostos teórico-metodológicos e analíticos do Interacionismo Sociodiscursivo, que, no que diz respeito ao trabalho, baseia-se na Ergonomia da Atividade e na Psicologia do Trabalho, sobretudo, na Clínica da Atividade. É importante destacarmos que essas teorias têm como ponto em comum o fato de desenvolverem uma abordagem marxista do trabalho; uma abordagem vygotskyana do desenvolvimento e uma abordagem sócio-discursiva da linguagem (MACHADO et al, 2009). Essas manifestações discursivas de um professor em formação inicial, sujeito da pesquisa, podem possibilitar-nos traçar um perfil acerca da identidade profissional² docente, ou seja, sobre *o que é ser professor de Língua Portuguesa*: as contradições, as angústias, as ações da profissão.

O interesse pelo objeto de pesquisa teve início em 2010, quando ingressei³ no quadro docente do Curso de Letras Português-Espanhol de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul. Inicialmente, participei como colaboradora de um projeto de extensão intitulado *A produção de textos nas séries finais do Ensino Fundamental*, cuja finalidade principal era propiciar um ambiente de reflexão sobre questões teóricas e metodológicas que orientam o ensino de produção textual

²Embora nossa pesquisa seja baseada na rede discursiva de apenas um professor, acreditamos que o conjunto de dados obtidos nos dê suporte para traçar esse perfil.

³A primeira pessoa do singular é usada para fazer referência ao percurso acadêmico e profissional da responsável pela pesquisa.

na escola de Ensino Fundamental, buscando identificar novas possibilidades de ação. O curso contava tanto com a participação de professores da rede pública, como também com a participação de estudantes do Curso de Letras da instituição. Essa experiência me colocou em contato direto com os problemas que fazem parte da profissão, grandes responsáveis pela constituição de um contexto caótico de ensino que vivenciamos atualmente. Um deles, o qual merece ser listado aqui, diz respeito à evasão dos cursos de licenciatura, especialmente, dos cursos de Letras. Recordo o dia em que entrei em sala para dar minha primeira aula de Linguística, no Curso de Letras da instituição em questão, e de minha surpresa quando, ao perguntar para os trinta alunos que ali ingressavam, quem havia procurado o curso pelo interesse em ser professor, obtive a afirmativa de apenas três, sendo que um deles ainda não tinha certeza de sua escolha. Desde aquele momento, tenho vivenciado tristemente que o Curso de Licenciatura em Letras, ali oferecido, é procurado por muitas pessoas com interesses diversos, menos o de seguir a carreira docente: como curso de idiomas, uma vez que é oferecida a dupla habilitação Português e Espanhol; ou, ainda, como trampolim para outros cursos, principalmente o de Direito e o de Jornalismo, no sentido de propiciar o desenvolvimento da linguagem dos estudantes; é procurado, também, por pessoas que participam de concursos públicos e têm interesse em aprender a forma padrão da língua, a Gramática Tradicional do Português, ainda tão utilizada nesse tipo de prova, e de aprender a escrever, em função da temida redação.

Dessa maneira, senti-me instigada a pesquisar sobre questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e ao trabalho do professor da área. Em um primeiro momento, no entanto, meu interesse era refletir sobre o ensino de escrita, sobretudo, em função de minha participação no projeto de extensão acima referido, o qual me possibilitou o contato com professores de língua materna e o conhecimento de problemas e angústias que faziam parte daquele contexto. Além disso, o foco não era a formação inicial, mas a continuada. Meu projeto de tese era, então, analisar as representações discursivas do professor de Língua Portuguesa sobre sua experiência com ensino de escrita. Com o tempo, ministrei, no Curso de Letras, disciplinas como o Estágio Supervisionado II, Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado IV, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado V, as quais me possibilitaram perceber o quão importante era me voltar para a fase de

formação inicial, focalizar esse momento de constituição do trabalho do professor da área. Nesse sentido, mudei meu foco de pesquisa, objetivando refletir sobre questões cruciais relacionadas à formação inicial desse profissional. Em primeiro lugar e de forma geral, como o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, (re)configura sua atividade, levando-se em consideração as diferentes dimensões em que a linguagem e o trabalho se relacionam: a dimensão do prescrito, do representado e do real. De forma mais específica, outra problemática relevante diz respeito ao modo como a análise dos textos produzidos *no* e *sobre* o ensino de Língua Portuguesa pode nos auxiliar a compreender o trabalho do professor em formação inicial dessa área.

Acreditamos que a possibilidade de proporcionar um olhar crítico, por parte de um futuro profissional sobre seu âmbito de trabalho, pode contribuir com o atual panorama de ensino de língua materna, o qual apresenta professores angustiados diante dos baixos índices de avaliação relacionados ao uso da linguagem formal apresentados por estudantes que saem da educação básica. Essa dificuldade que concerne, sobretudo, ao desenvolvimento de habilidades discursivas contribui consideravelmente para construir um cenário de depreciação do trabalho docente, em que o professor perde gradativamente autonomia para conduzir sua atividade. Em vista disso, esperamos que o conhecimento de problemas e de ideias referentes ao trabalho com ensino de Língua Portuguesa, na formação inicial, possibilite uma reflexão crítica, por parte do estudante de Letras, sobre essa atividade, auxiliando-o, de forma relevante, na constituição e no entendimento de sua prática e na construção de sua autonomia como profissional. Além disso, ao apresentar aspectos relacionados ao contexto efetivo de trabalho desse estudante e problematizá-los, visamos contribuir também com os professores formadores, permitindo-lhes ponderar sobre questões pertinentes que intervêm na preparação do futuro profissional para o mercado de trabalho.

Para dar conta da proposta de pesquisa, o trabalho está estruturado em seis seções. No Capítulo 1, temos, primeiramente, a apresentação das teses fundamentais do Interacionismo Sociodiscursivo, as quais possibilitam entender a ancoragem da pesquisa nesta corrente teórica; dando continuidade, trabalhamos os principais conceitos definidos por Bronckart, essenciais para o entendimento de nossa pesquisa, como o de agir, de atividade (de linguagem) e de ação (de linguagem).

No Capítulo 2, abordamos a temática do ensino como trabalho, focalizando as perspectivas histórico-sociais sobre o trabalho (docente), a concepção de trabalho docente sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo e, ainda, a relação entre linguagem e trabalho educacional, destacando os pressupostos acerca do papel da linguagem *nas* e *sobre* as situações de trabalho.

No Capítulo 3, trazemos a constituição da disciplina Língua Portuguesa, sua relação com a Linguística e a caracterização do professor da área. Nessa perspectiva, em um primeiro momento, por meio de um viés histórico, são apresentadas informações essenciais sobre a caracterização da disciplina e, em seguida, através da observação da relação existente entre a Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir da década de 1980, destacamos questões cruciais que intervieram no trabalho do professor, particularmente, as propostas de reformulação no ensino de língua materna que ocasionaram a necessidade de um novo perfil de profissional.

No Capítulo 4, tratamos dos procedimentos metodológicos, expondo informações sobre o universo de análise, parte na qual são descritos os instrumentos de geração de dados, o sujeito da pesquisa e seu contexto de formação. Mostramos, ainda, as perguntas de pesquisa (geral e específicas) e esclarecemos como foram demarcados os níveis textuais, por meio da exposição do modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo. Para finalizar essa parte referente à metodologia do trabalho, apresentamos a delimitação do *corpus*.

No Capítulo 5, exibimos os resultados da análise do contexto de produção e da análise linguístico-discursiva do *corpus*, realizadas a partir dos pressupostos teórico-metodológico-analíticos do Interacionismo Sociodiscursivo. Ademais, a partir das conclusões a que chegamos na análise dos dados, visamos responder às perguntas de pesquisa.

Por último, nas Considerações Finais, retomamos brevemente os resultados, no sentido de refletir sobre questões que subjazem a prática do professor de Língua Portuguesa em formação inicial. Por conseguinte, evidenciamos as problemáticas levantadas sobre o Estágio no decorrer da análise, buscando, em especial, contribuir com a formação do profissional da área.

CAPÍTULO 1

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A LINGUAGEM

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

(Mikhail Bakhtin)

O objetivo deste capítulo é situar o leitor acerca da fundamentação teórica utilizada para realizar este trabalho. Dessa forma, primeiramente, apresentamos nossa concepção de linguagem e, a partir dela, a teoria que dá sustentação à pesquisa.

Nesse sentido, por entendermos a linguagem como uma forma de ação socialmente contextualizada, nosso trabalho é pautado na teoria denominada Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), cujo principal nome é o de Jean-Paul Bronckart. Cumpre-nos salientar que o ISD está ancorado nos princípios gerais do Interacionismo Social. Assim, primeiramente, mostramos as teses fundamentais dessa teoria que justificam essa ancoragem; a seguir, trabalhamos os principais conceitos definidos por Bronckart, essenciais para o entendimento de nossa pesquisa, como o de agir, de atividade (de linguagem) e de ação (de linguagem).

1.1 A LINGUAGEM COMO FORMA DE AÇÃO SOCIALMENTE CONTEXTUALIZADA

A linguagem é fundadora do social, visto que, por ser uma capacidade específica, permite aos indivíduos construir e compartilharem representações de mundo, como também avaliarem as atividades que se desenvolvem nesse meio. Por isso, podemos dizer que é ela a principal responsável pela instituição do ser humano como agente social, capaz de produzir, em um contexto de atividade constante,

ações sociais e ações de linguagem, tornando-o, no meio social, um ser com habilidades superiores, diferenciado dos demais, isto é, consciente e pensante.

Conforme Bronckart (1999, p. 31), na maioria dos animais, por exemplo, a atividade geral está articulada a “processos de cooperação” orientados pelas funções de sobrevivência. Já a espécie humana apresenta, por sua vez, uma grande diversidade e complexidade de formas de organização e de atividade. O autor ressalta que o que permite aos seres humanos essa evolução é a emergência de uma forma de comunicação particular – a linguagem. O aparecimento da linguagem permitiu à espécie humana a formação de grupos dentro dos quais se realizavam atividades com um caráter particular – social.

Na espécie humana, a participação cooperativa dos indivíduos nas atividades é regulada e mediada pela linguagem. A atividade humana, dessa forma, é caracterizada por essa dimensão que Bronckart (1999) chama de *agir comunicativo*⁴. Desse modo, podemos afirmar que o aparecimento da linguagem possibilita ao homem o desenvolvimento de seu psiquismo e o institui como ser social (VYGOTSKY, 1988). Além de ser estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social, a linguagem, ao mesmo tempo, configura nosso conhecimento e estende simbolicamente nossa ação sobre o mundo, o que permite compreendê-la sob um aspecto coletivo. Assim, cada indivíduo é orientado por um *auditório social*, e, a partir dele, constrói suas representações interiores que serão confrontadas com outras a partir de interações linguísticas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981 [1977]).

Levando em consideração essa forma de entender a linguagem, o presente trabalho da área dos Estudos Linguísticos faz uso dos pressupostos do ISD, segundo os quais a linguagem é entendida como uma forma de ação socialmente contextualizada. Dessa maneira, a linguagem representa uma ação humana que pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais e por diversos agentes, sempre com um objetivo definido.

Para compreendermos o caráter social da linguagem, primeiramente, precisamos entender a teoria a qual dá base para essa concepção. É com essa finalidade que, a seguir, traçamos um quadro nocional da teoria denominada Interacionismo Social, cujos princípios gerais foram formulados por Vygotsky.

⁴Em trabalhos posteriores, Bronckart (2006, 2008) refere-se a essa expressão também como agir de linguagem e agir linguageiro.

1.2 O INTERACIONISMO SOCIAL

Bronckart (1999, 2006, 2008), ao buscar, na teoria interacionista vygotskyana, fundamento para sua abordagem, prioriza alguns pontos considerados essenciais, sobretudo, o papel que tiveram os instrumentos semióticos no desenvolvimento humano. Conforme Bronckart (1999, p. 21),

a expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas [...] essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

A teoria propõe que os processos psicológicos tipicamente humanos (ou, como denominou Vygotsky, as funções psicológicas superiores) como, por exemplo, o controle consciente do comportamento, a atenção, a lembrança voluntária, o pensamento abstrato, o raciocínio e outras capacidades têm origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares de origem biológica. Esse desenvolvimento está arraigado nas relações entre história individual e social. Nesse sentido, o que possibilita o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores é o aparecimento e o desenvolvimento de instrumentos mediadores dessa relação entre indivíduo e contexto social. Assim, a linguagem é a forma principal dessa mediação e, por isso, fundamental para a evolução dos seres humanos.

O contexto histórico que antecede o Interacionismo Social, no século XX, é o da ciência da linguagem marcada fortemente pelo psicologismo. Conforme Morato (2004), inicialmente, a perspectiva interacionista, em Linguística, mostra-se como uma reação a essa tendência, visto que apresenta uma postura diferenciada das correntes behaviorista (de Skinner), mentalistas e biologizantes (principalmente as perspectivas cognitivistas e as chomskianas). As ideias de Vygotsky surgem para explicar o papel do social no desenvolvimento dos seres humanos, superando tal contexto através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético. Daí dizer que foi esse autor quem formulou os princípios básicos do Interacionismo

Social. Segundo Scarpa (2003), sua influência, entretanto, tem início somente⁵ nos anos 70, e é apontada como uma superação ao contexto da época⁶.

Para Vygotsky (1988 [1934]), os processos de transformação do desenvolvimento dos seres humanos têm origens sociais. Nesse sentido, o autor propõe que organismo biológico e meio social não podem ser analisados separadamente; ao contrário, devem ser considerados indissociáveis. Por isso, concede à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, pois, para o autor, é ela a base de outras habilidades mentais do ser humano. Defende que o desenvolvimento dos mecanismos psicológicos mais sofisticados está extremamente relacionado com o contexto social, e, desse modo, é gerado de fora para dentro, no chamado processo de internalização.

Vygotsky (1988 [1934]) chama de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo consiste em uma série de transformações:

1. *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;*
2. *Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal.* Vygotsky afirma que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: em um primeiro momento, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicológica)*, e, a seguir, *no interior da criança (intrapicológica)*. Segundo o autor, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos.
3. *A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O autor ressalta que o processo transformado

⁵As fortes contestações às proposições do Interacionismo Social, oriundas especialmente do behaviorismo de Skinner e do construtivismo de Piaget, levaram a um certo esquecimento da teoria.

⁶Em relação ao behaviorismo de Skinner, diferencia-se por entender a linguagem como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito e pelo qual constrói, ao mesmo tempo, seu conhecimento do mundo, passando pelo outro (e não como um acúmulo de comportamentos verbais, em que o aprendiz é totalmente passivo – ideia defendida pela corrente ambientalista). A crítica ao inatismo de Chomsky está no fato de Vygotsky entender que a linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança, contrariamente ao postulado inatista, segundo o qual a relação entre a linguagem e outros sistemas cognitivos é indireta, e o desencadeamento da Gramática Universal (assim como a fixação de parâmetros) não depende necessariamente de outros módulos cognitivos. Por fim, os estudos vygotksyanos representam uma alternativa ao cognitivismo construtivista piagetiano, visto que esta corrente não menciona o papel que tem, de fato, o meio social (e as outras pessoas) no desenvolvimento dos seres humanos. (SCARPA, 2003)

continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de se internalizar por definitivo.

Segundo Vygotsky (1988 [1934]), a linguagem tem grande importância nesse processo, uma vez que participa fundamentalmente da reconstrução da atividade psicológica. A “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (p. 65). Nesse contexto, percebemos através dos estudos de Vygotsky, principalmente através do conceito de internalização, a importância que tem a linguagem para o ser humano, seja por possibilitar ao indivíduo o acesso à cultura, tornando-o, dessa forma, um ser histórico e social, seja por proporcionar o desenvolvimento psicológico dos seres humanos, através da mediação com o meio social. Assim, também quanto ao aspecto psicológico, a abordagem do Interacionismo Social apoia-se (sobretudo) no conjunto de princípios defendidos por Vygotsky que, conforme Bronckart (1999, p. 24), “constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia”.

Para Bronckart (1999), o Interacionismo Social busca investigar o curso da evolução da espécie humana considerando, de fato, sua “historicidade”. Para isso, analisa o desenvolvimento das organizações sociais, como e por quê, no decorrer da evolução da espécie humana, os indivíduos se organizaram socialmente e como, ao mesmo tempo, deu-se o aparecimento e o desenvolvimento de formas de interação. Para o autor, a teoria preserva o “caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano”, integrando a ele o papel fundamental que os “instrumentos, a linguagem e o trabalho (ou cooperação social) desempenham na construção da consciência” (p. 22).

A partir dessa lógica, conforme as considerações de Bronckart, é pela compreensão das manifestações linguísticas como atividades associadas às condutas humanas socialmente contextualizadas que se pretende buscar base em teorias que integrem as dimensões psicológicas e sociais ou, como denomina o autor, *psicossociais*.

Para dar continuidade à fundamentação, a seguir, abordamos o quadro epistemológico da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo.

1.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

A perspectiva interacionista proposta por Vygotsky, desde o início do século XX, busca comprovar, em termos científicos e experimentais, o “esquema de hominização” característico da corrente de pensamento que vai de Spinoza a Engels⁷ e, dessa maneira, apresenta como objetivo primordial retomar e reformular a problemática da “ontogênese do pensamento consciente” (BRONCKART, 2006, p. 100). Nesse sentido, rejeita, fundamentalmente, as hipóteses de Piaget, em especial, a concepção biologizante, continuísta e subjetivista que tenta mostrar que

as capacidades biológicas funcionais da espécie dariam, de imediato, origem, em cada indivíduo, a capacidades comportamentais ou práticas (estágio sensório-motor), depois a capacidades representativas individuais (estágios operatórios), os quais permitiriam, em seguida, a construção de capacidades sociointerativas, semióticas e culturais” (idem, ibidem).

Contrariamente a essa posição, propõe-se, então, que, ao nascer, o bebê da espécie humana apresenta um aparato biocomportamental próprio e capacidades físicas, cuja principal função é possibilitar sua interação com o meio. Desde o nascimento, o bebê entra em contato não só com o meio físico, como também com o mundo das construções sociais, semióticas e culturais, constituído de características deixadas por gerações anteriores. No que diz respeito a essas construções, estão relacionadas a aspectos objetivos – voltados para o meio físico – e representativos – vinculados ao meio social – e corporificam-se em linguagens naturais. Segundo Bronckart (2006, p.101), “o conjunto de aspectos desse mundo humano é modelado por *significações*⁸ e por valores funcionais contextualizados”.

Da mesma forma, as pessoas que fazem parte do ambiente do qual a criança participa tentam integrá-la em todos os tipos de atividade, apresentando-lhe, desde o início, regras comportamentais e relacionais. Essa interação é realizada a partir do uso da linguagem e representa o que Bronckart (2006) denomina de trabalho formativo, possibilitando inserir a criança em uma linha de desenvolvimento repleta de significações sociais e históricas.

⁷O programa do Interacionismo Social, ao qual a teoria do ISD adere, apresenta como fundamentos epistemológicos a relevante obra de Spinoza (L'Étique, 1677/1954) e as complementações trazidas pelas contribuições de Darwin, Hegel e Marx/Engels.

⁸Grifo do autor.

A criança, por sua vez, apreende, de modo progressivo, as normas relativas à ação e à comunicação em uso no contexto do qual faz parte e tenta, aos poucos, colocá-las em prática. Em seguida, ela internaliza essas normas por meio da elaboração de uma linguagem interior, e esse processo culminará com o funcionamento de um pensamento consciente.

Nessa perspectiva, o ISD, aderindo a todos os princípios fundadores do Interacionismo Social, como afirma Bronckart (2006, p.10), busca ser concebido como uma “corrente da ciência do humano”, cuja ferramenta central é a linguagem. Assim, dando continuidade à ideia de Vygotsky, segundo a qual a linguagem é responsável pela constituição do pensamento consciente próprio dos homens, o ISD tenta mostrar que as práticas de linguagem, cruciais para o desenvolvimento humano, são, de fato, os instrumentos principais que promovem a aquisição e o desenvolvimento de saberes e conhecimentos, incidindo sobre as capacidades do agir e da identidade dos indivíduos. Não se trata aqui de negar as capacidades cognitivas gerais descritas por Piaget, mas, ao contrário, considerá-las resultado de um processo secundário, aplicado às capacidades do pensamento, estas que, por sua vez, são marcadas pelo meio sociocultural e pela linguagem desde seu início.

Cumpre-nos salientar que o ISD, ao se inscrever na abordagem vygotskyana, integra a ela o papel e as propriedades da atividade de linguagem. Desse modo, interessa-se, primeiramente, pelos diferentes tipos de atividades humanas (ou, como lembra Bronckart, diferentes tipos de trabalho) oriundas das formações sociais que as organizam e as regulam. Seguindo essa linha, a teoria interessa-se também pelas atividades de linguagem às quais se atribui, a partir das colocações de Habermas (1999), a função de planificar, regular e avaliar as atividades coletivas. É importante observarmos que essas atividades materializam-se em forma de textos, “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas” (BRONCKART, 2006, p. 104). Esses textos que corporificam as atividades languageiras são, por seu turno, construídos através dos recursos apresentados por uma língua natural em específico, isto é, signos e estruturas que a organizam e acabam por se distribuírem em gêneros diversos.

O programa do ISD visa elucidar, ainda, a questão das mediações formativas, ou seja, busca analisar como se dá a apresentação dessas construções histórico-sociais humanas – as atividades coletivas e as atividades languageiras – ao indivíduo singular e de que forma esse mesmo indivíduo apropria-se dessas operações,

constituindo, assim, um processo caracterizado por Bronckart (2006) como *dinâmico*, o qual resulta em sua transformação e evolução permanente. Para o autor, a prática dos gêneros de texto e dos tipos de discurso pode ser entendida como propiciadora de desenvolvimento de mediações formativas.

O procedimento de mediação formativa caracteriza-se por processos por meio dos quais há uma integração entre os indivíduos mais experientes e os recém-chegados acerca do contexto sociocultural em que vivem,

processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida), assim como os processos educativos explícitos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares. (BRONCKART, 2006, p. 129)

Os gêneros textuais e os tipos de discurso, dessa forma, são entendidos como procedimentos de mediação formativa, uma vez que possibilitam o desenvolvimento dos indivíduos através da constituição da pessoa (resultado da internalização da linguagem) e do desenvolvimento dessas pessoas e de suas capacidades ativas em um contexto de combinações entre as representações individuais e as representações coletivas, que segundo Bronckart (2006), são veiculadas pelo contexto sociocultural no qual se encontram. Para compreendermos melhor, no que diz respeito aos gêneros, faz-se necessário observarmos o “duplo processo de adoção e adaptação” que ocorre no indivíduo ao utilizar um determinado gênero textual (p. 154). Essa utilização propicia aos agentes uma progressão no conhecimento dos gêneros, uma vez que seu uso (a adoção de um gênero) sempre implica a adaptação a uma determinada situação. Por isso, a utilização dos gêneros no uso corrente da língua, nas trocas linguísticas efetivas, representa um importante espaço de aprendizagem social. Já os tipos de discurso, segundo Bronckart (2006), exprimem mundos discursivos nos quais interagem representações individuais (referentes à pessoa) e representações coletivas (referentes ao contexto social). A mediação propiciada pelos tipos de discurso representa um processo de desenvolvimento fundamental, visto que “é por meio dela que se transmitem as grandes formas de operatividade do pensamento humano” (p.155). Ela tem um caráter mais restritivo do que a mediação dos gêneros, pois impõe maior limitação na utilização da língua por parte dos agentes.

Nessa abordagem, a escola também representa um ambiente de mediação formativa, pois ao proporcionar o aprendizado de diferentes situações de uso da linguagem, cria um contexto de atividades de linguagem e de ação de linguagem, no qual vão ser postos em interface representações individuais e coletivas dos agentes. É a partir disso que evidenciamos a importância da questão das mediações formativas, especialmente, a mediação escolar, a qual é entendida como uma forma de reprodução de aquisições coletivas e ainda como mecanismo de desenvolvimento de pessoas que se integram em um contexto social de interação e modificam não só esse âmbito como a si próprio, a partir da transformação – possibilitada pela linguagem – de seu psiquismo prático em um pensamento consciente.

Dando seguimento ao trabalho, abaixo, apresentamos conceitos centrais para a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo.

1.3.1 Agir, atividade (de linguagem) e ação (de linguagem)

Bronckart (2006) observa que existem problemas de descrição e conceituação acerca do fazer humano que resultam em uma relativa fluidez e concorrência de noções, como ocorre com os termos agir, atividade e ação. Nesse sentido, o autor propõe um *quadro nocional geral* que permite situar e discutir essas noções dentro da teoria do ISD.

Inicialmente, o autor afirma que o termo *agir* tem, para o ISD, um sentido genérico, ou seja, ele define qualquer comportamento ativo de um organismo. Bronckart (2006) diferencia o agir não verbal, o qual chama de *agir geral*, de um agir linguístico, denominado de *agir de linguagem* (ou agir languageiro). A distinção faz-se necessária uma vez que a espécie humana é a única a desenvolver um agir comunicativo verbal, o qual mobiliza signos organizados em textos.

Bronckart (2006) explica que o agir geral humano está relacionado à ocorrência de atividades coletivas, estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente. A noção geral de atividade utilizada por Bronckart (1999, 2006, 2008) é inspirada na teoria de Leontiev (1998), como podemos verificar, com mais detalhes, a seguir.

1.3.1.1 Atividade geral e atividade de linguagem

Leontiev (1998) designa por atividade os processos que, ao possibilitarem as relações dos seres vivos com o mundo, satisfazem uma necessidade especial referente a estes seres. Por trás da atividade, há um motivo, uma necessidade e pode existir, ainda, a construção de elementos de representação interna sobre o meio. Leontiev (1998) explica o processo da atividade através de um exemplo: supõe uma situação em que um estudante, para se preparar para uma prova de história, lê um livro de tal disciplina. A partir disso, o autor questiona, então, se este processo designaria ou não uma atividade. O autor afirma que a resposta para tal questão exige que se saiba o que o processo representa para o próprio sujeito envolvido. Para analisar esse fato, supõe que um colega do estudante venha lhe dizer que aquele livro não está entre a bibliografia que cairá na prova. Ao saber dessa informação, o estudante pode apresentar diferentes atitudes: poderá cessar imediatamente a leitura do livro, uma vez que ela não será necessária para o exame; ou poderá dar continuidade à leitura, independente de sua cobrança ou não na prova.

No segundo caso, fica evidente, conforme o autor, que aquilo que motivou a continuação da leitura não foi o conteúdo da prova, mas sim o conteúdo do livro. Dessa forma, para Leontiev (1998, p. 68), “alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro”, que causou interesse e o levou a buscar a compreensão, o conhecimento do assunto tratado na obra. O que ocorre no primeiro caso, no entanto, é diferente. O abandono da leitura representa que o motivo o qual levou o estudante a ler o livro não estava relacionado com o seu conteúdo, mas sim com a necessidade de ter uma boa atuação na prova. Assim, “aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induziu a ler”. Não é a leitura, nesse contexto, que representa uma atividade, mas a preparação para a prova.

Podemos perceber, então, que a atividade designa, de uma forma geral, comportamentos dos seres vivos voltados para a satisfação de uma necessidade. As organizações funcionais desses comportamentos possibilitam o acesso ao meio ambiente e, conseqüentemente, a construção de elementos de representação interna a respeito desse meio.

Segundo Bronckart (1999), é possível traçar, a partir de Habermas (1999), o

processo de aparecimento da linguagem e observar sua relação com a atividade: no curso histórico de sua evolução, a espécie humana colaborava com outros mamíferos superiores em atividades ligadas à sobrevivência. Um fato importante a ser destacado é que os seres humanos apresentavam capacidades comportamentais biológicas mais desenvolvidas do que outros mamíferos. Devido principalmente à liberação das mãos, produziram instrumentos que aumentavam suas capacidades comportamentais. Também, já viviam em organizações sociais e colaboravam uns com os outros. Nesse contexto, a invenção de instrumentos pressupunha o envolvimento desses indivíduos e a necessidade de estabelecerem acordos sobre a função que cabia a cada um deles. Assim, as primeiras produções sonoras emitidas pelos seres humanos seriam consequência dessa necessidade de acordo, que, inicialmente, estaria diretamente relacionada aos objetos aos quais os homens se referiam. Essas produções sonoras iniciais que emergiram entre os seres humanos (e com as quais os homens intervinham sobre os objetos) tinham como característica se constituir em “pretensões concretas à designação dessas mesmas intervenções” (BRONCKART, 1999, p. 33). Como o contexto era de negociação, essas pretensões, ao mesmo tempo em que contestavam, também, eram contestadas pelos semelhantes que, conforme Bronckart, associavam outros sons a essas intervenções.

É nesse contexto de negociações, ainda inconsciente, que surge essa capacidade específica dos seres humanos. Bronckart (idem, ibidem) salienta que era na “cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas como formas comuns de correspondência entre representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos”. Esses signos teriam origem nas negociações entre os indivíduos e teriam a função de possibilitar a comunicação e o entendimento entre eles. Os signos, aos poucos, possibilitaram a estruturação das representações, transformando as produções vocais originais em formas relativamente estáveis, através das quais era possível compartilhar essas mesmas representações. Desse modo, o aparecimento da linguagem possibilita ao ser humano o desenvolvimento de seu psiquismo e o institui como ser social. Podemos perceber, dessa maneira, que o agir linguageiro pode ser apreendido a partir desse aspecto coletivo, sob a forma de atividades de linguagem. Essas são responsáveis por garantir o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, auxiliando, assim, no seu planejamento, regulação e avaliação.

Vale salientarmos que os signos tornam-se formas estáveis para referir as pretensões dos homens, e, nesse sentido, estão disponíveis para cada indivíduo. Assim, apresentam uma “dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas [...] de mundos representados” (idem, *ibidem*). Os seres humanos, à vista disso, apresentam condutas que se realizam no contexto dos mundos representados, portanto, cada conduta exhibe pretensões à validade relativas a esses mundos.

Conforme Habermas (1999), os mundos são entidades formais constituídos de conhecimentos ou de representações sociais. O autor fala da existência de três mundos, ressaltando que estes não devem ser confundidos com o mundo da vida. São esses três mundos que constituem conjuntamente o sistema de referência compartilhado pelos participantes nos processos de comunicação. Esse sistema possibilita aos participantes o entendimento entre si. Durante uma comunicação, por exemplo, os falantes estabelecem uma relação com o mundo objetivo, entretanto, suas referências não estão ligadas somente a este mundo, mas também a algo no mundo social e no mundo subjetivo. Segundo Habermas (1999), podemos distinguir três tipos de mundos:

- O mundo objetivo refere-se ao conjunto de todas as entidades sobre as quais é possível formular enunciados verdadeiros. Trata-se do meio físico, o ambiente em que vivemos. A atividade social exige do ser humano conhecimentos sobre esse meio; somando esse conhecimento coletivo temos o mundo objetivo.
- O mundo social diz respeito ao conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas, ou melhor, baseadas em normas coletivas. A participação em uma atividade social requer que tenhamos conhecimentos sobre as convenções das organizações sociais; esses conhecimentos coletivos formam o mundo social.
- O mundo subjetivo é definido como a totalidade das vivências do falante, às quais este tem um acesso privilegiado. Trata-se dos conhecimentos coletivos acerca das características próprias de cada indivíduo na realização de uma atividade.

Bronckart (1999, p. 34) salienta que, através da mediação do agir de linguagem, o ser humano transforma o meio nesses três mundos representados, que passam a ser “o contexto específico de suas atividades”. Assim, a partir do momento em que o agente apropria-se das características desses três mundos, ele pode avaliar sua própria ação e, por conseguinte, tomar consciência de que é dotado de intenções e motivos.

Interessa ressaltarmos, aqui, o efeito do social sobre os homens. A linguagem é, dessa forma, a ferramenta através da qual o ser humano se engaja nas atividades sociais, portanto, conforme o autor, a linguagem é, antes de tudo, uma característica da atividade social humana. Através dessas atividades, surgem os signos, formas convencionais que veiculam significados e possibilitam a negociação e a cooperação entre os homens.

O autor observa que a atividade de linguagem se realiza no quadro de uma língua natural particular, por isso, apresenta características próprias dessa língua. Cada comunidade linguística instituiu suas formas convencionais de comunicação. Logo, cada língua possui signos com significantes diferentes e, também, com significados distintos, apresentando, portanto, sua semântica própria; sua forma particular de representar o mundo.

Bronckart (1999) defende que as comunidades linguísticas são marcadas pela diversidade e, por isso, por existirem diferentes grupos sociais e diferentes participantes nesses grupos, existem, muitas vezes, conflitos, divergências nas negociações por eles realizadas. Com isso, uma comunidade linguística é constituída por múltiplas formações sociais⁹ e se pressupõe, assim, que cada formação social faça uso da linguagem com o intuito de alcançar seus objetivos. Bronckart, então, cita o conceito proposto por Foucault ao determinar essas diferentes formações sociais que utilizam a língua de modo diferenciado: “as formações discursivas”. Para sua abordagem, Bronckart (1999) utiliza o conceito de “formações sócio-discursivas”:

⁹Representam as formas concretas assumidas pela organização das atividades humanas, levando-se em conta contextos físicos, econômicos e históricos. Essas formações sociais são responsáveis por gerarem as normas, os valores relativos às modalidades de regulação das interações de um grupo. Em função da divisão do trabalho e das consequências ocasionadas por ela, as diferentes formações sociais podem manter relações de conflito. (BRONCKART, 2008)

mecanismos que no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de discurso (que chamamos de gêneros de textos) moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma forma particular (p. 37).

Assim como as atividades gerais, nas quais os indivíduos estão engajados, as atividades de linguagem são diversificadas, pois ocorrem nos diferentes contextos de participação humana. Bronckart (2006) ressalta que geralmente uma atividade geral requer uma atividade de linguagem, esta, por sua vez, depende das atividades gerais. Desse modo, o autor conclui que uma língua não é uma entidade única e homogênea. Além disso, os mundos representados, além de serem marcados pela semântica de uma língua natural, também são condicionados pelas semânticas particulares expressas pelos gêneros de texto, o que acaba gerando diferenças de interesses, formas distintas de representação social e, conseqüentemente, a diversidade cultural.

Com relação aos gêneros, o ISD pauta-se nas proposições de Bakhtin (1992 [1984]). Conforme o autor, as atividades humanas, ricas por suas variadas dimensões, estão relacionadas ao uso concreto de uma língua. Nessa relação entre atividade e linguagem, esta absorve o caráter heterogêneo daquela. Assim, a utilização da língua integra as várias formas de atividades em seus contextos de uso; em decorrência disso, formas linguísticas emergem na comunicação, relacionadas a contextos comunicativos e ativos, nos quais atividade e linguagem se misturam e se condicionam. Tal é a dinâmica dos gêneros discursivos.

Nesse sentido, a utilização da língua se dá através de enunciados “orais e escritos”, “concretos e únicos”, que, de acordo com Bakhtin (1992 [1984]), estariam relacionados não só ao contexto de comunicação, como também aos objetivos do locutor. Desse modo, o enunciado apresenta algumas características que são próprias da esfera na qual a língua está sendo utilizada: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 279).

A linguagem apresenta ainda um caráter extremamente histórico, conforme Bronckart (1999). Os seres humanos só têm acesso ao meio através de uma atividade mediada por uma língua natural, a qual se apresenta “como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das

relações com o meio, elaborados e negociados pelas gerações precedentes” (p. 38). Trata-se de uma construção histórica permanente, isto é, o indivíduo participante de uma determinada comunidade linguística encontra-se diante de um produto histórico (a linguagem), construído por gerações anteriores, e os textos e signos que a produziram. Dessa maneira, a negociação contínua acerca das significações dos signos, que dará seguimento à formação das representações dos mundos, realiza-se através do confronto com representações contemporâneas e representações de gerações anteriores. A linguagem apresenta, portanto, um caráter interativo expresso pela intertextualidade.

Contemplamos, a seguir, de que modo o agir geral se configura em uma ação geral e em uma ação de linguagem.

1.3.1.2 Ação geral e ação de linguagem

Dando sequência às reflexões sobre os termos centrais do quadro teórico do ISD, Bronckart (2006) explica que o agir geral assume o caráter de ação geral quando se observa sua relação com um ou mais indivíduos singulares. Nesse caso, a ação pode ser entendida como

o resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva: avaliações que recortam porções dessa atividade e atribuem responsabilidade por elas (isto é, os motivos, as intenções e o poder fazer) a indivíduos singulares, constituindo-os, assim, em agentes da parte de atividades em questão” (BRONCKART, 2006, pp. 138-139).

Assim, podemos constatar que a ação, para o ISD, caracteriza-se pelo fato de ser resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Trata-se, desse modo, de uma conduta especificamente humana que apresenta um caráter de intervenção intencional. Os indivíduos envolvidos acabam por interiorizar e elaborar (ou reelaborar) as avaliações referentes a eles, desenvolvendo uma autorrepresentação de sua posição como aquele que faz a ação, bem como de sua própria ação.

Nessa acepção, para analisar a dimensão psicológica das condutas humanas, Bronckart (1999, p. 39) adota a ação como unidade de análise. Esta unidade, segundo o autor, pode ser focalizada de duas formas distintas: sob o ponto de vista externo (do observador) e sob o ponto de vista interno (do agente). No primeiro

caso, ela pode ser explicada como uma “parte da atividade social imputada a um ser humano particular”, e, no segundo, como o “conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade”. É a partir dessas representações que o homem é instituído em um ser consciente de suas atitudes, ou melhor, como um “agente”. Bronckart defende que o agir de linguagem não só é constitutivo dos mundos representados, como também é o “instrumento pelo qual as ações são delimitadas”. Nesse sentido, o autor afirma que a atividade social (dimensão sociológica e histórica das condutas humanas) pode ser tomada sob o ângulo da ação (dimensão psicológica), da mesma forma que a atividade de linguagem pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação de linguagem; ação esta atribuída a um ser humano – o agente – e que se manifesta através do texto – entidade empírica singular – que traz consigo toda a referência social.

Ao combinar as ideias de Habermas (1999) – existência dos mundos discursivos – e de Saussure (1972) – o caráter arbitrário do signo, isto é, a relação entre a imagem acústica e o conceito –, Bronckart (1999) afirma que o agir de linguagem tem como resultado a produção de formas semiotizadas que carregam conhecimentos coletivos ou sociais e que se organizam nos três mundos representados definidores do contexto do agir humano. As convenções impostas por esse sistema, quando estão coletivamente disponíveis, integram quadros de avaliação da atividade. Focaliza-se, assim, a participação do indivíduo nessa atividade para avaliá-la. Temos um referente, construído pelas leis codificadoras, para tudo que sabemos sobre o meio físico, para as convenções que regulam a relação entre as pessoas, como também a representação das qualidades atribuídas a um agente particular. Esse referencial acerca dos três mundos é justamente o que possibilita às organizações sociais construir um quadro avaliativo das atividades humanas.

Segundo Bronckart (1999), as condutas humanas se realizam dentro desses três mundos, e, por isso, expressam “pretensões à validade” relativas a eles. Essas pretensões à validade, em um primeiro momento, são propriedades práticas da atividade humana; a partir do momento em que essa atividade passa a ser regulada pelo agir linguageiro, essas pretensões tornam-se formas semiotizadas na atividade de linguagem. Desenvolve-se, assim, o processo de avaliação verbal da participação do indivíduo na atividade regulada pelo quadro de avaliações coletivas. Por meio desse processo, as ações são delimitadas em seu estatuto externo, isto é, “como

porções da atividade social imputáveis a um organismo humano particular” (p. 43).

Ao participarem das avaliações sociais e, nesse sentido, cooperarem na atividade de linguagem, os homens, baseados nos critérios de avaliação coletiva relacionados aos três mundos, julgam o agir dos outros e os instituem (os outros) como agentes.

É, com efeito, na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramatúrgicas do agir dos outros que estes são construídos como agentes, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, das propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade. (BRONCKART, 1999, p. 43)

Portanto, ao julgar os outros, o homem atribui-lhes capacidades de agentes responsáveis por suas ações. Entretanto, sabe que os critérios utilizados para a avaliação social também servem para ele próprio, ou seja, não só os outros também o julgam, assim como ele é capaz de fazer esse julgamento de si mesmo. Desse modo, “os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” (BRONCKART, 1999, p. 44).

Nesse contexto, em que o indivíduo é capaz de realizar essa avaliação de seus atos, e do efeito que eles acarretam ao próprio meio, a ação é delimitada em seu estatuto secundário ou interno. Podemos observar que essas avaliações sociais produzem um efeito interessante, pois ao mesmo tempo em que o ser humano julga seus congêneres, tem consciência de que ele próprio está sendo avaliado pelos outros e por si mesmo.

Para Bronckart (idem, ibidem), essa identificação de si como agente é “apenas uma proposição, uma pretensão de auto-atribuição de capacidades acionais, intencionais e motivacionais”, da mesma forma, seu agir também constituirá apenas uma proposição, apenas uma “pretensão à validade” em relação às convenções que figuram nos mundos representados. Essas pretensões, para o autor, estarão sempre sujeitas ao julgamento dos outros, logo, “serão objeto de negociação permanente”. Nesse sentido, essas negociações não poderiam ser realizadas senão verbalmente, assim como foram nas primeiras organizações sociais humanas.

O agir de linguagem específico dos seres humanos será, de fato, o instrumento que possibilitará essa negociação, que, por sua vez, ocorrerá dentro de

uma língua natural e de sua orientação semântica geral. Limitando, assim, ainda mais, essas negociações propiciadas pela linguagem desenvolverão orientações semânticas particulares que se originam dos gêneros textuais utilizados em uma determinada formação sociodiscursiva. O ser humano, enquanto pessoa consciente, terá ações que representarão produtos das avaliações sociodiscursivas.

É possível notarmos, a partir das colocações de Bronckart (1999, 2006), que as ações humanas podem ser apreendidas sob um duplo estatuto: a) no primeiro – denominado *sociológico* –, o que é possível perceber é um fluxo contínuo de ações das quais participam vários agentes pertencentes a uma ou várias formações sociais. Nesse sentido, buscam-se compreender as relações de interdependência entre as propriedades das ações e as propriedades das formações sociais constituintes deste contexto; b) no segundo – denominado *psicológico* –, para que uma ação humana seja atestada, é preciso realizar um recorte nesse fluxo de ações sociais, ou seja, é necessário isolar uma “sequência organizada de condutas que sejam atribuídas a um agente singular” (idem, p. 69). Dessa forma, busca-se avaliar o lugar que ocupam as representações conscientes (intenções, motivos) desse agente ao realizar essa ação isolada, como também averiguar o lugar ocupado pelas determinações externas ao agente nesse processo. Assim, ter-se-ia, inicialmente, uma atividade coletiva que se dá no contexto de uma formação social (a qual seria objeto da Sociologia). Ao se introduzir, no entanto, um questionamento sobre a porção de responsabilidade que um agente singular assume ao desenvolver a atividade, procura-se delimitar a parcela da atividade que está sob a responsabilidade de um indivíduo, ou seja, a ação significativa (a qual seria objeto da Psicologia). Desse modo,

O fenômeno sob análise apresenta-se, primeiro, como uma “**atividade coletiva**”, no contexto de uma formação social e, nesse nível, é objeto da Sociologia. Mas esse mesmo fenômeno torna-se objeto da Psicologia, quando se introduz um questionamento sobre a responsabilidade assumida por um agente singular no desenrolar da atividade; e é esse mesmo questionamento que delimita parte da atividade sob responsabilidade individual ou, ainda, “**a ação significativa**”¹⁰. (BRONCKART, 2006, p. 49)

Com relação ao estatuto psicológico, é importante salientarmos que, embora possa estar vinculada a um agente, quando produzida, a ação humana constitui-se, nas palavras de Bronckart (2006, p. 70), como uma “obra aberta”, um fenômeno cuja

¹⁰Grifos do autor.

significação torna-se objeto de interpretações: social, de um lado, já que outras pessoas avaliam a ação do agente, atribuindo a ela motivos, intenções e responsabilidades; individual, de outro, visto que o próprio agente impõe a si responsabilidades, intenções e razões. Nesse sentido, seria possível observarmos, conforme Bronckart (2006), três aspectos do agir:

- a) o primeiro deles estaria ligado ao fato de que, inicialmente, a ação se apresenta como “um sistema orientado de comportamentos”, que produzem efeitos no mundo; e essa ação, portanto, deve ser avaliada pelo ponto de vista social;
- b) essa mesma ação, entretanto, desdobra-se em um contexto social constituído de convenções (valores, normas, regras), o qual também vai intervir na significação da ação;
- c) por último, a participação do agente nas relações sociais o conduzem a deixar sua ação repleta de traços particulares, de características singulares que são apresentadas/expostas ao outro.

Bronckart (2006) destaca que essas três formas de perceber a ação são condizentes com a ideia de Habermas (1999), segundo a qual, ao se desdobrar, toda ação humana exhibe três formas de pretensão à validade relacionadas a três tipos de mundos que constituem o contexto da ação significativa: a ação pressupõe o conhecimento comum de um *mundo objetivo*, a partir do qual poderão ser avaliadas as pretensões à verdade; a ação pressupõe o compartilhamento de um conjunto de normas provenientes do *mundo social*, a partir do qual poderão ser avaliadas as pretensões à legitimidade; a ação pressupõe, por último, o reconhecimento do *mundo subjetivo* do agente em questão, a partir do qual poderão ser avaliadas as pretensões à veracidade.

Desse modo, é possível percebermos que diversos agentes participam das atividades que ocorrem dentro das formações. Essas atividades são constantemente alvo de avaliações sociais que podem incidir sobre a atividade do grupo ou sobre o papel de um agente singular no desenvolvimento da atividade. Nesse caso, faz-se um recorte no fluxo da atividade e se atribui uma ação significativa a um agente, o que nos permite entender que a ação significativa constitui-se, primeiramente, “sob o

efeito da avaliação social” (BRONCKART, 2006, p. 73). O próprio agente constrói para si uma representação singular das coordenadas dos três mundos e põe em prática os critérios avaliativos, contribuindo para as avaliações sociais e para a avaliação da parcela de responsabilidade que lhe é atribuída, construindo para si intenções e motivos.

Importa esclarecermos, conforme Bronckart (2008), que a ação de linguagem materializa-se sob a forma de textos, construídos a partir de recursos lexicais e sintáticos, característicos de uma dada língua natural, e baseados em modelos de organização textual pertencentes ao quadro da língua natural a que pertencem. O texto, nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que mobiliza unidades linguísticas, é dependente da ação de linguagem que o gerou, por isso, para o ISD, funciona como uma unidade comunicativa.

Produzidos a partir dos recursos de uma língua natural, os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras. Suas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais, como também das condições histórico-sociais de sua produção. Encontramos os textos distribuídos em diversos gêneros específicos de uma determinada situação comunicativa.

Dessa forma, segundo Bronckart (2008), utiliza-se o termo discurso para designar “a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (p. 87). Assim, esse termo, ao designar práticas languageiras, opõe-se, portanto, à ideia de língua como sistema abstrato¹¹. Para designar a realidade da língua (em oposição a essa ideia abstrata de língua como sistema), Bronckart (2008) defende que se mantenha a expressão “agir languageiro” em vez de “atividade discursiva”, uma vez que, dentre outros aspectos, a utilização desta expressão pode gerar confusão, no sentido de se pensar que a linguagem manifesta-se de um modo diferente de uma prática efetiva. Ao entender discurso como prática efetiva de linguagem, Bronckart (2006) confere a esse termo uma característica fundamental que é a diversidade, uma vez que as atividades sociais, que requerem as atividades de linguagem, podem ser consideradas diversificadas, o que torna a atividade de linguagem dinâmica também. Nesse contexto, como já foi mencionado anteriormente, parte-se do conceito de gêneros do discurso, proposto por Bakhtin (1992 [1984]), no entanto,

¹¹Ideia de língua proposta pelo estruturalismo, sobretudo por Saussure (1972 [1916]).

o ISD prefere utilizar a noção de gênero de texto a gênero do discurso, uma vez que o autor faz a seguinte distinção: gêneros de textos, entendidos como espécies de textos e tipos de discurso, compreendidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas que podem compor qualquer texto. (BRONCKART, 2006). Assim, os gêneros textuais, conforme Bronckart (2006, p. 143), “são produtos de configurações de escolhas [...] que se encontram momentaneamente 'cristalizados' ou estabilizados pelo uso.” Desse modo, entendemos que qualquer produção textual implica em escolhas que o falante faz para adaptar seu texto ao contexto de produção, ao público ao qual se dirige e às demais características próprias de uma esfera de utilização da língua.

O agir languageiro desenvolve-se, nesse sentido, a partir da exploração dos recursos de uma dada língua natural, traduzindo-se em textos, tomado como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87). Considerando-se a diversidade das formas de agir, propõe-se a utilização da expressão “modos de agir languageiro” e com a finalidade de contemplar a variedade das produções verbais, propõe-se a noção de gêneros de textos.

Com relação às condições de produção dos textos por um ou vários actantes, a abordagem do ISD assume a preexistência de gêneros de textos os quais foram construídos por gerações anteriores que os organizaram em um repertório de modelos denominado “arquitexto” de uma comunidade languageira (BRONCKART, 2008, p. 88). É possível percebermos que esses modelos de gêneros além de apresentarem características semióticas que podem ser identificadas, também carregam “indexações sociais”, isto é, cada gênero, necessariamente, “é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma ou outra situação de interação ou como tendo determinado valor estético” (idem, ibidem).

Além disso, a teoria preocupa-se com a situação de produção de um texto por todo actante singular. A descrição da situação engloba, assim, aspectos físicos, nos quais são considerados o emissor, o receptor, o espaço-tempo de um ato de produção; e aspectos sociosubjetivos, como o tipo de interação social em curso, objetivos possíveis, papéis atribuídos aos protagonistas da interação. É a partir desses aspectos que se define o tipo de agir languageiro correspondente ao texto produzido. Estão inclusos ainda, na situação de produção, os conhecimentos

temáticos expressos no texto, os quais estão disponíveis na memória do actante.

Nessa perspectiva, a produção verbal efetiva está vinculada à escolha de um gênero o qual está de acordo com uma situação específica. O texto empírico, dessa maneira, resulta de um duplo processo o qual apresenta propriedades gerais e propriedades individuais (ou estilísticas). Por um lado, no que diz respeito às propriedades genéricas, em um processo de adoção de modelo textual, através do empréstimo do arquitepo, esse gênero textual molda-se à situação em questão; por outro, o actante explora esse modelo, considerando-se as dimensões particulares da situação de produção do actante ao fazer a adaptação do modelo.

Desse modo, é possível entendermos que as atividades e ações dos seres humanos (no caso de nossa pesquisa, as atividades e ações do professor de Língua Portuguesa em formação inicial) devem ser consideradas a partir das propriedades sociais e das propriedades discursivas que são fundamentais para sua constituição. Notamos, nesse sentido, que o agir de linguagem (ou agir languageiro) – ou melhor, as atividades de linguagem que ocorrem nos grupos de seres humanos – constitui o social e contribui para delimitar ações a agentes particulares, atribuindo-lhes capacidades enunciativas.

Finalizada nossa apresentação acerca dos aportes teóricos do ISD, passamos, a seguir, para a abordagem teórica da temática do trabalho. Assim, são focalizadas, no Capítulo 2, as relações entre linguagem e trabalho docente e as perspectivas histórico-sociais sobre o trabalho do professor a partir da perspectiva sociointeracionista e a partir de correntes da Ergonomia da Atividade, em especial, a Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade.

CAPÍTULO 2

O ENSINO COMO TRABALHO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua própria escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.
(Karl Marx)

Este capítulo¹² tem o objetivo de apresentar e discutir a concepção de trabalho docente que vem sendo desenvolvida e utilizada pelo Interacionismo Sociodiscursivo e por seu quadro de pesquisadores, em especial, por Anna Rachel Machado, referência, aqui no Brasil, nessa área que tem se dedicado veementemente em desenvolver pesquisas acerca do trabalho do professor. Para isso, primeiramente, apresentamos uma abordagem histórico-social a respeito da noção de trabalho, destacando a emergência de uma vertente teórica de suma importância para as pesquisas da área, a Ergonomia da Atividade. A seguir, expomos a concepção de trabalho e de trabalho docente a partir do viés interacionista sociodiscursivo, enfatizando as contribuições de vertentes teóricas como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade na constituição de noções essenciais sobre o trabalho. Por fim, abordamos a relação entre linguagem e trabalho educacional, através da apresentação de pressupostos acerca do papel da linguagem *nas e sobre* as situações de trabalho.

2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE O TRABALHO (DOCENTE)

Machado (2007) constrói um quadro histórico sobre a constituição dos significados do termo trabalho para compreendermos como se deu a emergência e o

¹²Gostaríamos de mencionar que o título deste capítulo faz alusão à obra *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, organizada por Anna Rachel Machado. Sob o nosso ponto de vista, esse material é de fundamental importância para a área de estudos sobre o trabalho docente no Brasil e, conseqüentemente, tem grande contribuição nesta tese.

desenvolvimento de uma vertente teórica de suma importância que se propõe a analisar a questão do trabalho na metade do século XX: a Ergonomia da Atividade.

A autora afirma que a primeira noção sobre trabalho – carregada negativamente – foi explicitada pela Bíblia. O caráter negativo pode ser explicado pelo entendimento de que esse tipo de agir humano era voltado para a natureza, no sentido de buscar a subsistência física da espécie, consequência da condenação de Adão e Eva, por terem pecado. Nesse sentido, no mundo antigo, na Grécia e em Roma, por exemplo, Machado (2007) chama a atenção para o fato de que as atividades voltadas para o trabalho apresentavam uma valoração negativa e, por isso, eram vinculadas exclusivamente aos escravos. O trabalho representava, nesse contexto, um “instrumento de tortura destinado a punir os escravos romanos” (p. 83). A autora alega que movimentos como a Reforma e a constituição da ética protestante, no século XVI, foram cruciais para que se iniciasse uma mudança de entendimento sobre as atividades de trabalho, uma vez que estas passaram a ser obrigação do bom cristão.

Foi no século XVIII, no entanto, que esse entendimento positivo sobre o termo consolidou-se com o surgimento e a organização do trabalho fabril. No final desse século, a concepção do termo trabalho foi atribuída a “atividades produtoras de bens materiais” e, desse modo, diferenciava-se o trabalho produtivo, produtor de riquezas, do trabalho improdutivo, voltado para o contexto doméstico ou para o âmbito intelectual (MACHADO, 2007, p. 84).

Conforme Machado (2007), as ideias de Engels e de Marx quebraram a hegemonia vinculada ao mundo da produção, dominante no século XIX. Esses autores apresentavam uma noção de trabalho como atividade fundadora do social e constitutiva do ser humano e de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o trabalho era visto como

a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetivos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente sua própria realidade (idem, ibidem).

Do contrário, as atividades caracterizadas como trabalho pela sociedade capitalista eram entendidas como trabalho alienado, visto que impossibilitavam a realização e o desenvolvimento do trabalhador.¹³

Machado (2007), ao abordar as formas de realização concreta do trabalho, salienta que é no início do século XX que houve a primeira formalização do trabalho industrial. A perspectiva taylorista defendia a instituição de uma ciência do trabalho, cuja finalidade primordial era a análise detalhada das tarefas desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, focalizando, obviamente, o controle de sua atividade e, conseqüentemente, uma maior produtividade e lucros. Dessa maneira, “o trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito, que propicia aos indivíduos os meios de sobrevivência, tornando-se sinônimo de 'tarefa'¹⁴” (p. 85).

O fordismo deu continuidade a esse princípio de organização científica do trabalho vinculado à indústria automobilística norte-americana. Essa linha, a partir da criteriosa divisão de tarefas, buscava constituir a ideia de cadeia produtiva, segundo a qual trabalhadores agregavam partes ao produto até se chegar ao resultado final.

Machado (2007) afirma que, nos Estados Unidos, até o final da segunda guerra mundial, havia uma preocupação com que os indivíduos – trabalhadores – adaptassem-se ao trabalho realizado, traduzida por estudos que focalizavam o crescimento da produtividade. Com o pós-guerra, surgem novas abordagens sobre o trabalho (e trabalhadores) alinhadas na Europa às novas necessidades voltadas para a reconstrução econômica e social do continente a partir de uma maior produtividade.

A autora coloca em evidência o fato de que há uma inversão no contexto sobre a questão do trabalho, uma vez que pesquisadores europeus começaram a apresentar certa resistência com relação às teorias e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos. É interessante destacarmos que a preocupação deixa de ser a adaptação do indivíduo ao trabalho, mas, ao contrário, busca-se a melhoria das condições de trabalho para esses mesmos indivíduos.

Segundo Souza-e-Silva (2004), a corrente ergonômica surge, então, na Grã-Bretanha, em 1947, em meio à Segunda Guerra Mundial, a partir de uma

¹³Salientamos aqui que a afirmação de Bronckart (2006, p. 203) de que é apenas no contexto atual que o trabalho docente passou a ser concebido como “**verdadeiro trabalho**” está fazendo alusão ao sentido marxista do termo, ou seja, só recentemente considerou-se o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, – e, nesse caso, o trabalho do professor – como objeto de estudo.

¹⁴Grifo da autora.

perspectiva interdisciplinar. Seu objetivo principal era “atenuar os esforços humanos em situações extremas”, voltando-se, dessa forma, para a atividade de trabalho (p. 86). A primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica teve origem também neste país e o objetivo principal dos pesquisadores que a constituíram era encontrar estratégias que possibilitassem a adaptação da máquina ao homem, no sentido de minimizar os danos ao organismo humano resultantes do processo de industrialização, abordando, assim, o trabalho a partir da relação homem *versus* máquina.

Nessa mesma época, começam a surgir pesquisas voltadas para a atividade de trabalho na França. A ergonomia francófona, no entanto, apresentava como preocupação central a adaptação do trabalho ao homem, observando as várias dimensões envolvidas nessa atividade e, desse modo, ressaltando a complexidade do tema. Temos, então, de acordo com Muniz-Oliveira (2011), duas correntes da Ergonomia: de um lado, a ergonomia de influência anglófona, cujo objetivo principal era analisar a adaptação da máquina ao homem; de outro, a ergonomia de influência francesa que focalizou a adaptação do trabalho ao homem, preocupando-se com os efeitos reais que uma ação ergonômica poderia ter sobre o trabalho, constituindo um campo de pesquisa que foi denominado de Ergonomia Situada ou Ergonomia da Atividade. Conforme Machado (2007, p. 86), “a ergonomia de vertente francesa [...] vai se construir progressivamente, centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho”.

Com relação a essa corrente, Ferreira (2000) destaca que a Ergonomia é uma disciplina recente e, por isso mesmo, seu quadro teórico e metodológico não apresenta um território de consenso entre os próprios ergonomistas. A problemática central se dá em função de um debate teórico em torno do trabalho enquanto categoria central.

Abordar trabalho pelo viés da atividade humana multidimensional (componentes fisiológico, cognitivo, afetivo, social) é uma via fecunda de produção de conhecimentos. Não obstante sua precocidade, a ergonomia tem contribuído para elucidar alguns dos contornos que o trabalho assume enquanto atividade. (p. 4)

Para Ferreira, os estudos ergonômicos abordam a questão do trabalho pelo viés da “atividade humana multidimensional” (no sentido de que considera aspectos da atividade ligados a componentes fisiológico, cognitivo, afetivo, social), ressaltando-se os diferentes fatores que a constituem (idem, ibidem).

Em primeiro lugar, a interação deve ser compreendida num sentido não linear (relação direta sujeito-contexto), mas como uma via de mão-dupla: o sujeito, ao agir diretamente ou indiretamente (mediação instrumental) sobre o meio pela atividade trabalho, é, ao mesmo tempo, transformado por ele em função dos efeitos e resultados de sua ação. Em segundo lugar, esta interação não se dá a esmo. Ela é guiada por objetivos que o sujeito estabelece vis-à-vis de seu objeto de ação (finalismo). A estruturação dos objetivos dá sentido à interação e resulta de um processo de apropriação (no sentido psicológico do termo) e de releitura do que foi prescrito pela organização do trabalho. (idem, ibidem)

Nesse sentido, o trabalho não pode ser entendido como conceito abstrato, mas, contrariamente a isso, como algo concreto que toma forma através da atividade de um sujeito inserido em um tempo histórico e em um contexto social. De acordo com Ferreira (2000), o sujeito singular, ao dar corpo ao trabalho através de uma atividade interativa e transformadora, engaja-se em sua totalidade, ou seja, o desenvolvimento da atividade de trabalho envolve diferentes dimensões por parte do indivíduo (biológicas, cognitivas, afetivas etc.) expressas em conformidade com a história singular do sujeito e com os demais.

Ressaltamos, sob essa óptica, que a Ergonomia preocupa-se em interpretar os aspectos constitutivos do contexto de trabalho de forma ampla, observando-se, em especial, não só as condições de trabalho, sua organização, as relações sociais e as questões socioeconômicas, mas também “as exigências externas ao sujeito que podem estar facilitando ou dificultando a execução de sua tarefa” (idem, ibidem). Desse modo, buscam-se informações fora do ambiente de trabalho na tentativa de observar aspectos que poderiam intervir no desenvolvimento de sua atividade.

De acordo com Souza-e-Silva (2004), a noção de atividade, também no domínio ergonômico, apresenta um vasto campo conceitual. Entretanto, a autora assume a noção de atividade como *realização*, opondo a ela a ideia de *tarefa*, entendida como prescrição de objetos e de procedimentos. A autora relaciona os termos prescrição/tarefa ao taylorismo, movimento que teve início em princípios do século XX, cuja principal característica era a organização e divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade.

Nos anos 70 do século XX, há uma eclosão de contestações, por parte dos trabalhadores franceses, com relação aos modelos taylorista e fordista de trabalho e, em contrapartida, inicia-se um processo de fortalecimento da Ergonomia, a qual, em

princípio, constituiu-se como um movimento de reação, em oposição ao sistema taylorista. Machado (2007) explica que é nessa época que os sindicatos de trabalhadores começam a solicitar aos pesquisadores da Ergonomia para que realizem pesquisas voltadas para a melhoria das condições de trabalho. Resultam desse movimento inúmeras pesquisas que elucidam os aspectos negativos do modelo de trabalho taylorista/fordista, cuja finalidade principal era a prescrição de tarefas aos trabalhadores. Destacamos, nesse íterim, a distância existente entre o que era prescrito e o que era feito, de fato, pelo trabalhador, isto é, sua atividade real.

Levado pelo fato de que era preciso conhecer a atividade exigida pelo desenvolvimento industrial da época, Taylor fundou, conforme Souza-e-Silva (2004), a Organização Científica do Trabalho, a qual se diferenciava da arte do artesão, uma vez que buscava “deprender leis, regras, normas, originadas de métodos de análise segundo os cânones da ciência: observações e experimentações sistematizadas, planejadas, controladas” (p. 88). A autora salienta que uma das principais consequências desse movimento foi a divisão do trabalho entre duas categorias as quais acabaram instituindo a separação entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivo (a atividade de fato): o perito, cuja função é conceber e preparar o trabalho; e o executante, responsável por sua realização. Isso possibilitou a comparação entre a atividade que era desenvolvida pelo operário e a tarefa prescrita pelo perito. Caso houvesse diferença entre elas, consideravam que o operário não teria realizado de forma adequada a tarefa ou que teria havido falha na concepção, na maneira de o operário interpretá-la.

Foi nesse contexto que se construíram duas noções centrais da ergonomia francesa: a de 'trabalho prescrito' e a de 'trabalho realizado', que até hoje têm sido muito produtivas para as pesquisas, mesmo que reelaboradas, passando-se a considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições. Dessa forma, aquilo que poderia ser visto, em uma concepção taylorista de trabalho, como um 'déficit' do trabalhador, o não-cumprimento integral das prescrições, passou a ser visto como elemento constitutivo da atividade de trabalho, como manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores no confronto com a situação real em que se encontram (MACHADO, 2007, p. 86)¹⁵

Ao discorrer sobre esse fato, Ferreira (2000) afirma que, já nos primeiros estudos realizados pela ergonomia francofônica, pôs-se em evidência a distância

¹⁵Grifos da autora.

existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real em situação. Essa longitude entre o prescrito e o real é entendida, de um lado, como uma conquista dos trabalhadores e, por isso, como fator importante para a constituição da autonomia do sujeito no desenvolvimento de seu trabalho; por outro, como condição necessária que responde às lacunas da organização do trabalho.

Souza-e-Silva (2004) chama a atenção para o fato de que a função organizadora acabou por se tornar independente do trabalho efetivo, opondo, de certa maneira, o taylorismo, de um lado, e os operários, de outro. Desse modo,

Recusando essa abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa, a ergonomia aborda a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las (p. 89).

Ferreira (2000, p. 5) salienta que essa distância é “reveladora” e “preenche de sentidos” para a Ergonomia, e, por isso, orienta a construção de noções básicas que se voltam para a conceitualização de trabalho. Dentre essas noções, o autor ressalta a distinção que se faz entre:

- trabalho teórico (*lato sensu*), constituído pelas representações sociais habitando os pontos de vista dos diferentes sujeitos na esfera da produção (do operário ao diretor-presidente);
- trabalho prescrito ou previsto, circunscrito num contexto particular de trabalho representando os "braços invisíveis" da organização do trabalho que fixa as regras e dita os objetivos qualitativos e quantitativos da produção;
- trabalho real, comporta a atividade do sujeito, seu *modus operandi* numa temporalidade dada, num *lócus* específico; onde ele coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência, seu *savoir-faire*, sua afetividade numa perspectiva de construir modos operatórios visando regular sua relação com as condições objetivas de trabalho.

Nessa lógica, ao entender que a atividade é um traço distintivo entre o trabalho formal prescrito e o trabalho real, o autor aponta, primeiramente, para o caráter de imprevisibilidade da atividade que requer a todo o momento a inteligência criadora do trabalhador. Em segundo lugar, o autor destaca que a Ergonomia põe em evidência o eixo da atividade que preconiza o valor do conhecimento dos

trabalhadores, entendido como fator essencial para garantir a produtividade, eficiência e qualidade do trabalho.

Ferreira (2000, p. 7) destaca o caráter enigmático da atividade enquanto objeto de pesquisa, uma vez que sua configuração trata de um objeto teórico em (re)construção. Também, sob o ponto de vista do sujeito, a atividade é enigmática, visto que implica em uma relação com o meio, com os outros e consigo mesmo. É pensando nessas três dimensões que a Ergonomia realça “os limites de funcionamento do sujeito em situação de trabalho”, limites estes que são, na maioria das vezes, desconsiderados pela visão tecnocêntrica dos organizadores do trabalho.

Assim, aos poucos, vão ocorrendo transformações no mundo do trabalho e novos objetos de estudos passam a emergir. O trabalho material e físico foi sendo gradativamente substituído pelo trabalho imaterial ou de prestação de serviço. Com isso, novas exigências e habilidades passam a ser cobradas dos trabalhadores, dentre elas as capacidades atreladas à linguagem, como a compreensão e a comunicação. De um lado, a questão da linguagem, desse modo, passa a interessar os pesquisadores franceses do campo das ciências do trabalho; de outro, na Linguística, surge o interesse, por parte de teóricos, pelas relações estabelecidas entre a linguagem e o trabalho, e, por isso, passa-se a estudar a linguagem em situação de trabalho.

Dentre os estudos realizados, Machado (2007) ressalta a distinção proposta por Lacoste (1998) entre linguagem *sobre* o trabalho, linguagem *no* trabalho e linguagem *como* trabalho. Machado e Bronckart (2004) e Machado et al (2009), ao reelaborarem esses conceitos, propõem a diferenciação entre *textos prefigurativos*, *textos produzidos em situação de trabalho* e *textos avaliativos ou interpretativos*¹⁶.

De acordo com Ferreira (2000), é possível percebermos que a linguagem é fundamental para que se apreenda o sentido que os trabalhadores atribuem ao trabalho que realizam. Desse modo, ao usar a linguagem para falar/refletir sobre o trabalho desenvolvido, instaura-se um processo de tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, constituindo, assim, uma situação específica de desestruturação e de reconstrução das representações do trabalho.

¹⁶Esses conceitos serão trabalhados detalhadamente no tópico 2.3 A relação entre linguagem e trabalho educacional: pressupostos acerca do papel da linguagem *nas* e *sobre* as situações de trabalho.

Machado (2007) afirma que, até a década de 90 do século XX, o trabalho do professor, todavia, ainda não se tornara foco dos estudos da Ergonomia. Foi preciso que ocorressem mudanças cruciais nos processos de trabalho¹⁷, como a emergência de novos modelos que buscavam a produtividade, novas maneiras de se adequar a produção à demanda do mercado, para que presenciássemos o surgimento de um novo objeto de estudo: o trabalho docente.

Segundo a autora, ancorando-se nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as instituições governamentais e empresas iniciaram um processo de avaliação responsável pela instituição de um discurso dominante o qual veiculava a ideia de que os programas e métodos de formação não eram mais suficientes devido às novas exigências do mercado de trabalho.

Essa avaliação e esse discurso acabaram por se impor, gerando-se uma série de reformas aplicadas sobre os sistemas educacionais, para os quais foi transposta a lógica do mercado, não se exigindo apenas que fossem renovados os métodos e os conteúdos de ensino, mas, sobretudo, apregoando-se a necessidade da constituição de um novo profissional do ensino. Exemplo concreto desse processo, no Brasil, foi a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. (pp. 88-89)

Atingida fortemente pelo sistema neoliberal, a Educação passa a ser entendida como um serviço, uma mercadoria e todas as mudanças que passam a ocorrer no âmbito educacional, marcadas por essa concepção neoliberalista, refletem sobre o agir do professor e sobre a constituição de sua subjetividade e identidade. Machado (2007) afirma que essas políticas governamentais também incentivam o desenvolvimento de processos de formação de professores, o que explica as inúmeras pesquisas sobre o tema que começam a ser desenvolvidas e publicadas.

É nesse ínterim que surge um movimento contrário a essas políticas governamentais, o qual propõe um olhar diferenciado para o professor:

¹⁷No Brasil, a promulgação do Plano Decenal de Educação para todos, em 1994, representa o início dessas mudanças que preveem uma série de reformas educacionais. O país adere, então, ao movimento internacional liderado pela UNESCO e pelo Banco Mundial (BIRD), o que resulta em políticas públicas que dão origem à reforma educacional dos anos 90. De acordo com Machado e Guimarães (2009), esse novo contexto político tem a participação de muitos intelectuais, no sentido de legitimar aquilo que é proposto pelo plano. Nesse âmbito, acaba-se “reduzindo a ciência a um papel instrumental e não reflexivo e crítico”. É sob essa lógica que se dá a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos de grande alcance no ensino, que ajudaram a oficializar a ideia de educação “como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado” (p. 23).

a necessidade de se considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem de acordo com uma determinada teoria ou sobre a necessidade de usarem novos artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos pelos especialistas que para os governos trabalhavam (MACHADO, 2007, p. 90)

Os pesquisadores vinculados a esse movimento encontraram na Ergonomia fundamentação para a compreensão da complexidade da atividade do professor, considerada enquanto trabalho de fato. Outra teoria que permite um olhar diferenciado para a atividade do professor é a Clínica da Atividade, disciplina que vem se constituindo em processo acelerado. Trata-se de uma corrente da Psicologia do Trabalho a qual aborda a problemática da subjetividade no trabalho, entendido, aqui, não apenas pelo viés psíquico, mas, sobretudo, como uma atividade concreta e irreduzível. É interessante destacarmos que, avançando nas descobertas das pesquisas ergonômicas, a Clínica da Atividade “inclui na noção de atividade de trabalho o conceito de conflitos do real da atividade”, conforme abordaremos no decorrer da pesquisa (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 8). É baseando-se nessa abordagem da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade que Machado (2007) busca constituir uma concepção diferenciada sobre o trabalho do professor, como veremos a seguir.

2.2 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO ISD

A atividade de ensino, há algum tempo, tem ganhado especial atenção no âmbito dos estudos sobre educação. Isso fez com que as características do trabalho do professor passassem a ser objeto de reflexão e debates. Com o tempo, projetos de ensino modernizados surgem trazendo novos instrumentos, assim como pesquisas que investigam em que medida os professores exploram essas novas abordagens e se elas são, de fato, eficazes.

De acordo com Bronckart (2006), a disciplina da didática, por muitos anos, centrou-se nos alunos e em seus processos de aprendizagem. Há algum tempo, tomou-se consciência de que é preciso se deter, também, no trabalho docente. Isso não significa que o processo desenvolvido pelos alunos não é mais tão importante; ao contrário, essa análise continua sendo indispensável. No entanto, é necessário compreender quais são “as capacidades e os conhecimentos necessários para que

os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso” (p. 207).

A prática do professor em sala de aula é consequência, por um lado, de um conjunto de expectativas e objetivos predefinidos por instituições e documentos reguladores de ensino e, por outro, do modo como o profissional da educação entende¹⁸ essas prescrições. E essa atividade de ensino desenvolvida pelo professor provoca reações efetivas dos alunos que, por sua vez, desenvolvem (ou não) habilidades referentes ao que foi ensinado.

Como em muitas profissões, o trabalho docente utiliza procedimentos determinados por outros, resultado de uma “cascata hierárquica” que se estende em nível nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e passa por outros instrumentos reguladores característicos de cada instituição em particular (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). A prática do professor se dá, dessa forma, em um contexto que já está organizado, que lhe é imposto. Nesse sentido, analisar o trabalho do professor pressupõe refletir sobre todas essas questões que perpassam a prática docente e que interferem na construção de uma imagem desse profissional e na formação de sua identidade. É preciso observar, então, o trabalho docente, suas prescrições, e, sobretudo, como isso participa da constituição de seu agir profissional.

Machado (2007) ressalta que o trabalho do professor pode ser considerado como um objeto de estudo novo, atual e, por isso, sua análise requer um olhar minucioso a respeito de pesquisas existentes sobre trabalho, sobre conceitos, sobre sua relação com a linguagem, sobre a relação existente entre a linguagem e a situação de trabalho, para que cheguemos, de fato, a um conceito de trabalho docente. É baseando-se nas pesquisas sobre trabalho de Bronckart (2006, 2008) e nas concepções desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) e pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999]; CLOT, 2001;

¹⁸Com relação ao conjunto de programas de aperfeiçoamento de professores, de propostas curriculares e de planos, desenvolvidos entre os anos de 1980 e 1990, no Brasil, Geraldi, Silva & Fiad (1996) ressaltam que todos eram voltados para o “convencimento do professor quanto à importância das novidades e de sua adaptação a elas” (p. 312). Não se trata de um trabalho coletivo, construído através da participação efetiva dos professores, de suas inquietações, mas algo que lhes é “comunicado” por meio de um eixo hierárquico, de cima para baixo; ao professor resta apenas “receber, assimilar e adaptar-se”, constituindo-se como um executor que desempenha o trabalho que é concebido por outros (p. 313).

CLOT & FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004), que a autora busca definir uma concepção sobre o trabalho docente.

No que diz respeito à vertente ergonômica, Saujat (2004) fala sobre as diferentes abordagens que têm ajudado a construir uma reflexão sobre a eficácia das práticas educacionais. Para isso, observa bases teórico-metodológicas diversas que levaram a considerar a figura do professor sob diferentes formas:

como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo. (SAUJAT, 2004, pp. 18-19)

O autor chama a atenção para o fato de que há uma necessidade de se confrontarem os trabalhos atuais com outros trabalhos provenientes de uma abordagem ergonômica, os quais teriam a capacidade de esclarecer o campo de análise do ensino. Conforme o autor, percebemos atualmente a constituição de um paradoxo no âmbito de pesquisas sobre o ensino, uma vez que, embora o ensino seja um tipo de trabalho muito estudado, pouco se sabe do “ensino como trabalho” (SAUJAT, 2004, p. 19). Sob esse ângulo, ressalta que é preciso existir um diálogo entre esses estudos interessados pelas práticas dos professores e as correntes teóricas de análise do trabalho, como a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho.

Saujat (2004) afirma que algumas pesquisas atuais em didática¹⁹, embora considerem o ensino como um tipo de trabalho, reduzem o trabalho de ensino a seu objeto, ou seja, a transmissão de conhecimentos. Essas abordagens geralmente ignoram, segundo o autor, uma questão crucial: a multifinalidade da atividade do professor, responsável pelo levantamento de problemas que relacionam motivos e objetivos. Nesse sentido, estudos, erroneamente, propõem-se a focalizar a atividade educacional a partir de um ponto de vista particular, o do trabalho, comparando a atividade de ensino a uma tarefa. Não conseguem visualizar a complexidade e especificidade da atividade educacional e acabam por considerá-la como um trabalho qualquer, que possui, inclusive, a estrutura de um trabalho comum.

Para Saujat (2004, p. 29), a utilização de instrumentos da análise do trabalho possibilita compreender a atividade de ensino a partir de um enfoque duplo: de um

¹⁹Para citarmos, Didática do Francês e Didática das Matemáticas (SAUJAT, 2004).

lado, é preciso considerar a ligação da atividade do professor aos “programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia”; de outro, considerar a ligação estabelecida entre a atividade do professor e sua própria história, suas experiências de trabalho e de vida; seus grupos sociais os quais lhes oferecem saberes, valores, regras; seus projetos, aflições, sonhos.

Destacamos, segundo as colocações do autor, que o resultado do *ofício* também possui um caráter dúplice, visto que, ao mesmo tempo em que o trabalho do professor produz efeitos sobre seu objeto – a aprendizagem dos alunos –, também produz efeitos sobre os próprios professores, constituindo assim uma relação dialética de desenvolvimento.

Amigues (2004), ao falar sobre o trabalho do professor, apresenta a perspectiva da análise do trabalho da equipe ERGAPE²⁰, enfatizando o que é trazido de novo por essa corrente. Conforme Amigues (2004, p. 37), tornou-se frequente atribuir à atividade do professor categorias do senso comum: “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim”, em que se entende por meios os programas, métodos pedagógicos ou didáticos que auxiliam os estudantes na aprendizagem da leitura e da escrita de certos textos, na resolução de certos tipos de problemas etc. Para o autor, nesse contexto, a ação do professor é considerada a partir de uma perspectiva prescritiva ou normativa da instituição, uma vez que, para avaliar as práticas de ensino, considera-se a distância existente entre o desempenho de estudantes e o que é estipulado como objeto a ser aprendido. Também, é interessante ressaltarmos que, no que diz respeito às pesquisas, a ação do professor é entendida a partir de um viés positivista e aplicacionista, assim, pensa-se que, se o professor tem conhecimento sobre a forma como as crianças aprendem, logo saberia como ensinar a elas. Nessa perspectiva, a reflexão e a avaliação do trabalho desenvolvido não são realizadas pelos indivíduos que exercem o ofício, mas por pessoas que se encontram em uma posição exterior²¹ a ele:

²⁰ Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

²¹ Sobre o assunto, vale lembrarmos a metáfora da partitura de Geraldi (2003, p. 5) a respeito da atividade de ensino, em que o professor é entendido como alguém que realiza algo feito por outros:

as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito*, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar [...] trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudados por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular. (AMIGUES, 2004, p. 38)²²

Essa situação pode ser explicada pelo fato de que as pessoas que tomam decisões que interferem veementemente na atividade educacional, como também os pesquisadores desse domínio, julgam ter conhecimento suficiente sobre o trabalho do professor, o que lhes habilitaria a fazer avaliações²³. A reflexão sobre a prática docente, entretanto, é bem mais complexa e envolve diferentes dimensões, mobilizadas no intuito de enfrentamento de diversas situações.

Ao refletir sobre essas dimensões, Amigues (2004), a partir de uma perspectiva vygotskyana, toma como unidade de análise da conduta do professor a *atividade*. De acordo com o autor, a utilização da noção de atividade pela Psicologia do Trabalho e pela Ergonomia Francesa teve uma função heurística, no sentido de que permitiu “formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro (p. 39). Segundo o autor, a tarefa corresponde *ao que deve ser feito* pelo professor e pode ser descrita em termos de condições, de objetivos e de meios utilizados pelo sujeito. Por outro lado, a atividade diz respeito *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, isto é, aos processos cognitivos a que o professor recorre no intuito de organizar os meios que possibilitarão atingir determinado objetivo, sendo, portanto, inferida a partir da ação concreta do sujeito.

Vale lembrarmos que, no âmbito do trabalho, não é o sujeito que define a tarefa a ser desempenhada, mas, ao contrário, há instâncias responsáveis por seu planejamento e prescrição, constituindo um domínio hierárquico. Desse modo, é possível percebermos uma distância considerável entre o trabalho que é prescrito e o trabalho que é realizado de fato, já que se trata de ações provenientes de

“para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta)”.

²²Grifos do autor.

²³Essa situação é vivida no Ensino de Língua Portuguesa, para dar um exemplo, quando os linguistas passaram a criticar e dizer o que deveria ser o ensino de língua materna (ver mais informações sobre o assunto no Capítulo 3 desta tese).

instâncias diferentes. Conforme Amigues (2004), é em meio a essa tensão entre o que é prescrito e o que é realizado que o sujeito mobiliza e constrói recursos, os quais contribuem não só para seu desenvolvimento profissional como também para seu crescimento pessoal.

Sobre esse assunto, é interessante salientarmos algumas considerações, com as quais concordamos, trazidas por Clot (2007 [1999]), segundo o qual a atividade não representaria apenas aquilo que é de fato realizado pelo sujeito, mas também o que ele não chega a fazer, o que gostaria de ter feito e que, por alguma razão, não faz, aquilo que o sujeito opta por não realizar, fundamentado em algum motivo. Nesse sentido, conforme o autor, o que é realizado e o que não é realizado têm valores iguais. É importante destacarmos, no entanto, que essa situação pode representar uma reflexão sobre o que foi feito e sobre o que não foi feito, sobre como fazer o não realizado, sobre como retomar o que não teve êxito.

A respeito dessa questão, ancorando-se no binômio trabalho prescrito/trabalho realizado, Souza-e-Silva (2004) afirma que as prescrições não são externas ao ofício do professor, mas, ao contrário, participam efetivamente do desenvolvimento de seu trabalho:

Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação (p. 95).

Para a Ergonomia da Atividade, a ação realizada pelo professor é uma resposta às prescrições, nesse sentido, as ações do professor não só operacionalizam as prescrições (demonstrando como o professor concebe essas prescrições), como também as colocam à prova, constituindo, assim, sua experiência pessoal e profissional. A corrente defende, então, que é necessário ter conhecimento sobre o trabalho, é preciso compreendê-lo para transformá-lo. Essa perspectiva é salientada por autores da vertente teórica da Psicologia do Trabalho, em especial, a Clínica da Atividade, Clot & Faïta (2000), os quais desenvolvem uma abordagem teórico-metodológica cujo objetivo é fundamentar a análise da atividade a partir de um procedimento metodológico voltado para a ação dos coletivos de trabalho. Dessa maneira, a proposta de um dispositivo metodológico ajudaria a apreender um objeto em especial: o trabalho de organização do coletivo profissional e de seu meio.

Faïta (2004), ao entender a atividade como momento de reconstituição de uma tarefa, enfatiza que ela se apresenta sob a forma de momentos sucessivos, os quais possibilitam aos atores envolvidos problemas a serem resolvidos, sejam eles inéditos no todo ou em parte. Além disso, conforme o autor, os meios nos quais ocorrem as atividades impõem aos atores normas diferentes, que obrigam os sujeitos, a partir de suas concepções, a se redefinirem.

Ao pensarmos na figura do professor, é possível compreendermos que esse profissional encontra-se diante de uma série de coerções vinculadas a uma ou mais instituições. Trata-se, conforme Faïta (2004), de prescrições explícitas ou não, expressas nos mais diversos âmbitos: seja através de políticas governamentais de ensino, pensando de forma mais ampla, seja a partir de políticas dos estabelecimentos de ensino nos quais atua, reduzindo um pouco, até mesmo planificações pessoais que direcionam a prática cotidiana e determinam escolhas a serem feitas para atingir certos objetivos em jogo nas tarefas que realiza, pensando de forma mais específica. No entanto, “a atividade põe em jogo uma dimensão intermediária, intercalada entre o meio e o sujeito, que é mediadora do confronto entre o sujeito e o meio, oferecendo soluções possíveis para os problemas e impasses e permitindo a reelaboração desses *valores próprios*²⁴” (FAÏTA, 2004, p. 62)

Essa dimensão observada pelo autor é atribuída na análise do trabalho ao coletivo ou ao grupo, como também às ferramentas, aos modos de pensar e de fazer e às regras produzidas por esses coletivos. Nessa acepção, as normas que regem o contexto profissional de um determinado coletivo teriam origem na “multiplicação de atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo” e que acabam por gerar aquilo que lhe é próprio – ações, avaliações etc. (idem, ibidem). Isso definiria o que Faïta (2004) chama de grupo profissional local, o qual pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos: os profissionais desenvolvem atividades semelhantes, dialogam constantemente entre si e se veem trabalhando. Essa definição, contudo, não contempla, de fato, o trabalho do professor, visto que ela pressupõe a inserção dos trabalhadores em um contexto específico, fixo. Sabemos, todavia, que o trabalho do professor não se restringe a um estabelecimento apenas, mas, ao contrário,

²⁴Grifos do autor.

exemplos mostram práticas transversais que caracterizam o meio docente de forma conjunta, sem haver a necessidade de contato cotidiano.

Nessa perspectiva, Clot & Faïta (2000), retomando o conceito de gênero de discurso de Bakhtin, apresentam a noção de gênero profissional e de estilo profissional. Com relação ao gênero profissional, é entendido pelos autores como o conjunto de obrigações atribuídas àqueles que trabalham, no intuito de desenvolver sua atividade:

são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto²⁵.
(p. 12)

Os autores enfatizam que essas formas apreendidas vinculadas a um meio de trabalho acabam por constituir um “repertório de atos adequados ou deslocados²⁶” característicos desse meio, o que resulta na fixação de expectativas com relação ao gênero (idem, ibidem).

É indiscutível que a dimensão coletiva das atividades profissionais e a elaboração de instrumentos pelos meios de trabalho têm uma função de extrema importância: a busca pelo êxito profissional. Em determinados momentos da atividade, no entanto, é preciso agir de modo particular, adaptando esse agir a um objetivo específico, reinventando esse modo de ação em função de uma necessidade peculiar. Segundo Faïta (2004), o gênero atividade pode ocupar um espaço de caráter duplo, limitado, de um lado, pela norma social e, de outro, pela capacidade de significar a partir de uma transformação. No primeiro caso, temos, como exemplo, o sujeito que se adéqua ao contexto normativo de sua profissão e, no segundo, o sujeito que transgride de forma voluntária e consciente a norma com a finalidade de alcançar um objetivo. Professores que conseguem resolver problemas em sala de aula através de brincadeiras ou de um tom de ironia com os alunos são um exemplo do segundo caso. Eles transitam entre diferentes gêneros discursivos, mas conseguem retornar ao gênero pedagógico com facilidade; fazem

²⁵Tradução do texto em francês: *Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation: manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet.*

²⁶Tradução do texto em francês: *“un répertoire des actes convenus ou déplacés”.*

isso para ter controle da situação. Assim, entre uma brincadeira e outra, retornam ao gênero aula, conforme as regras que o regem.

Desse modo, o trabalhador tem conhecimento sobre um conjunto de expectativas as quais estão vinculadas a um determinado gênero profissional e as ajusta através da personalização do gênero profissional em questão durante a ação, apresentando, assim, um estilo profissional. Conforme Souza-e-Silva (2004, p. 98), “o estilo individual é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir, em função das circunstâncias”.

De acordo com a autora, quando analisamos o trabalho, buscamos encontrar o real sob o realizado. Para isso, é preciso considerarmos

as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias, a sociedade. (idem, p. 99).

Salientamos que não só o que foi realizado, nessa perspectiva, é entendido como trabalho real, mas aquilo que não foi feito, por algum motivo, aquilo que se fez de forma diferenciada do planejado antes da tarefa também o é. As escolhas do professor no curso da atividade têm uma explicação, elas estão vinculadas ao contexto imediato, assim, durante a atividade, muitos atos podem não ser feitos ou podem ser refeitos, dependendo da situação.

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer. A atividade possui assim uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva da consciência como representação do objetivo, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais. (CLOT, 2007 [1999], p. 116)

Nesse sentido, enfatizamos a importância de métodos que possibilitariam refletir sobre o real da atividade, que representariam um momento específico de pensar sobre o que aconteceu durante uma experiência em sala de aula. Dessa forma, é pertinente analisar o que se aproximou ou não do planejado antes da realização da tarefa; o que não teve êxito, o que poderia ter sido realizado de outra

forma; no que o profissional não teve sucesso, o porquê de seu fracasso, o que pode ser diferente da próxima vez para que se tenha um resultado positivo.

A atividade docente nos permite estar em constante formação, possibilita-nos refletir sobre nossa prática, repensá-la e modificá-la, no sentido de buscar o êxito profissional. Conforme Clot (2001), métodos que propiciem alimentar diálogos profissionais no interior dos coletivos de trabalho podem ser de extrema valia, uma vez que possibilitariam a renovação, a ampliação dos coletivos profissionais, os quais poderiam refletir não só sobre seu contexto de atuação, mas sobre si mesmos. É nesse sentido que Faïta (2004) ressalta a importância do diálogo como mecanismo metodológico de reflexão sobre a prática. Conforme o autor, a organização de diálogos sobre a atividade poderia representar a criação de um espaço-tempo diferenciado, a partir da utilização de um recurso metodológico denominado *autoconfrontação*²⁷. Nesse contexto, dar-se-ia voz ao profissional (no caso, o professor), o qual teria possibilidade de explicitar aquilo que não é dito, que não é apresentado; um momento em que esse sujeito não estaria tão preso às prescrições, às normas que cercam sua profissão.

Essa circunstância de reflexão sobre a prática representaria a interação permanente que existe entre a atividade de linguagem com a situação social na qual é produzida. Assim, o procedimento de *autoconfrontação* teria como princípio “fazer da atividade passada do trabalhador o objeto especial de sua atividade presente, isto é, organizar o diálogo entre atividades pertencentes às esferas disjuntas” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 101). Teríamos, desse modo, duas ações: a atividade de ensino que seria representada pela ação vivida sobre a qual se reflete e a atividade de dizer como se procede para realizar a ação (o ato de ensinar) direcionada a um locutor externo. Com isso, propicia-se não só a reflexão como também a reconstrução dos modos de fazer e, assim, uma infinidade de possibilidades de ação.

A partir dessa perspectiva, podemos concluir que a atividade do professor não é voltada apenas para os alunos; ela dirige-se também à instituição à qual o profissional está vinculado, aos pais, aos colegas de profissão; também, é interessante observarmos que ela não é isolada, mas inscrita em um contexto

²⁷A *autoconfrontação* representa um recurso metodológico no qual pesquisador e trabalhador assistem a filmagens do trabalho realizado pelo trabalhador, comentando e avaliando as cenas observadas. (RODRIGUES, 2010)

histórico-social. Ao falar sobre a atividade educacional, Amigues (2004) observa que, ao agir, o professor estabelece e coordena relações entre vários objetos que a constituem.

O primeiro objeto diz respeito às **prescrições**. Segundo o autor, embora geralmente fora das análises sobre a ação do professor, as prescrições têm papel decisivo na atividade docente, seja funcionando como desencadeadora da ação, seja como constitutiva de sua atividade: “o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”. Nessa lógica, a relação entre a prescrição inicial oriunda de uma instância reguladora e sua realização pelo professor junto aos alunos não é direta, mas, ao contrário, mediada por um trabalho de concepção e organização (AMIGUES, 2004, p. 42)²⁸.

Souza-e-Silva (2004) afirma que muitas pesquisas sobre a ação do professor em situação de interação não consideram o papel que têm as prescrições no trabalho docente, nem mesmo levam em conta o papel das prescrições na análise dos processos de planejamento e deliberação:

O prescrito, o papel do professor na organização ou gestão do trabalho dos alunos, é deixado em suspenso, enquanto o realizado, as atividades dos alunos [...] é considerado independentemente das prescrições às quais são submetidos os professores e, conseqüentemente, aquelas que concernem aos próprios alunos. (p. 84).

Observarmos, nesse sentido, que as prescrições fazem parte do contexto educacional e o condicionam, por isso, não podem ser ignoradas quando se analisa o trabalho docente. Diferentemente disso, Souza-e-Silva (2004) explica que para se analisar esse tipo de trabalho, é preciso considerar, de forma conjunta, as prescrições, a aprendizagem dos alunos, a organização escolar e a atividade do professor, pois “entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho”(p. 90)

Os **coletivos** representam outro tipo de objeto constitutivo da atividade do professor. Conforme Amigues (2004), raramente se consideram as dimensões coletivas da atividade docente, uma vez que é comum associar o individualismo à profissão. As dimensões coletivas são mobilizadas durante o trabalho de concepção,

²⁸Grifos do autor.

que leva os professores a organizarem seu contexto de atuação, respondendo de igual forma às prescrições.

Para Souza-e-Silva (2004), a organização coletiva do profissional tem como objetivo principal responder às prescrições, nesse sentido, esse coletivo elabora regras de funcionamento (discussão de conteúdos, de formas de avaliação, de competências a serem desenvolvidas etc.). Isso demonstra que o trabalho educacional não é organizado apenas por aqueles responsáveis pela gestão, mas também pelos sujeitos principais os quais realizam este trabalho. A autora enfatiza que, embora a atividade docente seja voltada, em especial, para os alunos, ela se estende, também, à sociedade (aos pais, aos familiares, a outros profissionais). É interessante destacarmos, ainda, que os coletivos do trabalho procuram responder “*àquilo que as prescrições não dizem*”, buscando “*fazer o melhor em uma zona de incerteza*”²⁹ (p. 91).

Um terceiro objeto diz respeito **às regras do ofício**, entendidas como aquilo que liga os profissionais entre si: “São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais”³⁰ (AMIGUES, 2004, p. 44)

O último objeto listado por Amigues compreende **as ferramentas**. De acordo com o autor, o professor, ao recorrer a manuais, a fichas pedagógicas, a atividades já construídas, acaba utilizando mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo. Destacamos que as ferramentas utilizadas pelo professor estão a serviço das técnicas de ensino e, por isso, podem ser transformadas pelos profissionais no sentido de aumentar sua eficácia, o que leva a transformação da ferramenta em instrumento para a ação: “a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade”. (idem, ibidem) Trata-se, aqui, das dimensões subjetivas, relacionadas ao indivíduo e a sua história profissional, frequentemente relacionadas aos valores: conflitos, angústias, contradições próprias da profissão.

²⁹Grifos da autora.

³⁰Grifos do autor.

Percebemos, assim, a complexidade da atividade docente, visto que, por ser atravessada por várias histórias, seja da instituição, seja do ofício, seja do indivíduo, representa ponto de encontro “a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os valores e consigo mesmo”. Todo esse processo será marcado pela renovação, o que resulta no desenvolvimento da experiência profissional (AMIGUES, 2004, p. 45).

Diante disso, sobressai da proposta de Amigues a ideia de que o trabalho do professor não é uma atividade individual, limitada ao contexto de sala de aula e à interação professor-alunos, mas, ao contrário, ele representa um ofício, uma atividade regulada, continuamente marcada pela reflexão, pela busca de soluções e pelo coletivo.

Nesse sentido, a partir das prescrições e das representações que os professores têm delas, das escolhas efetuadas pelos docentes, da relação que é estabelecida com os alunos, e da utilização de ferramentas semióticas, constitui-se um *meio de trabalho*: “Esse meio abrange as ferramentas e os recursos necessários para a construção de uma resposta a uma questão que a *classe* é levada a se colocar”. Desse modo, o aluno faz uso dos recursos existentes nesse meio que são propostos pelo professor. Aliás, é preciso observarmos que a relação entre o aluno e os recursos é mediada pelo professor, “que orienta a ação e reflexão dos alunos sobre os objetos sensíveis ou pertinentes, no âmbito do questionamento didático” (AMIGUES, 2004, p. 47).

A partir dessa perspectiva, o meio de trabalho constituído pelo professor torna-se dinâmico, visto que é constantemente reconstruído pela ação coletiva:

É pelo engajamento dialógico dos alunos que se realiza a co-construção desse meio, no qual estes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar. A apropriação designa a reconstrução ativa e intencionalmente compartilhada desse meio, que abre novas possibilidades de ação. Envolve, ao mesmo tempo, a incorporação das condições de realização e reconstrução de esquemas de pensamento desenvolvidos nesse meio. O aluno não se apropria imediatamente da ferramenta com as funcionalidades fixadas a priori pelo professor; deixa-a à mão, reinterpretando essas funcionalidades para colocá-las a serviço de sua ação. (idem, *ibidem*)³¹

Podemos perceber aqui que a transformação de uma ferramenta em instrumento de pensamento desencadeará reorganizações cognitivas de maior ou

³¹Grifos do autor.

menor grau, dependendo de cada aluno. Assim, esse processo não ocorre uniformemente em sala de aula, uma vez que se tem um engajamento diferenciado dos alunos na tarefa, o que representa uma preocupação contínua por parte do professor, o qual busca constantemente transformar o contexto de trabalho em um ambiente singular, o *meio-aula*:

o meio-aula desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação. Para o professor, *gerir a classe* é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma *classe que funciona* é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente. (AMIGUES, 2004, p. 48)³²

Nessa óptica, ao mesmo tempo em que gerir a classe, organizar o trabalho do coletivo, representem formas de ultrapassar uma dificuldade do professor, podem ser entendidas também como maneiras de proporcionar satisfação e fadiga profissional. O esforço contínuo de construir o *meio-aula* e de realizar sua atividade pode levar ao esgotamento do professor, aliás, o esgotamento, conforme Amigues (2004), está ligado à especificidade da atividade docente, complexa e multifacetada por natureza:

o professor é, ao mesmo tempo, **um profissional que prescreve** tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; **um organizador** do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; **um planejador**, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. Assim, as dimensões organizadoras do trabalho do professor – para ele mesmo e para os outros – não podem, do ponto de vista da atividade, reduzir-se à alternância entre fases de concepção e fases de realização. A atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não pode ser reduzida apenas à ação. O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto, conscientemente ou não. Esse ponto de vista permite ressituar as relações entre ensino e aprendizagem. (p. 49)³³

Souza-e-Silva (2004) observa que as prescrições são interpretadas e personalizadas pelos professores para, por fim, serem transmitidas aos alunos. Essa representação da tarefa que é prescrita e o modo como ela é colocada em prática,

³²Grifos do autor.

³³Grifos nossos.

através do trabalho real, interferem diretamente nas interações entre professor e alunos. Ao propor uma tarefa ao grupo de estudantes, o professor desencadeia o engajamento individual de cada um deles, instaurando um diálogo (professor/alunos) sobre o trabalho que deve ser realizado pelo grupo. Assim, a “prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos cujo objeto é a *regulação* do processo de realização³⁴” (p. 92).

Ressaltamos que a atividade desenvolvida a cada dia em sala de aula vai depender do que já foi realizado e do que se pretende realizar mais adiante, por isso, o diálogo instaurado pelo professor tende a retomar aquilo que já foi feito pelos alunos e a prever o que será feito posteriormente. Nesse contexto, a Ergonomia da Atividade insiste em rever a questão da interação, observando-se, de fato, a história de ensino e o seu eixo temporal (passado/presente). Assim, qualquer observação isolada de uma situação de aula, embora sustentada em inúmeros detalhes, não consegue dar conta da dimensão da atividade: “o que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um *ato de concepção em situação*, preparatório da sessão seguinte³⁵” (idem, p. 93).

Isso corrobora o fato de que o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade estão relacionados e, dessa forma, são indissociáveis. Nesse caso, qualquer avaliação que focalize a figura do professor isoladamente não dá conta do todo da atividade, não considera o trabalho do profissional para organizar esse meio que, conseqüentemente, irá mobilizar o grupo de alunos a realizar uma determinada tarefa. Observando todo o percurso (passado-presente-futuro) da história da classe, podemos perceber que o tempo de aprendizagem, ou melhor, o tempo de ensino gerará conseqüências no desenvolvimento do estudante, o qual não aprenderá de imediato, mas ao longo do processo.

Ao refletir sobre a questão da continuidade em sala de aula, Souza-e-Silva (2004) destaca a construção de um plano paralelo elaborado pelo professor para dar seguimento a sua atividade de ensino. Em meio a um contexto de rupturas temporais sucessivas (início da aula, término da aula, relação de uma aula com outra(s) aula(s), retomada de tópicos etc.), o professor toma como recurso para

³⁴Grifos da autora.

³⁵Grifos da autora.

organizar o trabalho em sala de aula o tempo extraclasse (fora da classe e do tempo escolar). Assim, o que é feito em um desses meio/espço está totalmente relacionado com o que é feito no outro, efetivamente, o professor liga um meio a outro, quando, por exemplo, inicia sua aula corrigindo os exercícios extraclasse deixados na aula anterior. Com isso, temos uma continuidade característica do trabalho de ensino.

Em síntese, a atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos, buscando instituir no grupo uma relação cultural com um determinado objeto de conhecimento. A meta é, desse modo, propiciar, a partir de diferentes ações, a aprendizagem do aluno, que se configura em um objetivo longínquo e incerto. Cumpre ressaltarmos que o ensino e a aprendizagem, assim, representam processos com temporalidades diferentes. A dimensão temporal da aprendizagem pode ser considerada em longo prazo, quando se refere ao ano letivo, por exemplo; em médio prazo, quando relacionada ao domínio de um conhecimento particular; e em curto prazo, quando envolve a apropriação de ferramentas voltadas a um uso específico. É preciso considerarmos que a atividade de ensino suscita no aluno desenvolvimentos cognitivos propiciados por retomadas, por reformulações realizadas durante a aula, as quais irão propiciar “a apropriação de conhecimentos ou sua reorganização posterior, fora do tempo de ensino”, em um tempo posterior (AMIGUES, 2004, p.51). Portanto, a aprendizagem escolar não se limita ao contexto de sala de aula e, nessa perspectiva, o trabalho do professor não pode ser analisado apenas observando-se o desempenho escolar dos estudantes (como em via de regra tem sido avaliado).

Por fim, levando em consideração as questões apresentadas referentes à problemática do ensino como trabalho, é possível concluirmos que a complexidade das atividades de concepção, de organização e de regulação, específicas do trabalho docente, instituem o professor como sujeito a quem não cabe a imagem de mero executor de tarefas prescritas. Tão pouco cabe lançar um olhar estigmatizado que entende a profissão como simples e, por isso, menos importante.

Na tentativa de apresentar uma concepção sobre trabalho docente, Machado (2007), primeiramente, retoma o conceito de trabalho, proposto por Bronckart (2006, p. 209)

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se vêm com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia³⁶.

Além disso, Machado (2007, pp. 91-92) parte das colocações sobre trabalho desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, chegando a um conceito a partir de um olhar marxista da atividade de trabalho:

a) *é uma atividade situada*, influenciada tanto pelo contexto mais imediato quanto pelo contexto mais amplo; além disso, apresenta uma especificidade paradoxal, uma vez que, se por um lado, *é pessoal* e sempre única, envolvendo todas as dimensões do trabalhador: seja física, seja cognitiva, seja emocional etc.; por outro lado, *é impessoal*, pois seu desenvolvimento não se dá de uma forma livre, visto que existem instâncias externas superiores que prescrevem as tarefas designadas ao trabalhador;

b) *é prefigurada pelo próprio trabalhador*, o qual reelabora o conjunto de prescrições que cerceiam sua atividade e constrói prescrições para si mesmo, comprometendo-se com o que é proposto pelas instâncias superiores, mas, sobretudo, com a situação específica em que se desenvolve seu trabalho e com seu funcionamento físico e psíquico;

c) *é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos*, ou seja, artefatos construídos e disponíveis no meio social dos quais o trabalhador apropria-se para desenvolver sua atividade;

d) *é interacional*, o que nos permite observar um caráter dialético, uma vez que, ao agir sobre o meio a partir da utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, porém, da mesma forma, é por eles transformado;

³⁶Grifos do autor.

e) é *interpessoal*, na medida em que outros indivíduos (presentes na situação de trabalho ou não) interagem com o trabalhador;

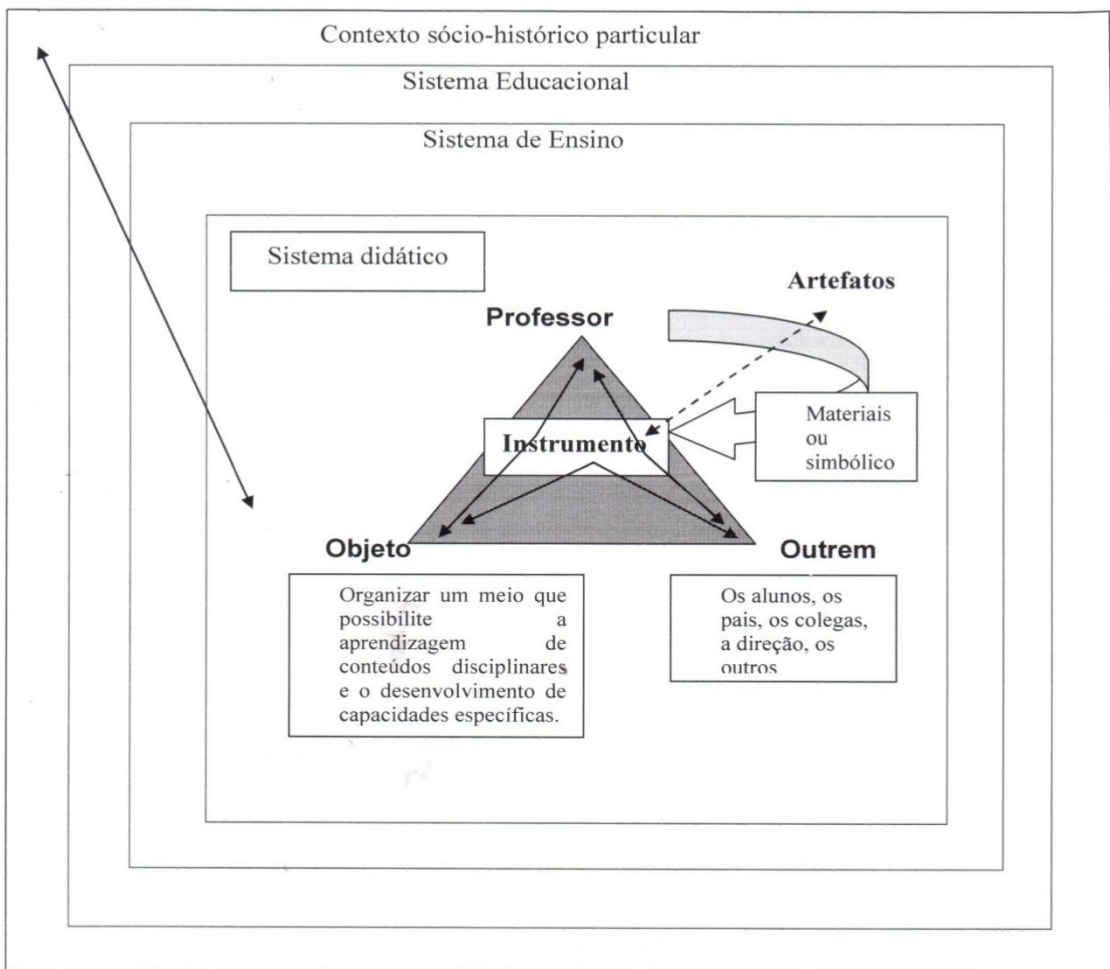
f) é *transpessoal*, levando-se em consideração que é orientada por "modelos do agir" específicos, construídos pelos coletivos de trabalho em um processo socioistórico;

g) é *conflituosa*, no sentido de que o contexto de trabalho é habitado permanentemente por uma série de questões que envolvem discursos contraditórios interiorizados, agir dos outros participantes, artefatos, prescrições, e, em meio a isso, o trabalhador deve fazer escolhas para direcionar (ou redirecionar) seu agir em diferentes situações;

h) pode ser uma *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador*, contudo, ao mesmo tempo, pode representar uma *fonte de impedimento* para essa aprendizagem e para esse desenvolvimento, em situações, por exemplo, em que o trabalhador perde seu poder de agir, o que pode ocasionar estresse e desmotivação para desempenhar seu ofício.

Partindo dessas características do trabalho em geral, e fundamentando-se em um quadro de referência, como Clot (2007 [1999]), Amigues (2004) e Machado e Bronckart (2004), Machado (2007) constrói um esquema representativo dos elementos básicos do trabalho do professor (Figura 1). Vejamos:

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007)

Destacamos que o trabalho docente diferentemente do que se possa imaginar, não se encontra isolado, mas em uma rede de relações sociais atreladas a um contexto social e histórico e inserido em um sistema educacional de ensino em específico.

A partir das colocações da autora, podemos entender por trabalho (em geral) como uma atividade na qual um sujeito, que está em interação com outros, age sobre o meio, fazendo uso de artefatos materiais ou simbólicos construídos ao longo do processo sócio-histórico. É importante destacarmos o caráter duplo dessa relação que se institui, uma vez que, ao mesmo tempo em que esse sujeito apropria-se desses artefatos, transformando-os em instrumentos para agir, ele acaba sendo por eles transformado (MACHADO, 2007, pp. 92-93).

Já no que diz respeito à atividade docente, a autora faz considerações relevantes acerca do objeto de trabalho do professor que, segundo Machado (2007, p. 93), diferentemente do que possamos imaginar, não é algo como “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” ou mesmo ‘transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno”, conforme, muitas vezes, é postulado pelas prescrições institucionais ou por pesquisadores da educação. O que temos, aqui, na realidade, não são objetos ou objetivos do professor, mas finalidades propostas pelas prescrições, as quais necessitam de um longo processo de desenvolvimento para serem alcançadas com sucesso. A autora observa que, na prática, o objeto é “criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos”, o que permite entender o trabalho docente não apenas limitado à sala de aula, mas a partir de um foco mais amplo, o qual considere todo o processo de fato, como as fases de planejamento e de avaliação, além da situação de ensino em específico.

Ao entender o trabalho do professor sob esse viés, é possível visualizarmos as diferentes situações que compõem sua atividade: situação de planejamento, situação de aula e situação de avaliação. Em meio a esses momentos diferenciados que constituem seu agir educacional, o professor apresenta como objetivo maior a construção de um contexto no qual seja possível o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos específicos, por parte dos alunos, da disciplina a qual ministra. Para isso, tem como base de orientação um projeto de ensino que é prescrito por diferentes instâncias superiores, também, um conjunto de instrumentos oriundo do âmbito social, resultante da interação com esse meio.

Nessa perspectiva, conforme Machado (2007, pp. 93-94), para que o professor tenha êxito no desenvolvimento de seu trabalho, é preciso que ele tenha à sua disposição recursos materiais e simbólicos, internos e externos, segundo os quais seja possível

- *reelaborar continuamente as prescrições mesmo antes de entrar em sala de aula*, levando-se em consideração, para isso, uma série de fatores, como a situação de trabalho, as especificidades de seus alunos, seus próprios objetivos, capacidades e recursos corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc., as representações que mantém sobre os outros, como também a forma de conceber a avaliação que os outros fazem de seu agir;

- *escolher, manter ou reorientar o seu agir* conforme as especificidades próprias de cada situação;
- *apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos* na medida em que estes sejam relevantes para o desenvolvimento de sua prática;
- *selecionar instrumentos adequados a cada situação, ;*
- *servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;*
- *encontrar soluções para conflitos dos mais diversos*, o que pressupõe um envolvimento intenso com questões subjacentes ao seu trabalho.

Vale salientarmos que a concepção de trabalho docente, proposta por Machado (2007), tem o intuito de observar o trabalho educacional considerando as diferentes dimensões que o constituem, buscando identificar as mais diversas representações sobre o agir do professor. Para isso, apresenta-se como objetivo maior mostrar que os aspectos negativos que circundam essas atividades educacionais não se devem ao professor, mas às prescrições e às condições de trabalho que, de alguma forma, interferem em seu contexto e prejudicam seu agir profissional. Seguindo o pensamento de Machado (2007, p. 95), buscamos uma concepção de trabalho docente diferenciada do que se tem de referente, isto é, representações que continuam a “sustentar uma imagem extremamente negativa dos professores, na medida em que continuam a negar-lhes o papel de verdadeiros atores de seu próprio trabalho”. É, nesse sentido, que, na tentativa de desconstruir uma imagem negativa dos professores, a pesquisa será pautada fundamentalmente nas representações do próprio professor sobre seu agir, o que, a nosso ver, pode contribuir para a compreensão de questões relacionadas a esse agir humano específico.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO EDUCACIONAL: PRESSUPOSTOS ACERCA DO PAPEL DA LINGUAGEM NAS E SOBRE AS SITUAÇÕES DE TRABALHO

Assumindo, a partir de Machado e Bronckart (2004), uma concepção ampliada de contexto de trabalho, entendemos que essa esfera configura-se a partir de uma série de discursos que a constituem. Desse modo, refletir sobre as relações entre linguagem e trabalho pressupõe analisar toda uma rede de discursos existentes. Nessa perspectiva, Machado (2009, p. 18), em consonância com Bronckart (2006), afirma que

as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/ interpretações/ avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

Nesse sentido, para compreender a atividade educacional, propõe-se que se analisem não as condutas que podem ser observadas, mas “os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional³⁷” (MACHADO et al, 2009, p. 18).

Machado et al (2009) divide esses textos sobre a atividade educacional em três tipos:

a) *Textos produzidos na situação de trabalho pelo próprio trabalhador*, entendidos como situações de interação em que, por exemplo, o professor interage com os alunos ou com outro professor;

b) *Textos anteriores ao agir que funcionam como prefigurativos*, determinando o modo de agir do ser humano. Podem ser entendidos como modelos para o agir e se subdividem em *Textos de prefiguração genérica* e *Textos de prefiguração específica*. O primeiro tipo de texto pode ter como origem tanto o actante quanto uma outra

³⁷Grifos da autora.

fonte e estar ligado a um agir que faz restrições impostas pelo trabalho. Já o segundo, relaciona-se a manifestações linguísticas que se referem ao agir em situação de trabalho; podem ser oriundos de instâncias externas, textos que indicam as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão (leis, documentos, projetos, livros didáticos etc) – nesse caso, são denominados de “textos prescritivos do trabalho educacional”. Podem ainda ser provenientes dos próprios trabalhadores acerca de sua atividade antes de realizarem uma determinada tarefa (planos de aula, planejamento etc) – denominados de “textos planejadores ou auto-prescritivos” (MACHADO, 2009, p. 19).

c) “Textos descritivos/interpretativos/avaliativos produzidos por observadores externos ou pelo próprio trabalhador³⁸, já que se pode julgar/avaliar o agir dos outros como também o nosso próprio agir. Um exemplo desse tipo de texto são relatórios de estágios, relatórios de aula produzidos pelo coordenador pedagógico, comentários e avaliações de alunos etc., quando se trata da avaliação do observador externo; e observações em diários de aula, discussões com outros professores ou qualquer texto produzido pelo próprio professor sobre questões referentes a sua atividade.

Baseando-se nessas possibilidades, é preciso considerarmos, conforme Machado et al (2009, p. 20), dois níveis de análise: “do agir humano em geral³⁹ e do agir educacional em particular”. O primeiro nível apresenta as condutas diretamente observáveis que podem ser entendidas como dados da pesquisa. Essas condutas, segundo a autora, estão relacionadas com mundos representados (HABERMAS, 1999).

Ao segundo nível, do agir educacional em particular, caberia a avaliação e interpretação (ou reformulação) dessas condutas. Essas avaliações aparecem nos textos de observadores ou dos próprios actantes. Nelas, atribuem-se responsabilidades a certos actantes e procura-se compreender suas intenções, motivos e capacidades para desenvolver determinado agir. Essa avaliação é realizada a partir de uma semiologia do agir, cujos conceitos possibilitam abordar

³⁸No caso de serem produzidos pelo próprio trabalhador, a denominação adequada é textos auto-descritivos/interpretativos/avaliativos. Ver Machado et al (2009, pp. 19-20).

³⁹Tipo de agir descrito no Capítulo 1.

questões relacionadas ao agir humano, sobretudo, ao agir docente. Para isso, Machado (2007, p. 94) busca identificar as figuras interpretativas do agir:

modo como se constitui a refiguração do agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional principalmente, como já o dissemos: nos textos institucionais de prescrição, nos de autoprefiguração, nos que são produzidos nas situações de trabalho e nos textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor, após a realização de uma determinada tarefa, quer sejam produzidos pelos próprios professores quer por instâncias externas.

Sobre a problemática das condições da emergência do agir, mais especificamente sobre a problemática das relações entre as condutas observáveis – o agir e os conhecimentos –, Bronckart (2006) faz algumas observações a partir dos estudos de Leontiev.

Conforme o autor, é possível distinguir dois níveis de realização do agir. O primeiro deles apresenta um caráter coletivo e seria o das atividades orientadas por finalidades e por motivos de grupo. O segundo nível, por sua vez, teria como característica a singularidade e estaria relacionado às ações, porções de atividades coletivas, pelas quais se responsabiliza um agente particular que apresenta representações relativas às suas intenções, razões e capacidades. É possível delinear, dessa forma, uma semiologia do agir, na qual se distinguem atividades coletivas e agentes externos, de um lado, e ações e agentes internos, de outro.

A semiologia do agir pressupõe o conhecimento de conceitos, segundo os quais é possível abordar questões relacionadas ao agir humano, inclusive ao agir docente. Nesse sentido, a análise de um texto, a partir do primeiro nível – do agir humano em geral –, requer o domínio de uma terminologia específica proposta por Machado et al (2009, p. 21) e Machado e Bronckart (2004, 2009), conforme segue.

O termo **agir** é utilizado para fazer referência a partes do texto que estejam ligadas à intervenção humana no mundo. Machado e Bronckart (2009) ressaltam que este termo é mais neutro que atividade ou ação. Quando o agir refere-se a um grupo, é compreendido como um agir coletivo; ao contrário, se provém de um indivíduo, é entendido como agir individual. Nos exemplos⁴⁰ *O professor escreveu no quadro e Os alunos, em grupos, escreviam no quadro suas respostas*, notamos, primeiramente, um agir individual representado pela ação do professor; já, no

⁴⁰Os exemplos apresentados para explicar a Semiologia do agir foram elaborados pela pesquisadora.

segundo caso, o agir configura-se como sendo coletivo, uma vez que é o grupo de alunos que desenvolve a atividade.

Outro termo que complementa o quadro da semiologia do agir é **actante**, utilizado para fazer referência a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir. Do mesmo modo, os autores explicam que actante é um termo mais neutro do que agente ou que ator. No caso dos exemplos antes citados, o *professor* e os *alunos* podem ser considerados actantes, uma vez que lhes é atribuído um agir: *escrever no quadro*.

Dessa forma, para Machado e Bronckart (2009, p. 34), os termos agir e actante são considerados mais neutros, uma vez que “referem-se aos objetos das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos seres humanos”. Por outro lado, os termos **ator**, **agente**, **ação** e **atividade** podem ser utilizados com a finalidade de “nomear determinadas interpretações sobre o(s) actante(s) e sobre seu agir”. Devemos observar, nesse caso, o caráter coletivo ou individual do agir e se há razões, intenções e recursos internos e/ou externos para realizá-lo.

Assim, se a interpretação do agir denota atribuição ao actante de razões (determinações externas ou motivos particulares), intenções (finalidades de cunho social ou objetivos particulares) e recursos internos e/ou externos para desenvolvê-lo, teremos uma atividade, se esse agir for desenvolvido por vários atores; por outro lado, estaremos diante de uma ação, caso seja desenvolvido por apenas um indivíduo, o ator. Se, ao contrário, não forem atribuídas ao actante nem razões, nem intenções, nem recursos, teremos um agente⁴¹. Em síntese, se o actante apresenta razões, intenções e recursos para determinado agir, temos um ator; se ao actante não são atribuídas essas propriedades, temos um agente.

A partir dessa perspectiva, conforme Lousada et al (2007), o termo *actante* é considerado neutro, mas passa a *ator* quando esse actante estiver envolvido em uma ação. Por outro lado, o termo *agente* está ligado a uma concepção na qual o indivíduo é representado nos textos e a ele não são atribuídas propriedades.

⁴¹É relevante esclarecermos, aqui, que há uma mudança na concepção que se tem de agente nos trabalhos do ISD: nos textos iniciais (BRONCKART, 1999, 2006), entende-se por agente o indivíduo que, ao desempenhar determinada ação, apresenta razões, intenções para agir. Em contrapartida, em trabalhos mais atuais (BRONCKART, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009), o agente é concebido como um indivíduo ao qual a responsabilidade e a capacidade para agir não poderiam ser atribuídas.

Dando continuidade, o termo **trabalho** é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. Machado et al (2009) salienta que o trabalho pode ser constituído de condutas verbais ou não verbais. No que diz respeito às condutas verbais, podem ser observadas em manifestações linguísticas orais – um bom exemplo é um comentário feito pelo professor acerca de um tema em debate. As condutas não verbais estariam ligadas a movimentos corporais, por exemplo.

Machado et al (2009) classifica as condutas como prescritas, quando decorrentes de prescrições institucionais, e não prescritas, quando fogem ao conjunto de prescrições que permeiam o trabalho do professor. Partindo dessa concepção, seriam prescritas atividades como dar aulas, participar de reuniões, participar de eventos que envolvam a comunidade escolar de uma forma geral etc. Como exemplo de condutas não prescritas, a autora cita manifestações como um sorriso, por parte do professor, o ato de se sentar sobre a mesa enquanto fala com os alunos, ou uma conversa sobre assuntos pessoais.

A **tarefa** pode ser designada como o conjunto de condutas verbais e não verbais prescritas ao professor. Uma tarefa pode apresentar diferentes tipos de atos. Se pensarmos no trabalho docente, a tarefa de *dar aula* é constituída de muitos atos, como ler um texto, debatê-lo etc. Salientamos que os atos ainda podem ser decompostos em constituintes, conforme a etapa na qual se realizam. Durante o desenvolvimento de sua aula, o professor se depara com “uma série de prescrições que lhe apontam as diferentes formas de utilização de ferramentas para realizar esse ato: mandar ler o texto, mandar responder os exercícios, discutir com a classe etc.” (MACHADO et al, 2009, p. 22). Nesse sentido, podemos dizer que a tarefa se configura como sendo o andamento que o professor dá para sua aula, a escolha de atividades para que os objetivos sejam atingidos, sob a força das prescrições.

A autora também observa que esses atos apresentam-se a partir de uma organização temporal, ou seja, para dar sua aula, o professor segue uma determinada sequência a partir da qual organiza a ordem das atividades propostas. Por exemplo, o professor propõe a leitura de um determinado texto; em seguida, pede que os alunos falem sobre sua interpretação; no decorrer, divide a turma em grupos e ordena que discutam o texto a partir de questões-chave colocadas no quadro.

Um segundo momento seria o nível da análise, que Machado et al (2009) define como interpretativo, uma vez que, nele, deve ser feita uma leitura interpretativa dos dados obtidos. Para fazer a análise, é necessário considerar que as interpretações observáveis podem estar relacionadas a três elementos do agir. Observemos, a seguir, cada um deles.

As **razões para agir** aparecem no texto ou como determinantes externos, mediante razões de diferentes tipos, exteriores ao indivíduo, ou como motivos, caracterizados como internos ao indivíduo e responsáveis por desencadear uma ação ou atividade. Observam-se os exemplos: *Ensino Gramática Tradicional porque ainda é cobrado esse tipo de conhecimento no vestibular* e *Volto minhas aulas para a Gramática Tradicional porque considero fundamental o uso correto da língua*. No primeiro exemplo, o fato de ser *cobrado no vestibular* é a razão externa que impulsiona o ensino de Gramática Tradicional. Já no segundo, esse tipo de ensino é explicado por um motivo pessoal do próprio professor que considera *fundamental o uso correto da língua*.

É preciso observarmos também outro elemento do agir, definido como a **intencionalidade do agir**, ou melhor, os resultados esperados a partir de determinado agir. Esses efeitos apresentam-se nos textos sob a forma de finalidades ou de intenções. De acordo com Machado et al (2009, p. 23), “as finalidades dizem respeito às representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo”. Exemplo: *Para promover um melhor desempenho na produção escrita, os professores devem considerar as recomendações dos PCNs*, em que um agir coletivo (a consideração dos PCNs pelos professores) está relacionado à finalidade de se promover um melhor desempenho na produção escrita.

Com relação às intenções, “elas se constituem como representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir individual” (MACHADO et al, 2009, p. 23). No exemplo *Dou ênfase para atividades de leitura e de escrita porque quero que meus alunos tenham um bom desempenho na Prova Brasil*, notamos que um agir individual (dar ênfase para atividades de leitura e de escrita) referente a um professor, em especial, tem como objetivo o bom desempenho de seus alunos em uma avaliação do governo.

Pelo que é possível percebermos, a diferença entre as finalidades e as intenções pode ser explicada pelo fato de que as primeiras estão relacionadas a um agir coletivo, um grupo tem determinada conduta para alcançar uma finalidade; já as segundas, referem-se a um agir individual, um indivíduo apresenta certa conduta segundo uma intenção.

Temos, ainda, de acordo com Machado et al (2009, p. 23), **recursos para o agir**, que podem estar relacionados à utilização de instrumentos (ou ferramentas) ou às capacidades do indivíduo. Quanto aos instrumentos, “são recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos, que se encontram no ambiente social e que podem estar disponíveis para que ele aja ou não”. Exemplo: *Para esta aula, utilizei o quadro negro e o livro didático*, em que *quadro negro* é o instrumento material e *livro didático* o instrumento semiológico.

Já as capacidades “são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais, como os processos mentais, as atitudes, os sentimentos, os valores, os conhecimentos teóricos e práticos, os processos físicos etc., necessários para a realização de um determinado agir” (MACHADO et al, 2009, p. 24). Como no exemplo *A partir de seu conhecimento, o professor apresentou diferentes formas de tratar o assunto, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos*, no qual é possível notarmos que o professor faz uso de seus conhecimentos teóricos, uma capacidade mental, para explicar determinado assunto aos alunos.

Acreditamos que esse quadro conceitual permite-nos analisar e verificar não só como se apresenta determinado agir, como se configura em um texto, como também observar o papel que têm os actantes nesses textos. Para essa análise, mais uma vez, devemos diferenciar o agir coletivo do individual. Segundo Machado et al (2009), temos uma atividade quando o agir coletivo, que é representado no texto, envolve razões e intencionalidade. Exemplo: *Em função da necessidade do grupo de professores da rede de ensino do município, a secretaria de educação propôs cursos de formação continuada, com o objetivo de auxiliar a prática docente*. Aqui, a razão para o agir é a *necessidade do grupo de professores* e a intencionalidade configura-se como sendo *auxiliar a prática docente*.

Já o agir individual pode aparecer no texto sob duas formas: envolvendo (ou não) motivos internos e intenções por parte daquele que é a fonte do agir. Observemos os dois exemplos: *O garoto, sem intenção, feriu seu colega com a tesoura* e *O garoto feriu o colega porque tinha sido agredido por ele no dia anterior*.

Conforme Machado et al (2009), temos, no primeiro caso, um agente, ou seja, um actante para o qual não podem ser atribuídos motivos, intenções e capacidades, visto que não se configura como responsável pelo agir. Já no segundo exemplo, o garoto é a fonte do processo, por isso, tem motivos e intenções. Assim, o actante pode ser definido como um ator que comete uma ação e, nessa óptica, a ele pode ser atribuída a responsabilidade sobre seu agir.

Para Machado e Bronckart (2009, p. 35), “essas diferentes interpretações do agir encontram-se construídas *nos e pelos* textos, que têm o poder de *configurar a ação humana*”⁴². Os autores as definem como **figuras interpretativas do agir**, uma vez que representam a forma como se configura o agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional principalmente. Para exemplificar, os autores citam uma situação em que um réu é acusado judicialmente por determinado crime. Os promotores tentariam convencer o júri de que o réu seria um ator, movido por razões, intenções e recursos para agir. Isso representaria uma figura de ação. Caso se tratasse de mais de um réu, teríamos um caráter coletivo e, portanto, uma figura de atividade. Já os advogados de defesa, ao interpretar o agir do acusado, tentariam evidenciar que não se tratava de um ator, mas de um agente, ao qual a responsabilidade e a capacidade para agir não poderiam ser atribuídas.

É possível distinguirmos, portanto, dois níveis de realização do agir, a partir dos quais estaria organizada toda a semiologia do agir proposta por Machado et al (2009) e por Machado e Bronckart (2004, 2009): o primeiro representaria o nível das atividades orientadas por finalidades e por motivos provenientes de um grupo (caráter coletivo); o segundo seria o nível das ações e teria como característica a singularidade. Essas ações representariam porções de atividades coletivas, pelas quais se responsabiliza um indivíduo particular que possui intenções, razões e capacidades para agir (BRONCKART, 2006).

A semiologia do agir pressupõe o conhecimento de conceitos, segundo os quais é possível abordar questões relacionadas ao agir humano, e, nesse ínterim, o agir docente. Em vista disso, levando em consideração o objeto do trabalho docente, que é, conforme Amigues (2004), a criação/organização de um contexto no qual seja possível proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas

⁴²Grifos dos autores.

capacidades dos estudantes, esses elementos constitutivos do agir docente podem ser de grande importância, pois permitem realizar uma reflexão sobre essa atividade, seja a partir de observadores externos, seja através do olhar do próprio professor.

Sob o nosso viés, esses termos-chave e suas designações darão conta de observarmos e analisarmos os elementos constitutivos do agir docente. É necessário ainda, no entanto, complementarmos nossa análise através da observação dos diferentes tipos de agir vinculados ao professor de Língua Portuguesa em formação inicial. Para isso, focalizamos a questão da análise dos verbos que se referem ao trabalho do professor, uma vez que eles são de extrema importância, pois podem revelar especificidades do agir desse profissional. Dessa maneira, tomaremos como base as colocações de Mazzillo (2006, 2011) e Barricelli (2007, 2011) sobre o assunto.

Mazzillo (2006), ao analisar diários de aprendizagem elaborados por professoras-pesquisadoras sobre a atividade de um professor de línguas, observa diferentes modos de agir, os quais designa como *figuras de agir*. São eles:

- **Agir com instrumentos:** identificado tanto nos predicados que representam uma agir verbal quanto não verbal do professor com o uso de instrumentos. Nesse caso, é possível observarmos a utilização de verbos que implicam a ideia de instrumento material, como *projetar*, *escrever*, como também verbos que implicam a ideia de instrumento simbólico, tais como *ler*, *traduzir* (p. 113).
- **Agir mental/cognitivo:** identificado nos predicados que designam uma atividade mental ou capacidade do professor. Essa figura de agir constitui um contexto no qual o professor em questão é entendido como protagonista, tornando-se um ator responsável pelo agir e, por isso, a ele são atribuídas intenções, motivos e capacidades para agir, como no exemplo “A professora criou uma atividade interessante” (p. 115).
- **Agir linguageiro:** identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer, essa figura de agir pode ser distribuída em três diferentes grupos: no primeiro, temos um agir que implica uma ação imediata dos alunos: “*Solicitou*

a participação”; no segundo, temos um agir que não implica uma resposta imediata: “Iniciou a aula *dando* uma explicação”; e, por último, temos um agir em relação ao agir dos alunos: “*Esclarece* dúvidas” (p. 113)

A partir dessas categorias, Mazzillo (2006, 2011) elenca as diferentes figuras do agir que podem ser observadas nos textos relativos ao trabalho docente. A autora salienta, ainda, o caráter interacional dessa atividade, no sentido de que essas figuras reconfiguram o trabalho do professor na relação com o outro; o caráter instrumental, no sentido de que o desenvolvimento da atividade docente pode contar com o uso de artefatos (materiais ou simbólicos); e, por fim, o caráter cognitivo, pois se trata de uma atividade mental a qual envolve capacidades, motivos e intenções.

Por sua vez, Barricelli (2007, 2011), em uma pesquisa na qual analisa o trabalho do professor de Educação Infantil interpretado em textos oficiais, também elenca categorias relativas às figuras interpretativas do agir, as quais, segundo a autora, estão ligadas à oração e apresentam como unidade de análise o verbo. Destacamos, em nossa pesquisa, as seguintes figuras:

- **Agir afetivo:** predicados que implicam em um agir emocional, afetivo. Essa categoria é marcada por verbos como *gostar, expressar* etc.
- **Agir corporal:** predicados com verbos que implicam em um agir físico, referente a um movimento corporal. Essa categoria é marcada por verbos como *correr, andar* etc.
- **Agir pluridimensional:** predicados que envolvem um agir que engloba mais de uma forma de agir. Essa figura do agir é marcada por verbos como *elaborar, planejar* etc.
- **Agir prescritivo:** predicados que envolvem prescrições para o agir do professor. Essa figura é marcada pelas relações predicativas indiretas deônticas (*dever, ser necessário/preciso* etc.) e epistêmicas (*poder, ser verdade* etc.)

Isto posto, entendemos que essas categorias relacionadas ao agir (as figuras interpretativas e os tipos), por se tratar de conceitos complementares, terão como funcionalidade nos proporcionar a construção de um quadro nocional que possibilite identificar características do trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, seu contexto efetivo de atuação e as capacidades que mobiliza para desempenhar seu ofício.

Concluída nossa apresentação e discussão sobre a concepção de trabalho docente proposta pelo ISD, no próximo capítulo, temos uma exposição do contexto sócio-histórico em que a disciplina Língua Portuguesa se constituiu aqui no Brasil, destacando as transformações que vêm ocorrendo até a atualidade e que refletem na identidade do professor de língua materna. É importante destacarmos que o objetivo é compreender melhor o âmbito de trabalho desse profissional.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE REFERENTE A UM SABER ESPECÍFICO: A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

... ser sujeito de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos e reconhecendo-se nessa situação, criar no risco da ação as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito linguístico, do fracasso escolar, para transformá-la num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela.

(João W. Geraldi, Lilian Lopes M. da Silva & Raquel S. Fiad)

Levando em consideração que a presente pesquisa apresenta como objetivo analisar questões do trabalho docente – do professor de Língua Portuguesa em formação inicial –, nesta seção, é primordial que sejam contextualizados aspectos referentes a esta atividade em específico, a fim de termos uma melhor compreensão sobre o tema e sobre a prática do sujeito em questão. Para isso, neste capítulo, buscamos mostrar, inicialmente, como se deu a constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, elencando questões históricas que perpassam a prática do profissional dessa área, e que nos ajudam a compreender as mudanças na concepção sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa, decorrentes, principalmente, do processo de democratização da escola e das propostas de reformulação no ensino de língua materna. Além disso, a seguir, focalizando essas propostas inovadoras, procuramos apresentar o discurso contemporâneo da Linguística com relação ao ensino de Língua Portuguesa, no sentido de refletir sobre a nova identidade do professor da área e, conseqüentemente, sobre os objetos de ensino que lhe são determinados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES HISTÓRICAS

Para refletir sobre a definição de saberes escolares que constituem/constituíram a disciplina de Língua Portuguesa, Soares (2002) assume uma perspectiva histórica, a partir da qual deseja mostrar como ocorreu o surgimento da disciplina e por quais transformações passou no decorrer do tempo. É através desse mesmo olhar histórico que Bunzen (2011), ao falar sobre a fabricação da disciplina escolar “Português”, busca compreender os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais.

De acordo com Bunzen (2011), é depois do descobrimento que se inicia um processo de educação formal no país. Crianças indígenas e mamelucos frequentavam a escola para ter acesso, em especial, às doutrinas religiosas, assim como para aprender a ler, escrever e contar. O objetivo maior era formar, na colônia, seguidores do catolicismo. Nesse contexto, tinha-se o ensino formal do português europeu. Nessa época, conforme Soares (2002), havia a coexistência de três línguas no Brasil: a língua portuguesa, trazida pelo colonizador; a língua geral, que era a condensação das línguas indígenas faladas no território brasileiro; e, finalmente, o latim, a partir do qual se dava todo o ensino dos jesuítas. A língua geral prevalecia; o português, embora fosse a língua oficial, tinha um lugar secundário como língua falada.

Em seguida, ocorre a exclusão quase total da aprendizagem do português europeu oral do currículo. No seu lugar, são instituídas as “práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*” que defendiam um currículo baseado em uma perspectiva “retórico-gramatical da cultura humanística” (BUNZEN, 2011, p. 889). Nessa situação, como o latim representava uma língua de prestígio social, no ensino, há uma focalização da gramática e da literatura greco-latina, sem abertura para a língua materna, o que configurou em uma supremacia da língua latina sobre o português. Assim, os jesuítas dominavam o ensino no país; não havia espaço para a aprendizagem de língua portuguesa. Esse fato foi assimilado com facilidade, uma vez que a minoria privilegiada que se escolarizava tinha interesse em seguir o modelo de educação da época que se baseava na aprendizagem do latim e através dele. Segundo Soares (2002, p 159), o português

tinha, nessa situação, “pouco valor como bem cultural”, o que facilitou sua exclusão como disciplina escolar.

Nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal intervém nesse contexto e torna, a partir das reformas que implantou, o uso da língua portuguesa obrigatório no Brasil, proibindo a utilização de outras línguas. É essencial destacarmos que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2002, p. 160). Com a reforma, acontece a inserção da gramática de língua portuguesa – que passa a ser componente do currículo escolar – ao lado da gramática latina. Na realidade, seu ensino passa a preceder, inicialmente, o ensino da gramática latina, demonstrando uma natureza instrumental. Ou seja: ensinava-se, anteriormente, a gramática latina falando-se e lendo-se em latim. A partir da reforma pombalina, aprende-se a gramática da língua portuguesa e o português é instrumento para ensinar o latim e sua gramática.

Desse modo, conforme Bunzen (2011), no Brasil, a partir da segunda metade do século XVIII, as disciplinas de gramática, retórica e poética do secundário são ensinadas através da Língua Portuguesa. Essa, porém, buscava espaço em um contexto no qual ainda figurava o latim como língua privilegiada. Isso explica por que razão, em um primeiro momento, o ensino do Português tenha seguido a tradição do latim, ou seja, focalizava-se o estudo da gramática. Logo, na escola, as atividades de leitura e de escrita em língua portuguesa como também o estudo de sua gramática passam a ser componentes de um currículo que apresentava também o estudo do latim. O ensino de português, durante quase todo o século XIX, mantém-se dependente do ensino de língua latina. Essa colocação fica evidente se observarmos que a disciplina de gramática geral, por exemplo, priorizava comparações entre a língua portuguesa e o latim.

Em 1837, é importante destacarmos a criação do Colégio Pedro II, tido, por um longo tempo, como modelo nacional de educação. Conforme Soares (2002), é possível observarmos a inserção da Língua Portuguesa no currículo a partir da retórica e da poética. Em 1838, a Língua Portuguesa aparece como principal objeto de ensino das aulas de gramática nacional, demonstrando o importante papel que os conhecimentos gramaticais tiveram no “processo de emergência e institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar” (BUNZEN, 2011, p. 894). Embora tardiamente inserida no currículo escolar, podemos notar uma

ampliação da disciplina em decorrência, sobretudo, de sua inclusão nos exames preparatórios e da criação do cargo professor de Português em agosto de 1871.

Segundo Soares (2002), até os anos 40 do século XX, a disciplina de língua portuguesa manteve o ensino da gramática, da retórica e da poética (estudo voltado para a gramática da língua portuguesa e para a análise de textos de autores consagrados). No que diz respeito à parte voltada para a coletânea de textos, até o início do século, os livros traziam apenas trechos de autores consagrados. Não havia nenhum tipo de comentário ou nota explicativa, nem mesmo exercícios, o que revela, segundo a autora, uma concepção de professor como “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (p. 166). Podemos enfatizar ainda que, nessa época, conforme a autora, não existiam instâncias formadoras de professores⁴³, por conseguinte, o professor de português era um autodidata, estudioso da língua e de sua literatura e que, por seus conhecimentos, dedicava-se também ao ensino.

As considerações feitas pela autora evidenciam uma concepção de professor como um profissional familiarizado com a literatura e com grande conhecimento sobre a língua:

na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente (SOARES, 2001, p. 54-55)

É possível notarmos certa autonomia característica do trabalho docente da época: o professor tinha propriedade para decidir o que fazer em sala de aula, de que forma trabalhar com os objetos de ensino propostos – o texto literário e a gramática tradicional. É nesse sentido que podemos afirmar que havia um contexto de dependência do livro didático com relação ao trabalho do professor.

Transformações começam a ocorrer no conteúdo da disciplina a partir dos anos 50 do século XX. Essas modificações estão relacionadas à ampliação do acesso à instituição escolar, processo denominado de *democratização da escola*. Soares (2002) afirma que, com isso, primeiramente, mudam-se as características

⁴³É interessante observarmos que as faculdades de Filosofia começam a surgir apenas nos anos 30 do século XX.

socioeconômicas do alunado, que passa a ser representado não mais pela classe dominante apenas, mas também pela classe menos privilegiada da sociedade. Essa transformação deve-se, sobretudo, à reivindicação das camadas populares que cobravam seu direito à educação; esse movimento ganhou força na época. Com um número maior de alunos na escola, houve, conseqüentemente, uma ampliação da necessidade de professores, os quais foram escolhidos a partir de processos de seleção pouco criteriosos. É nesse contexto que figura a gramática articulada ao texto como elemento constituinte da disciplina de Língua Portuguesa. É através da gramática que, de um lado, estudam-se os elementos essenciais para a compreensão do texto, e é no texto que, de outro, buscam-se estruturas da língua para explicar a gramática.

Nos anos 50 e 60 do século XX, outro aspecto interessante a ser destacado está relacionado à inclusão de exercícios aos materiais didáticos. Com isso, há um silenciamento da voz do professor a quem não cabe mais formular as atividades e questões da disciplina; essa tarefa é cada vez mais atribuída ao autor do livro didático, inclusive, os próprios professores passam a esperar que o material as apresente. Concomitante a isso, ocorre uma desvalorização da profissão em decorrência de fatores relacionados à seleção de professores, que já não era tão criteriosa. Isso faz com que os salários baixem gradativamente; também, as condições de trabalho tornam-se cada vez piores. O livro didático entra, nessa situação, como um facilitador do trabalho docente, que, por ter seu salário rebaixado, precisa trabalhar um número bem maior de horas, ficando com pouco tempo para o preparo de suas aulas. Assim, para facilitar a atividade docente, usa-se o livro didático, no qual o professor encontra não só os exercícios, mas também aulas prontas. Nesse âmbito, o professor perde, aos poucos, sua autonomia como profissional, e o livro vai, de maneira gradativa, tomando seu lugar.

Salientamos que os livros didáticos já não apresentam mais a divisão característica entre gramática e seleta de textos, própria das antologias que figuraram no ensino até os anos 50. A partir dos anos 60, há uma junção dessas partes e os livros didáticos passam a apresentar unidades que se constituem de texto mais gramática, prevalecendo os tópicos gramaticais.

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se

explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. (SOARES, 2002, p. 168)

O contexto militar dos anos 70 promove novas mudanças no âmbito educacional. Com a lei 5.692⁴⁴, reformula-se o ensino primário e médio⁴⁵ e a educação passa a apresentar objetivos condizentes com a ideologia do regime militar que buscava o desenvolvimento do país. Nesse sentido, a língua era entendida como instrumento propiciador de desenvolvimento e a disciplina português sofre mudanças na sua denominação.

não mais português, mas *comunicação e expressão*, na séries iniciais do então criado primeiro grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no segundo grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*⁴⁶. (idem, p. 169)

Compreendendo a língua como instrumento primordial de comunicação, amplia-se o conceito de leitura e os livros didáticos da época passam a trazer textos verbais e não verbais, e um enfoque não só voltado para a escrita, como de costume, mas também para a linguagem oral. Nessa mesma época, há o desenvolvimento da indústria gráfica no país, o que levou a uma ampla produção de livros didáticos.

No início dos anos 80 do século XX, podemos observar a constituição de um cenário no qual o professor já não tem autonomia para conduzir seu trabalho. É possível percebermos que, nesse contexto, o trabalho do professor de Língua Portuguesa já foi atingido por questões cruciais que ajudaram a construir uma concepção diferenciada sobre esse profissional. Evidenciam-se dois fatos marcantes que mudaram o âmbito de ensino de Língua Portuguesa: as propostas de reformulação no ensino de português que começavam a surgir na época e que ganham força a partir da segunda metade da década de 80, trazidas pelos ainda

⁴⁴Destacamos, nesse ínterim, a crítica do linguista Aryon Rodrigues (1975) à Lei 5.692 A proposta da lei, conforme o autor, privilegiava a criança que tinha como língua materna o português, pois defendia que as atividades de ensino ocorressem exclusivamente em língua portuguesa, mostrando, assim, discriminação com relação às minorias linguísticas.

⁴⁵É importante esclarecermos a que correspondem esses níveis de ensino se comparados com os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio: ensino primário – da 2ª à 5ª séries do Ensino Fundamental; ensino médio – da 6ª à 9ª séries do fundamental mais os três anos do Ensino Médio.

⁴⁶Grifos da autora.

recentes estudos da Linguística⁴⁷ e, sobretudo, o processo de democratização da escola, anteriormente mencionado. Com relação ao segundo ponto, Soares (2001, p. 69) afirma

A democratização do ensino, além de trazer a diversidade entre professores, alunos e situações de ensino-aprendizagem, trouxe ainda [...] grande alteração nas condições de trabalho do professor e nas condições de estudo de um novo tipo de clientela que chegava às escolas.

Esse fato fica visível se analisarmos, brevemente, parte do texto introdutório do manual didático – destinado ao professor – do livro *Novo Português através de textos*, de autoria de Magda Soares (1982, s/p.):

São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático.

Ao mesmo tempo em que é necessário dar muitas aulas, sobra pouco tempo para seu planejamento, por isso, o livro didático entra, nesse cenário, como uma ferramenta essencial do trabalho docente, uma vez que mobiliza uma série de ações que seriam responsabilidade do professor. É preciso planejar as aulas, mas é impossível, devido às condições de trabalho do profissional: a saída, então, é o livro didático. Nesse sentido, o livro faz aquilo que deveria ser feito pelo docente. Além disso, serve como suporte teórico-metodológico orientador de seu trabalho, visto que tenta prever as dúvidas que podem surgir não só por parte do aluno, como também por parte do professor. A responsabilidade em desenvolver o trabalho educacional passa a ser uma obrigação do autor do livro didático, que deixa de orientar para, mais especificadamente, realizar grande parte das atividades que deveriam ser feitas pelo professor.

Temos, dessa forma, uma configuração diferenciada de material didático que passa a oferecer aos professores explicitação detalhada de seus objetivos,

⁴⁷A observação do contexto brasileiro no período entre os anos 70 e início dos anos 80 com relação ao papel da Linguística no ensino de língua materna permite notarmos uma forte crítica social que põe em dúvida a relevância pedagógica da ciência da linguagem. Alguns trabalhos, como o de Castilho (1978, 1983) e de Kato (1983) trazem essa discussão e tentam evidenciar a importância dos estudos científicos para o âmbito educacional, o qual passava por mudanças complexas, em especial, o processo de democratização da escola e, conseqüentemente, o grau de letramento diferenciado dos estudantes.

orientações metodológicas, sugestões de atividades e, inclusive, algo que, segundo Soares (2001), seria impensável até alguns anos: as respostas dos exercícios. Com isso, a figura do professor tem cada vez menos espaço em seu ambiente de trabalho e suas aulas e seu papel começam a passar por uma transformação: há uma perda de autonomia do profissional:

nas primeiras décadas do século, uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos [...] um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor [...] reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Dessa maneira, analisando esse processo histórico, podemos observar que as mudanças na concepção sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa podem ser explicadas, segundo Soares (2001), por fatores interligados que interferiram ativamente nesse quadro, sintetizados a seguir:

- Em primeiro lugar, têm-se as transformações no alunado decorrentes do movimento de democratização da escola, afinal, já não é mais apenas a elite que frequenta esse espaço, os filhos de trabalhadores, após fortes reivindicações das camadas populares, ganham direito à escolaridade.
- Com o aumento do número de alunos, precisa-se, com certa urgência, de mais professores, com isso, começam a ocorrer muitos problemas na formação dos profissionais. A área de Língua Portuguesa, mais especificadamente, passa por uma série de mudanças e propostas de reformulação no ensino. Há uma tentativa de por em prática conceitos novos, vindos da Linguística, sobretudo sobre concepção de língua, de leitura, de escrita. Em função de serem estudos recentes, as instituições formadoras de professores de Letras da época não conseguiam introduzi-los em seus

currículos, ou não os introduziam de forma adequada⁴⁸. Assim, era comum encontrar (e ainda é) professores angustiados que, inseridos em um cenário de propostas de mudança, não conseguiam se desprender de um ensino tradicional justamente em decorrência de toda uma história de ensino de língua.

- Também, em função do grande acesso à escola, tem-se uma seleção mais ampla e menos criteriosa de profissionais da área e, conseqüentemente, um rebaixamento dos salários e a desvalorização do trabalho educacional. Nesse ínterim, entra o livro didático como facilitador da atividade docente, uma vez que passa a ter a tarefa de preparar as aulas e os exercícios, apresentando uma metodologia de ensino ao professor.

É possível concluirmos, então, que nesse cenário de depreciação do trabalho docente, o livro didático assume a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno, uma vez que o professor passa a ser entendido como um profissional que não possui mais condições necessárias para o exercício de seu trabalho⁴⁹.

A partir desse olhar histórico, percebemos que há uma inversão de papéis com relação ao professor e ao livro didático no desenvolvimento do trabalho docente. Em um primeiro momento, temos um professor que tem conhecimento e domínio do que faz e que utiliza o livro didático como apoio complementar. O papel fundamental no desenvolvimento do trabalho educacional é do professor; ele é sujeito de suas atividades. Em um contexto posterior, encontramos uma troca de posições: o professor passa a ter um lugar secundário no seu espaço de trabalho; há um silenciamento de sua voz e um apagamento de suas ações, por outro lado, o livro didático ganha importância e passa a ser o ator principal no ensino de português. Deparamo-nos, assim, não com um profissional sujeito de suas ações,

⁴⁸Kato (1983), ao discutir o ensino de línguas, aponta para o contexto de improviso em que se deu a implantação da Linguística no currículo mínimo de Letras, ocorrida em 1963. Conforme a autora, os professores não tinham formação nem conhecimento suficiente para atuarem na área. Assim, a falta de formação dos professores de Linguística na década de 1963 a 1973 gerou sérios problemas, particularmente propostas pedagógicas fundamentadas em conceitos e princípios mal compreendidos.

⁴⁹Discurso reforçado nos textos oficiais (textos prescritivos) analisados por Machado (2009a).

mas, ao contrário, com um professor entendido de forma instrumental, como aquele que põe em prática o trabalho que é pensado pelo autor do livro didático.

Na segunda metade dos anos 80 do século XX, a disciplina volta a se denominar “Português”. Também, novas teorias linguísticas⁵⁰ chegam à escola aplicadas ao ensino de línguas e interferem consideravelmente no ensino de língua portuguesa. Um aspecto importante trazido para a discussão é a questão das variedades linguísticas: reflete-se sobre a diferença existente entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio a qual a escola se propõe a ensinar. Junto a isso, novas concepções de língua e de gramática do português são apresentadas.

A língua passa a ser concebida como forma de interação social e o papel central dado à gramática no ensino de Língua Portuguesa é questionado. Somam-se a isso os estudos realizados pela Linguística Textual e pela Semântica que propõem um olhar diferenciado para o texto. Dessa forma, o ensino tradicional da gramática normativa é fortemente discutido e, cada vez mais, propõe-se que se desenvolvam habilidades de leitura e de escrita nos alunos, ficando a análise linguística com um lugar secundário nas aulas de língua materna. Nesse sentido, há uma denúncia, conforme Bunzen (2011), contra o ensino tradicional de português, já que se observa que os estudantes de escolas públicas não conseguem ler e escrever com propriedade. Com isso, surge o discurso da mudança (PIETRI, 2003), caracterizado por um conjunto de reflexões propostas por pesquisadores universitários da época. Muitos textos voltados para a reformulação⁵¹ do ensino são apresentados, oferecendo aporte para uma reconstrução de propostas curriculares. Nessa lógica, confronta-se, continuamente, o ensino tradicional, voltado para a reflexão sobre a língua e para o trabalho com gramática normativa, com o ensino dito inovador, baseado em procedimentos de leitura, de escrita e de análise linguística. Esse

⁵⁰Estas teorias tinham como diferencial o fato de mudarem seu objeto de estudo: passa-se da sintaxe para o texto; da forma para a função; da língua como sistema abstrato para a fala, isto é, para o uso efetivo da língua. É o caso da Linguística Textual, da Pragmática, da Análise do Discurso. Nesse tipo de abordagem, centraliza-se a figura do interlocutor que, nos processos de aprendizagem, ganha papel ativo, como estimulador (KATO, 1983).

⁵¹Castilho (1983) foi um dos linguistas o qual defendeu que o ensino de língua materna precisava ser repensado, e que os fatores que interferiam diretamente no contexto educativo – como o problema de formação e desvalorização da atividade do professor, ou, ainda, as mudanças na estrutura da sociedade que possibilitaram a ocupação da escola por uma camada social diferenciada, que não pertencia mais à elite do país – precisavam passar por uma reformulação, processo no qual a Linguística deveria ter participação efetiva.

discurso da mudança traz críticas fortes à utilização do livro didático e tenta, com isso, reconstruir, aos poucos, a autonomia do professor, que passa, novamente, a ser o responsável pela organização de sua atividade.

Duas políticas públicas federais recentes (anos 1990) sobre o ensino de língua materna são destacadas por Bunzen (2011): o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam a síntese das discussões sobre o ensino de língua materna ocorridas entre os anos 70 e 90. Conforme o autor,

os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino. (p. 905)

O autor salienta que tanto os PCNs quanto o PNLD, bases orientadoras de um currículo prescrito de língua materna, focalizam práticas de usos da linguagem e de reflexão sobre esse uso. Dessa maneira, propõem como unidade de ensino o texto. Por focar o uso da linguagem observando questões voltadas para a historicidade da linguagem e da língua, para a constituição do contexto de produção e para a relação existente entre esse contexto e a organização dos discursos, propõe-se como objeto de ensino de língua materna os gêneros textuais.

Nesse sentido, é possível observarmos, através desse percurso histórico, que a proposta de ensino de Língua Portuguesa, nos dias atuais, parte de uma perspectiva de língua em uso, afastando-se gradativamente de uma concepção tradicional de língua, a qual perpetuou por muito tempo no ensino, como também de uma visão tecnicista e comunicativa de linguagem, característica dos anos 70 e 80. Esse olhar diferenciado, no entanto, nem sempre é posto em prática nas aulas de língua materna, uma vez que o perfil do professor de português que se tem atualmente, muitas vezes, não condiz com as propostas inovadoras apresentadas pelos programas governamentais e por diversas áreas da ciência linguística, nas quais essas políticas se baseiam. A depreciação do trabalho docente contribuiu para que o professor perdesse autonomia como profissional. As propostas de ensino apresentadas por Geraldi e pelos chamados novos linguistas, nos anos 1980, voltadas para uma concepção de linguagem como *forma de ação*, tentaram colocá-lo como sujeito de sua atividade, entretanto, nem sempre tiveram sucesso. Assim,

podemos notar que as aulas de Língua Portuguesa apresentam um caráter heterogêneo que transita entre o tradicional e o novo, já que seu eixo norteador é, de fato, a concepção de linguagem do professor.

Acreditamos que o conhecimento sobre questões que perpassam o cenário de trabalho do professor de Língua Portuguesa pode nos auxiliar a compreender aspectos referentes ao sujeito da pesquisa. Em vista disso, a análise a partir de uma perspectiva histórica contribui consideravelmente na interpretação dos textos produzidos pelo sujeito, uma vez que todas essas questões ajudam a constituir um perfil de profissional, com uma concepção de linguagem e de ensino, e que apresenta estratégias para driblar esse contexto de desvalorização de seu trabalho. Observemos, a seguir, como essas questões ajudaram a construir um novo perfil de profissional de Língua Portuguesa e novos objetos de ensino.

3.2 A NOVA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS NOVOS OBJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Nessa parte de nosso estudo, temos como objetivo recuperar o discurso da Linguística com relação às propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e verificarmos os novos objetos de ensino instituídos ao profissional desse campo de trabalho. A retomada dessas questões que fazem parte da história do ensino de Língua Portuguesa, a nosso ver, tem a funcionalidade de nos auxiliar a compreender com mais clareza o contexto de formação do professor de Língua Portuguesa, sujeito de nossa pesquisa, e a situação de trabalho a que é submetido.

Nesse sentido, os anos 1980 e 1990 representam um marco na relação⁵² Linguística e ensino de Língua Portuguesa, especialmente, se considerarmos os trabalhos de João Wanderley Geraldi. Já no início da década de 80, o autor abordava a questão da crise do sistema educacional brasileiro, identificando

⁵²A relação existente entre Linguística e ensino de Língua Portuguesa como língua materna é antiga e pode ser observada em trabalhos como os de Gladstone de Melo, de 1949, e de Mattoso Câmara Junior, de 1957, os quais representam obras de referência, pois, neles, são feitas as primeiras reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do olhar do linguista. Conforme Ilari (2012), desde o texto de Mattoso até os dias atuais, a Linguística mostrou-se uma disciplina dinâmica, uma vez que instituiu a figura do linguista como pesquisador da linguagem, proporcionou o debate sobre a língua a partir de variadas orientações teóricas e fundamentou teorias acerca dos fenômenos que envolvem a língua, como a cognição, a interação etc. Nesse contexto, o autor manifesta uma valorização positiva no que diz respeito à relação Linguística e ensino de Língua Portuguesa.

problemas como a dificuldade em utilizar a língua oral e escrita, apresentada por estudantes.

O autor enfatiza que, quando se aborda a questão do ensino, uma reflexão prévia é central: **“para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem?”** (GERALDI, 1984, p. 42). É possível notarmos que, em um contexto no qual a preocupação geral é “o que ensinar” e “como ensinar”, o questionamento do autor desestabiliza os professores.

Conforme o linguista, a resposta à questão deve estar fundamentada em uma concepção de linguagem. Por isso, apresenta três perspectivas às quais correspondem, respectivamente, três grandes correntes da Linguística: a) primeiramente, a linguagem é entendida como instrumento do pensamento, concepção esta relacionada aos estudos tradicionais, à gramática normativa; b) em um segundo momento, a linguagem é entendida como forma de comunicação, concepção referente à teoria da comunicação e calcada no estruturalismo, a qual vê a língua como um código a partir do qual pode-se transmitir certa mensagem; c) por fim, a linguagem é entendida como uma ação social, espaço de interação, à qual correspondem os estudos da Linguística da Enunciação e, de acordo com o autor, representativa de uma postura educacional diferenciada, segundo a qual os falantes devem ser entendidos como sujeitos.

De acordo com essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa não deve resumir-se a classificações e denominações de regras e conceitos. É preciso determinar prioridades e, levando-se em consideração que essa concepção pensa no estudo da língua partindo-se de seu uso, é inevitável que se reflita sobre a questão das variedades linguísticas⁵³ em sala de aula. Para o autor, com o processo de democratização da escola, o professor depara-se com uma série de variedades

⁵³Sobre o tema, Rodrigues (1966, 1975), em trabalhos anteriores aos anos 80, já enfatiza que o português apresentava muitas diferenças entre o oral e o escrito, decorrentes das características específicas de uma e de outra modalidade. A escolha de um modelo representava, para o autor, um grande problema com resultados extremamente negativos, visto que a distância existente entre a fala do estudante e o modelo ideal de fala – representado pela escrita literária – gerava certo tipo de frustração tanto em alunos como em professores, alimentando o complexo de incompetência linguística. Segundo o autor, não se conseguia perceber que o uso desse modelo de língua não era condizente com o uso efetivo que se fazia na interação cotidiana, o que o tornava artificial. É importante ressaltarmos que o autor menciona forte preocupação com relação ao fato de que a instituição escolar estivesse, já naquela época, dominada por muitos preconceitos linguísticos, decorrentes, em grande parte, de uma abordagem equivocada de ensino de língua materna. A adoção de uma única variedade de língua para o ensino, a desconsideração total da experiência linguística do estudante, a preocupação com a correção e a obsessão pelo erro, próprias da gramática tradicional, constituíam um contexto delicado e complexo, segundo o autor.

linguísticas e sociais, visto que o espaço escolar já não é frequentado apenas pela classe social privilegiada socialmente. Nesse ínterim, fatores históricos como a vinculação desta variedade à modalidade escrita da língua e à tradição gramatical, e como modelo representativo de uma identidade nacional, ajudaram a eleger a forma padrão de língua para ser ensinada na escola. Se, por um lado, esses aspectos contribuem para reforçar o prestígio linguístico desta variedade, por outro, constroem uma ideia negativa com relação às demais formas de falar, que acabam sendo rotuladas como formas erradas⁵⁴, inadequadas.

Nesse contexto paradoxal, no qual se impõe socialmente uma variedade de língua e, conseqüentemente, desclassificam-se as demais, encontra-se o professor de Língua Portuguesa e dele é exigida uma postura⁵⁵. Segundo Geraldi (1984), o professor pode assumir a variedade linguística das classes populares e adotar seu discurso ou pode entender que essas mesmas classes populares precisam aprender a usar a forma padrão da língua, já que ela é indispensável em uma sociedade tão desigual. Em meio a essa situação, o autor propõe que “cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o **domínio** de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar [...] em seu grupo social”(1984, p. 45)⁵⁶

Observada essa questão, é necessário repensar o objetivo das aulas de Língua Portuguesa e, dessa maneira, diferenciar ensino de língua de ensino de metalinguagem. Para Geraldi (1984), alterar a concepção de linguagem significa

⁵⁴Castilho(1978) aborda a relação existente entre a norma prescritiva e a realidade social dos alunos e quais seriam os problemas que ela ocasionaria. O autor ressalta que a expansão extraordinária dos alunos no primeiro grau, sobretudo a camada popular, fez com que se misturassem aspectos sociais e linguísticos, ocasionando uma alteração na norma, o que poderia impulsionar, conseqüentemente, modificações na gramática escolar. Entretanto, os métodos e materiais didáticos não acompanharam as mudanças sociais e linguísticas e o que se observavam eram professores despreparados para lidar com esse novo público e com as mudanças ocasionadas. O grande desafio da Linguística da época, segundo o autor, era tentar evidenciar o fato de que não se deve privilegiar a variedade linguística pertencente à classe social de prestígio diante das demais, com a finalidade de não alimentar um sentimento de incompetência linguística próprio das classes baixas. O autor sugeriu que a heterogeneidade fosse incorporada às estratégias de ensino e que os materiais didáticos passassem a considerá-la.

⁵⁵Com relação ao assunto, Castilho (1978) aponta que a maioria dos professores da época apresenta problemas em sua formação e, dessa maneira, falta-lhes conhecimento sobre a questão da variação. Como resultado, verifica-se uma postura tradicional que se choca com a heterogeneidade linguística dos alunos. Segundo o autor, era preciso haver alterações no currículo das faculdades de Letras, observando-se a realidade de ensino, e promover cursos de atualização do magistério. Nesse contexto, caberia à Linguística envolver-se nesse ínterim e apresentar uma postura voltada para a realidade e para o ensino.

⁵⁶ Grifo do autor.

construir uma nova metodologia e um novo conteúdo de ensino. O contexto dos anos 1980 privilegiava o ensino de metalinguagem a partir de exercícios de descrição e do estudo de regras. Geraldi (1984) afirma que

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua, em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (p. 47).

Embora tradicionalmente prevaleça o ensino da descrição linguística, o autor defende a ideia de que se deve dar prioridade ao ensino de língua e só promover reflexões sobre metalinguagem quando isso for necessário para que o aluno domine a variedade padrão.

É na continuidade dessas propostas que em um de seus trabalhos mais importantes – *Unidades Básicas do Ensino de Português*, texto cuja maior preocupação é indicar possibilidades e que certamente suscitou muitas reflexões – Geraldi (1984) demonstra por que se diferencia⁵⁷ de autores que já haviam pensado na relação Linguística e ensino anteriormente. Nesse texto, propõe atividades práticas para professores de Língua Portuguesa, na tentativa de demonstrar a articulação existente entre a concepção de linguagem interacionista e a atividade de sala de aula. É nesse sentido que o autor destaca-se, uma vez que, por muito tempo, contestou-se a metodologia de ensino empregada por professores da área; muitos trabalhos da Linguística, inclusive, evidenciaram problemas no ensino de língua materna, no entanto, não foram além da crítica, não conseguiram mostrar aos professores como deveria ser feito. Por muito tempo, os estudos da ciência da linguagem promoveram angústia e desestabilidade aos professores de Língua Portuguesa. As sugestões de Geraldi (1984), por sua vez, acabaram fundamentando propostas de ensino de Língua Portuguesa em projetos desenvolvidos pelo governo. Tratava-se de propostas relacionadas à a) prática de leitura de textos; b) prática de produção de textos (que foram bastante divulgadas no período, visto que, a partir delas, era possível repensar o destino dos textos produzidos pelos alunos); c)

⁵⁷As críticas acentuadas da Linguística, logo no início de seu aparecimento, à gramática tradicional e a falta de propostas efetivas, que incorporassem os estudos que vinham sendo desenvolvidos em dissertações e teses, explicam a não receptividade daqueles considerados conservadores. É por essa razão que o trabalho de Geraldi (1984) se sobressai, uma vez que representa, com efeito, a materialidade da relação entre a teoria interacionista e a prática de sala de aula.

práticas de análise linguística (a qual é pensada de forma assistemática, ou seja, é realizada através do texto do aluno e fará parte do processo *escrita, reflexão e reescrita*. Assim, o trabalho com metalinguagem é substituído pelo trabalho de reflexão textual).

Podemos notar, também, uma posição contrária à utilização do livro didático, embasada na forma de entender esse material. É possível percebermos que, para o autor, o livro didático representa um instrumento que massificava o ensino, que pensava nos estudantes como um público igualitário. Para Geraldi (1984), o professor deve organizar seu material, deve ser sujeito ativo de sua atividade em sala de aula. Notamos a busca pelo professor pesquisador, concepção bastante importante para o período.

Em trabalhos posteriores, averiguamos, também, reflexões consideráveis e de grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa, nos quais ressalta, por exemplo, a necessidade de uma revisão na concepção de aula, entendida tradicionalmente como um “encontro, ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2003, p. 2). Por isso, parte de uma revisão histórica sobre a identidade do professor desde a Idade Média até o século XX, momento no qual é entendido como “aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (idem, p. 6). Essa definição de professor como indivíduo que controla o processo de aprendizagem do estudante pressupõe uma atuação diferenciada do profissional da educação, visto que a “relação do aluno com o conhecimento não é mais medida pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz” (idem, pp. 6-7). Observamos, nesse sentido, a manutenção de uma ideia que é explicitada lá nos anos 80 com relação ao uso de materiais didáticos: Geraldi (2003) mantém uma posição radicalmente contrária à utilização do livro didático evidente na crítica que faz à identidade do professor que se tem na contemporaneidade. Essa maneira de entender a atividade docente institui um discurso que atribui ao aluno a responsabilidade pela constituição de seu conhecimento e, conseqüentemente, alimenta a ideia de que o insucesso escolar é problema do estudante, construindo assim uma realidade firmada na ideologia da incompetência.

Conforme Geraldi (2003), esse modelo de profissional entra em crise nas duas últimas décadas do século XX, ocasionando uma busca por uma nova identidade profissional. O autor propõe que o profissional do futuro parta do princípio

de que o ensino não pode estar pautado em respostas prontas que, na maioria das vezes, são dadas a alunos que não sabem, de fato, as perguntas que lhe deram origem.

o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. (idem, p. 14).

Dessa forma, o ensino passa a ser pensado não mais como processo de aprendizagem do que já é conhecido, mas como momento que possibilita a produção de conhecimentos, estes que podem ser resultantes da reflexão e da articulação entre conhecimentos disponíveis. Nesse sentido, a aula representa um *acontecimento*, em que professores e alunos tornam-se autores “refletindo sobre seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido” e ensinar não pode mais ser entendido como algo estático, um ato de transmissão, considerada tamanha complexidade e dinamismo do processo que se fundamenta na construção de respostas partindo-se de perguntas (idem, p.16).

Em um trabalho mais atual, Geraldi (2009) faz uma importante reflexão sobre dois movimentos opostos envolvidos no processo de ensino de Língua Portuguesa: aquele que focaliza o processo de ensino no desenvolvimento das capacidades de reconhecer estruturas linguísticas de diferentes níveis, e aquele que privilegia as práticas de linguagem. Para desenvolvê-la, parte da observação do papel do texto no ensino.

Utilizado, primeiramente, como objeto de oralização, é a partir das teorias da comunicação que se inicia um movimento que focalizou o ensino no texto. Para essa perspectiva, o texto deveria ser utilizado como pretexto para o estudo gramatical, para a reflexão sobre determinada regra ou conceito, a questão que se fazia presente nesse ínterim era “como ensinar gramática através dos textos” (2009, s/p).

Foi com as teorias da enunciação e os estudos do discurso que o texto passou a ser central no ensino. Nessa abordagem, o uso da língua passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e seu estudo passa a ser organizado a partir das práticas linguísticas. Nesse contexto, iniciou-se um movimento que buscava definições, que tentava fixar o que ensinar, isto é, que estava à procura de

um objeto de ensino. Esse fato faz com que se reflita sobre o papel da escola, que pode ser definido, de acordo com Geraldi (2009), como um lugar de ensino, no qual há a fixação de objetos organizados didaticamente, ou como um lugar de aprendizagem, no qual o ensino não pode ser compreendido como algo linear e automático, não há fixação nem seriação de objetos, mas, ao contrário, depara-se com a diversidade cultural e com objetos desconhecidos, um espaço no qual professores e alunos tornam-se aprendizes.

Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Enquanto aquele que centra fogo no ensino pergunta, diante de um texto, “o que farei com este texto?” para explicá-lo e dele extrair seu sentido que aí já está; aquele que toma a aprendizagem como o ponto de partida vai se perguntar “para que este texto?”, o que resulta num outro movimento: o leitor não vai ao texto dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão [...] não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. (GERALDI, 2009, s/p)

A partir desse viés, a aprendizagem se dá através das experiências das práticas, tornando o estudante sujeito de sua atividade. É nesse contexto que o autor faz uma crítica ao programa de ensino vigente, instaurado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), cuja base teórica são os estudos bakhtinianos, que propõe os gêneros textuais/discursivos como objetos de ensino: “Os gêneros passam a ser 'entes' e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas” (idem, s/p).

Passa-se das práticas para a escolha de objetos delineáveis, um gênero que permita ao aluno exercitar-se a partir de uma série de modalidades didáticas que organizam seu ensino em etapas, módulos, oficinas. Esse fato, conforme Geraldi, é um retorno ao passado, à normatização: “Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual”(idem, s/p).

Atividades como estas, segundo o autor, rotuladas falsamente como inovadoras e atuais, são, com efeito, fundamentadas em um aspecto normativo e, por isso, além de reduzirem o conceito de gênero de Bakhtin, não representam, de fato, um ensino voltado para o uso, para a constituição da consciência crítica e

cidadã. É essa a grande crítica de Geraldi (2009) às atividades de Língua Portuguesa realizadas atualmente, que, embasadas em estudos do discurso apresentados pela Linguística, têm como ponto forte a escolha de gêneros discursivos/textuais como objetos de ensino.

A corrente genebrina, fundamentada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, tomada como uma das referências para a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), representa uma dessas teorias do discurso à qual Geraldi faz alusão. Segundo os estudos voltados para o ensino-aprendizagem de língua materna dessa vertente, ao invés de priorizar um ensino baseado em regras prescritivas, deve-se trabalhar com atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Desse modo, a utilização dos gêneros na escola é defendida por autores dessa linha de pesquisa, como Dolz e Schneuwly. O trabalho com gêneros deve priorizar justamente aspectos comunicativos, como o aumento da capacidade de se comunicar dos aprendizes, e não mais considerar apenas aspectos estruturais e formais – o que geralmente acontece quando o gênero é utilizado como recurso didático⁵⁸.

De acordo com Schneuwly (2004), o qual entende o gênero como um instrumento⁵⁹, no contexto escolar, cabe ao professor a escolha de um gênero como ferramenta mediadora das práticas desenvolvidas; essa opção envolve o conteúdo, a forma e, principalmente, papéis atribuídos aos interlocutores nas relações que se estabelecem. Essas considerações apontam para a importante função do professor, uma vez que sua escolha por um determinado gênero traz consigo um grau de responsabilidade, e, nesse sentido, fundamenta a noção instrumental do gênero.

Para comprovar sua tese, Schneuwly (2004) recorre ao marxismo (Marx e Engels), sublinhando considerações desta corrente que enfatizam a importância da mediação – do instrumento – na relação entre o sujeito e o objeto. O instrumento, ao possibilitar essa relação, apresenta um caráter social, já que é transmitido nas relações interpessoais e é um fator de desenvolvimento das capacidades individuais.

O autor faz algumas considerações para demonstrar de que forma o instrumento permite o desenvolvimento da espécie humana. Entendendo a atividade

⁵⁸Ressaltamos que a inclusão dos gêneros nas escolas brasileiras é ainda pouco expressiva; a própria conceituação de gênero parece não muito clara aos professores.

⁵⁹Ao entender o gênero como um instrumento, Schneuwly faz alusão ao sentido que Vygotsky dá ao termo instrumento.

dos seres humanos como um acontecimento tripolar, defende que “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Assim, o instrumento encontra-se em uma posição intermediária, ou seja, entre o indivíduo participante de uma ação e o objeto sobre o qual ele age, ou ainda, um contexto no qual realiza a ação. Esses instrumentos orientam seu comportamento e causam uma percepção diferenciada sobre o contexto de ação. A própria atividade, por sua vez, adquire, com a participação do instrumento, um dinamismo, pois o uso de um determinado instrumento em uma situação específica, ou mesmo, o desenvolvimento de outros instrumentos, orientam nosso comportamento. Nessa acepção, o instrumento não só será o mediador da atividade, imprimindo-lhe uma certa forma, como também representará essa atividade, fazendo com que ela exista nos instrumentos que irão significá-la. Constrói-se, assim, uma relação muito próxima entre o uso do instrumento e sua atividade, tanto que a transformação daquele gera, conseqüentemente, mudanças na atividade relacionada ao seu uso.

Outra consideração analisada por Schneuwly (2004) diz respeito ao instrumento mediador. O autor afirma que o instrumento apresenta duas faces:

por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação. (p. 24)

Conforme o autor, o instrumento só apresenta esse caráter de objeto mediador na medida em que é apropriado pelo sujeito, isto é, quando o indivíduo constrói internamente os esquemas de utilização desse instrumento, e, conseqüentemente, adquire conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, esse objeto mediador determina ações que são possíveis de serem realizadas através das finalidades que podem ser atingidas graças a ele. Podemos notar que, durante o desenvolvimento da ação, o instrumento não só a orienta, como também a controla.

Schneuwly (2004, p. 26) recorre às definições de Bakhtin sobre os gêneros para fazer a analogia com o instrumento e chega a três pontos principais:

- Em primeiro lugar, a escolha de um gênero requer conhecimento sobre o contexto de ação e de suas convenções.

- Esse conhecimento da situação e de seus parâmetros leva à escolha de um gênero dentre vários;
- Os gêneros são relativamente estáveis e, dessa maneira, definem o que pode ser dito; também, possuem uma composição, assim, “eles têm uma estrutura definida por sua função”; por fim, são caracterizados por um estilo, elemento de um gênero.

Essas características destacadas por Schneuwly apontam para uma aproximação entre o gênero e o instrumento. Vejamos melhor: em uma ação discursiva – ato de fala ou escrita –, há um sujeito, inserido em um contexto definido por um conjunto de convenções, que utiliza um gênero, “instrumento semiótico complexo”; uma forma de linguagem que apresenta um caráter prescritivo e estabilizador, e que possibilita a produção e compreensão de textos – a escolha por um gênero é feita em decorrência de uma situação. Para Schneuwly (2004), ocorre aqui uma relação entre meio-fim, como nas atividades mediadas por um instrumento.

O autor destaca que todo ato de fala requer a escolha de um gênero, por isso, existe uma relação de imediatez entre sua escolha e sua utilização. Primeiramente, adaptamos o gênero à situação comunicativa (aos destinatários, ao objetivo, ao tema/conteúdo). Nesse mesmo esquema, há, segundo o autor, uma prefiguração das ações de linguagem pelo gênero, ou seja, precisamos ter conhecimento do gênero para realizarmos ações de linguagem referentes a ele. Dessa forma, entendemos que o “conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela”, portanto, o gênero, mais uma vez, demonstra apresentar outra característica do instrumento: o gênero é um meio de conhecimento, e, nesse sentido, é um instrumento (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

A partir disso, defende-se que o estudo de gêneros no âmbito escolar pode ser de grande importância para o desenvolvimento das capacidades de se comunicar dos alunos, uma vez que leva em consideração o uso da linguagem, assim como suas funções, em uma situação comunicativa de fato. A utilização dos gêneros como objeto de estudo colabora para uma mudança no contexto tradicional no qual estão pautadas as aulas de Língua Portuguesa. Com o estudo dos gêneros, tem-se um contexto de ensino-aprendizagem rico em interação, nas mais diversas situações comunicativas que podem ser geradas.

Antes de serem utilizados como objetos de estudo na escola, entretanto, os gêneros devem passar por uma *modelização didática*, isto é, uma série de transformações sofridas por um gênero até este se transformar em um gênero escolar. Veremos, a seguir, como se dá esse desdobramento.

Conforme Dolz e Schneuwly, o ensino de gêneros constitui um ponto de referência concreto para os alunos, uma vez que os dota de “meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos” (2004, p. 172). Ao utilizar os gêneros como objetos de ensino, a escola cumpre seu papel, que é, sob o ponto de vista dos autores, o de instruir, fazendo com que os alunos ultrapassem as formas cotidianas de uso da linguagem.

Uma *modelização* didática do gênero sugere, primeiramente, que se conheçam as características do gênero em questão: “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 177). Com isso, determina-se o que pode ser interessante ensinar.

A caracterização é importante para definir o objeto de ensino e o que pode ser ensinado de tal objeto, no entanto, esses dados não podem ser diretamente transpostos para a sala de aula, uma vez que “a entrada de um gênero na escola transforma-o necessariamente [...] é necessário que se levem em conta as capacidades de linguagem que visamos construir com os alunos, em um dado momento de seu progresso” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 179). Portanto, é preciso transformar o objeto de ensino (o gênero) para ensiná-lo aos alunos, chegando, assim, a variante escolar do gênero.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), quando um gênero textual passa a ser ensinado na escola, produz-se um desdobramento, isto é, este gênero torna-se, ao mesmo tempo, “um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (p. 179). Sob essa óptica, a utilização dos gêneros como objetos de ensino exige transformações, assim, os gêneros escolares podem ser definidos como variantes dos gêneros de referência. A transposição para a escola de um gênero tem como intuito tornar esse objeto mais acessível aos aprendizes, também, como consequência, ela muda a função desse gênero, que passa a fazer parte de outra situação comunicativa: “somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender” (2004, p. 180).

Pensando nessas transformações que são necessárias quando um gênero torna-se objeto a ser ensinado na escola, Dolz e Schneuwly desenvolveram um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 180), o desenvolvimento de um modelo didático pressupõe a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre determinados dados disponíveis:

- determinados resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais;
- conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que não permitem definir uma zona de desenvolvimento proximal, porém, permitem que esboçemos alguns contornos).

Assim, a relação entre esse conjunto de dados possibilita constituir o *modelo didático do gênero*. Deste modelo, definimos os princípios (o que é o gênero em questão), os mecanismos e as formulações que passarão a ser ensinadas, isto é, que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, o modelo didático fornece “objetos potenciais para o ensino” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 182). Potenciais porque uma seleção deve ser realizada a partir das capacidades dos aprendizes, e, ainda, porque o modelo não poderia ser ensinado tal como é; o gênero modelizado será expresso a partir de atividades, de transformações, de informações.

A noção de modelo didático, sob esse viés, possibilita um trabalho com ensino de língua na escola que se distancia do que se tem de referente nas aulas de Língua Portuguesa: uma prática tradicional que prioriza o ensino de nomenclaturas e utiliza o trabalho com textos como forma de avaliar o aluno. Como proposta de mudança desse contexto, apresenta-se a noção de modelos didáticos e, a partir deles, as chamadas Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97): “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse procedimento apresenta como principal característica o fato de trabalhar com gêneros, auxiliando o aluno a dominar alguns de forma completa.

Como já foi mencionado anteriormente, as propostas da corrente genebrina corporificam-se em um documento tido como modelo de ensino de língua materna no Brasil, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ainda que concordemos com a maioria das ideias da vertente de Genebra e, conseqüentemente, com o que é proposto pelos PCNs, em especial com as considerações relacionadas à concepção de linguagem, é extremamente importante que observemos o contexto sócio-histórico e político em que se dá a elaboração desse documento, o qual pode ser entendido como um texto oficial de prescrição da atividade educacional.

A partir dos anos de 1990, segundo Machado e Guimarães (2009), a educação é fortemente atingida pelo sistema neoliberal. Inicia-se uma série de reformas educacionais, resultantes da implementação de políticas públicas impulsionadas, sobretudo, pela promulgação do Plano Decenal de Educação para todos e pela adesão do país a movimentos internacionais, gerenciados por órgãos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). A educação passa a ser vista não só como importante fator de desenvolvimento econômico, mas também como aparelho de formação de mão-de-obra que atendesse ao mercado de trabalho. É em meio a esse contexto de mudanças que são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento de caráter prescritivo, que teve grande impacto no ensino de língua materna.

Machado (2009a) observa que, nesse tipo de documento, é possível percebermos um discurso oficial, o qual remonta a ideia de que as mudanças são necessárias em função de problemas existentes no ensino, como seu distanciamento de teorias científicas e sua desconsideração de aspectos sociais, ocultando-se, nessa óptica, a influência da ideologia neoliberal. Essas questões, por conseguinte, exigem do professor um papel diferenciado. A autora destaca dois tipos de representação sobre o professor que são, então, construídas:

Em relação ao professor em exercício, delineia-se uma desvalorização explícita, com negação de suas capacidades, já nos próprios argumentos com que se defende a implementação das reformas [...] De outro lado, constrói-se a representação de um professor-ideal, projetado para o futuro, quase que um "super-homem", dotado das mais variadas competências. (p. 60)

A ideia de despreparo dos professores que permeia esse tipo de documento e que reforça uma representação negativa que a eles é associada, como alguém incapaz de realizar seu trabalho, choca-se com o entendimento de profissional adequado, aquele que segue o que é prescrito, que desenvolve as tarefas entendidas como “solução inquestionável para os problemas do ensino” (idem, p. 61). Nos PCNs, isso pode ser notado, conforme Machado (2009), se analisarmos o fato de que os verdadeiros protagonistas do documento são, na realidade, os *princípios gerais e a metodologia proposta*; ao professor, cabe a função de executar o que é prescrito, aplicar os procedimentos, em um processo extremamente mecânico.

A autora ainda chama a atenção para o modo de organização do texto, inclusive para a linguagem utilizada, fatores que ajudam a disfarçar sua natureza prescritiva. Assim, em vez de formas textuais injuntivas, com denotação de ordem, encontramos formas explicativas (no sentido de fazer os professores compreenderem o que é proposto) e argumentativas (com a finalidade de convencê-los dos efeitos positivos dos procedimentos). Outro aspecto apontado diz respeito à questão da “despersonalização”, uma vez que se ocultam as instâncias enunciativas, concedendo-se a autoria do documento a uma instituição, “um autor institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente expresso”, o que ajuda a assegurar a eficácia do que é apresentado (idem, p. 62).

Tendo em vista que, atualmente, a proposta central que é apresentada durante a formação inicial, nos Cursos de Letras, e nas formações continuadas das redes de ensino, é a que toma a língua como atividade sócio-interativa e o principal documento de base são os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais propõem os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, e uma metodologia que prevê o trabalho a partir de três eixos principais: a leitura, a produção textual e a análise linguística, questões como essas que foram apresentadas precisam ser consideradas e analisadas com cautela.

Ao aderir, de forma não crítica, a essas novas metodologias que carregam em sua natureza interesses políticos, é preciso tomar cuidado para não incorrerem em um erro já previsto por Geraldini (2009): o de formar profissionais que se tornam prisioneiros de modelos de ensino ditos inovadores e eficazes. Isso acontece porque esses professores, levados pelo discurso da academia, buscam incessantemente ultrapassar esse cenário tradicional de ensino já descrito, que, por questões

históricas, como vimos com Soares (2001, 2002) e Bunzen (2011), contemplava a gramática normativa, e que foi veementemente contestado, Consequentemente, acabam por transformar o ensino de língua materna em um contexto extremamente complexo: em primeiro lugar, na tentativa de apresentar o tão almejado perfil inovador, acabam ficando presos a modelos que, de certa forma, engessam seu trabalho e lhe tiram a autonomia profissional; além disso, buscam desenvolver um planejamento árduo, que prevê o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes e que não condiz com a realidade de trabalho docente, levando-se em conta sua carga horária e os vários momentos que constituem sua atividade – o planejamento, o ensino e a avaliação. Em decorrência da impossibilidade de desenvolver um trabalho desse tipo, de não conseguirem ser o *super-profissional* ao qual Machado (2009) faz referência, os professores acabam angustiados, desenvolvem um sentimento de fracasso e acabam frustrando-se gradativamente.

Nessa lógica, ao se analisar o conjunto de propostas inovadoras e sua implicação no ensino de Língua Portuguesa, é possível observarmos situações distintas: de um lado, verificamos uma lacuna entre o que é proposto no meio científico e o que de fato é realizado no ambiente escolar, visto que o ensino calcado em bases tradicionais ainda é comum. Assim, embora as propostas de reflexão sobre o ensino de língua materna no Brasil tenham aparecido há algum tempo, ainda é possível observarmos um distanciamento na direção da mudança das práticas desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, podemos perceber esforços para que essas ideias marcadas pelo discurso do novo, da mudança, sejam efetivadas com clareza por parte dos professores, sobretudo, aquelas que tentam focalizar o ensino da língua sob a perspectiva do uso, das práticas languageiras, que questionam o ensino tradicional baseado prioritariamente na descrição e análise linguística, como surpreendentemente ainda ocorre, mesmo depois de tantos questionamentos. Muitas vezes, todavia, na tentativa de ultrapassar esse cenário, muitos professores acabam presos a procedimentos metodológicos desenvolvidos por instâncias externas, dos quais são meros coadjuvantes, o que resulta na perda da autonomia profissional e de seu papel como sujeito da atividade que desempenha.

Defendemos que o cenário tradicional de ensino de língua materna, como já postulava Geraldi, precisa ser modificado, e, portanto, que a concepção de língua defendida nos PCNs precisa ser levada em consideração, entretanto, o modo como

o professor desenvolverá seu trabalho a partir dessa perspectiva não pode ser estritamente determinado. Assim, a prática prevista pelo documento precisa ser compreendida como uma sugestão, uma proposta. Entendemos que o professor não pode ser refém dessa metodologia de trabalho; contrariamente, deve ter autonomia suficiente para escolher seus próprios métodos. A nosso ver, no âmbito de formação inicial, cabe aos professores formadores o esclarecimento dessas questões.

Veremos, mais adiante, no Capítulo 5, como todos esses aspectos elencados aqui interferem na prática do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, sujeito de nossa pesquisa. Por ora, concluída nossa apresentação a respeito de questões relevantes subjacentes à atividade do professor de Língua Portuguesa, voltamo-nos, agora, para a explicitação dos procedimentos que possibilitaram analisar o objeto de nosso trabalho de tese. Desse modo, no Capítulo 4, é apresentada a metodologia de pesquisa, na qual são dispostas informações acerca dos instrumentos de geração de dados, do sujeito da pesquisa e da delimitação do *corpus*. Além disso, são apontadas as perguntas de pesquisa (geral e específicas) e apresentado o modelo de análise textual do ISD.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(Paulo Freire)

Neste capítulo, temos a finalidade de especificar o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, apresentar o sujeito participante, os instrumentos utilizados na coleta e explicitar os pressupostos para a análise de dados. Assim, com o intuito de facilitar o entendimento do trabalho, apresentamos, primeiramente, o universo de análise, parte na qual são descritos os instrumentos, o sujeito e o contexto de formação do sujeito da pesquisa. Em seguida, são expostas as perguntas de pesquisa. Por fim, apresentamos o modelo de análise textual e a delimitação do *corpus*.

4.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

Como já foi mencionado na Introdução, o interesse pela pesquisa teve início em 2010, quando Ingressei⁶⁰ no quadro de professores do Curso de Letras Português-Espanhol de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul. Chamou-me a atenção a grande procura pelo curso por estudantes que não tinham, pelo menos inicialmente, o objetivo de ser professor de Língua Portuguesa. Depois, ao longo da formação, alguns acabavam demonstrando interesse em seguir a profissão. Comecei a me questionar acerca de como se dava a constituição da identidade docente e essa problemática se efetivou, sobretudo, quando orientei os estudantes na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, voltada para a inserção do estudante de Letras no Ensino Fundamental.

Ao ficar responsável pela disciplina, deparei-me com um aspecto paradoxal: como desempenharia, ao mesmo tempo, duas funções diferenciadas em um mesmo contexto, ou seja, como poderia ser orientadora do Estágio e, concomitantemente, pesquisadora, sem deixar que um papel atingisse, de alguma forma, o outro. Optei,

⁶⁰De acordo com o que foi apresentado no Capítulo da Introdução, o uso da primeira pessoa do singular está vinculado ao percurso acadêmico e profissional da pesquisadora.

em um primeiro momento, por não falar aos estudantes que meu trabalho de doutorado teria como objeto de pesquisa o processo de constituição de identidade pelo qual estavam passando, uma vez que, ao dar esta informação, temi que o contexto ficasse artificial, o que poderia prejudicar não só a pesquisa, mas o próprio processo de constituição de identidade que estaria ocorrendo.

Nesse sentido, dei início à regência da disciplina. Tinha um total de doze alunos matriculados, sendo que onze finalizaram o Estágio IV. Na primeira aula, conversamos um pouco sobre a estruturação da disciplina e, em especial, sobre os instrumentos avaliativos que deveriam ser entregues ao longo do processo. Pensando no bom andamento da disciplina e em meu projeto de tese, optei, como pesquisadora e orientadora, pelos seguintes **instrumentos**:

- **Diagnóstico:** instrumento voltado para a explicitação de representações que os estudantes tinham, como alunos, sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o objetivo era fazê-los falar um pouco sobre sua experiência como aprendizes de Língua Portuguesa no ambiente formativo que é a escola. Destaco, aqui, que o Diagnóstico foi aplicado antes da inserção dos estudantes em sala de aula, antes de iniciarem as atividades da disciplina de Estágio IV, da qual era orientadora. Nessa perspectiva, a primeira questão era voltada para a experiência do estagiário como estudante de Língua Portuguesa. Em um segundo momento, como ainda não havia delimitado se minha pesquisa se voltaria para o ensino de Língua Portuguesa como um todo ou se iria focalizar, em específico, o ensino de escrita (interesse inicial), fiz algumas questões voltadas particularmente para o ensino de escrita. Depois, perguntei qual teria sido a motivação pela procura do Curso de Letras Português-Espanhol. Em seguida, pedi que caracterizassem o trabalho do professor de Língua Portuguesa e que falassem um pouco sobre aspectos positivos e negativos da profissão. Por fim, questionei acerca da concepção de linguagem apresentada e sobre a sua possível relação com a futura prática.
- **Diário de bordo:** este instrumento foi apresentado aos estudantes como uma proposta de reflexão sobre a prática, ou seja, a partir de suas anotações, realizadas tanto no momento de planejamento das aulas, quanto após a

regência, os professores em formação inicial teriam a oportunidade de repensar seu trabalho, refletir sobre o que poderia ter sido feito diferente, o que poderia permanecer. Nesse caso, o Diário de bordo representaria uma importante ferramenta, no sentido de que sua principal finalidade era refletir sobre dois momentos cruciais do trabalho docente: o momento de planejamento, no qual se projetavam hipóteses, construía-se configurações, pensava-se, de forma idealizada, em seu projeto de aula(s); e o momento de regência, em que explicitariam se o que foi pensado durante o planejamento deu certo, se deu errado, por quais razões não se obteve êxito.

- **Planos de aula:** os planos de aula representariam uma forma de observar como os estudantes organizavam sua aula, quais objetos de ensino eram escolhidos e como eram trabalhados. Além disso, possibilitariam analisar de que forma os estudantes entendiam as orientações da professora responsável pelo Estágio, no caso, eu. Assim, observando a primeira versão entregue e a comparando com as reescritas, seria possível compreender a representação dos estudantes com relação às sugestões/comentários da professora orientadora.
- **Avaliação do estágio:** parte integrante do relatório final, a Avaliação do estágio seria o momento de o estudante refletir sobre sua experiência em sala de aula, sobre seu trabalho como professor de Língua Portuguesa, em um período posterior à prática.
- **Vídeo:** depois de terminado o Estágio, o estudante – escolhido como sujeito da pesquisa – seria convidado a assistir ao vídeo de sua aula, momento este em que poderia refletir de forma mais efetiva sobre sua prática.

Ressalto que o **sujeito** da pesquisa foi escolhido em meio a um grupo de professores em formação inicial, estudantes do Curso de Letras de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul. A escolha do sujeito seguiu os seguintes critérios: a) seria um estudante que tivesse procurado o Curso de Letras sem ter interesse em seguir a carreira do magistério; b) esse estudante deveria ter domínio do conteúdo específico a ser ensinado, conforme proposta de Machado

(2007), deveria ser capaz de criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos. Nessa perspectiva, o sujeito escolhido pode ser descrito da seguinte maneira: trata-se de um estudante, sexo masculino, que trabalha desde os 17 anos na área de comunicação, exercendo função de locutor apresentador, especialmente de programa jornalístico, nesse sentido, possui curso técnico para atuar como apresentador de rádio e TV e técnico em contabilidade. Conforme relato do sujeito, passou por todos os setores da rádio em que trabalha, inclusive foi presidente da emissora com a qual ainda tem vínculo. Trabalha, desde 2013, como assessor de imprensa do gabinete do prefeito de uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Ele justifica sua entrada no Curso de Letras pelo fato de que esta seria a área mais próxima do curso que sempre quis: Jornalismo. O sujeito explica que, na região onde mora, não há oferta do Curso de Jornalismo, o qual só é oferecido em instituições privadas distantes de sua cidade, até as quais o sujeito não teria como se deslocar; também, segundo seu relato, não teria condições de pagar um curso superior privado.

Nesse contexto, ao iniciar o Curso de Letras, alega que não pensava em ser professor, inclusive pensava que a parte mais difícil seria passar pelos Estágios, porém, conforme o sujeito, o curso sempre o ajudou muito na área em que atua. Além disso, salienta que, quando iniciou, sempre foi muito incentivado, especialmente por uma professora da instituição, a qual dizia que ele era esforçado e responsável e, certamente, iria longe. Com base nisso, o sujeito fez seleção para ser bolsista e trabalhar com ela. Estando mais presente no ambiente acadêmico e continuamente conversando e ouvindo sobre o que é ser docente, o sujeito diz ter se aproximado da profissão e, aos poucos, foi confirmando que queria seguir a carreira do magistério e ser professor universitário.

Durante o desenvolvimento do curso, foi bolsista e voluntário em pesquisa, extensão e participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência), pois, conforme seu testemunho, sempre se preocupou em aprender mais e em fazer um bom currículo, pensando no futuro. O sujeito ainda destaca que o fato de ser bolsista do PIBID contribuiu muito para desenvolver nele o gosto pela docência, o que se confirmou ainda no Estágio.

Com relação ao **contexto da pesquisa**, a universidade federal em questão é uma instituição de ensino superior pública, a qual abrange mais de 400 municípios,

formando uma região que, conforme *site*⁶¹ da instituição, é historicamente desassistida pelo poder público, especialmente em relação ao ensino superior. Dessa forma, desde o seu primeiro processo seletivo, *favoreceu o ingresso dos alunos oriundos da escola pública*, reservando atualmente em torno de 90% das vagas na graduação para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente na rede pública. Com isso, conta com um número superior a 7 mil alunos, divididos entre os 40 cursos de graduação ofertados. Apresentando como foco a busca pela igualdade, oferecendo, para isso, *a oportunidade de cursar uma graduação de qualidade e totalmente gratuita*, a instituição tem como *missão*: 1) assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da região, a qualificação profissional e a inclusão social; 2) desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão buscando a interação e a integração das cidades e estados que compõem a grande região de implantação; 3) promover o desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na região.

Cumpramos destacar que um dos fatores que motivou a instituição do curso na região foram os dados da avaliação nacional sobre desempenho dos alunos no que se refere às competências de leitura. Os resultados obtidos indicam baixos níveis de aprendizagem e, nesse contexto, volta-se para a necessidade de se formar professores para a Educação Básica que possam contribuir para a efetivação de uma educação com mais qualidade. Existe, ainda, uma preocupação com o desenvolvimento econômico e cultural da região e, nesse sentido, julga-se que formar professores capazes de preparar as novas gerações de habitantes torna-se fator determinante. É interessante, nesse momento, socializarmos alguns aspectos relevantes sobre **o contexto de formação** desses futuros professores.

O Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol apresenta como objetivo, segundo o *site* da universidade, *formar professores críticos e éticos, com sólido conhecimento teórico-metodológico relativo à estrutura, ao funcionamento e às manifestações culturais da língua portuguesa e espanhola. O estudante deverá ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e literários, nos contextos oral e escrito, no que tange às características culturais, estruturais e*

⁶¹Por questões éticas, não divulgaremos o endereço do *site* da instituição.

funcionais, mantendo-se atento às variedades das línguas e das culturas. No que diz respeito à área de atuação, também conforme o *site* da instituição, busca-se *capacitar o licenciado para atuar nos diferentes espaços educacionais e a exercer a capacidade de criação e socialização do conhecimento na sua área de formação, através da prática de pesquisa e da inserção ativa no meio social em que atua.* Desse modo, caracteriza-se como um curso noturno, com duração de dez semestres, na modalidade presencial, o qual oferece um total de trinta vagas anuais com ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou transferência externa e retorno de graduados.

Conforme Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) do qual participa o sujeito da pesquisa, a oferta da Licenciatura Português e Espanhol tem, notavelmente, uma motivação relacionada à questão da variedade linguística, pertinente ao contexto local. Assim, entende-se que o curso poderia propiciar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que visem à compreensão da realidade sociolinguística das cidades e estados que compõem a região de implantação da universidade e seu entorno. Da mesma forma, buscar a promoção de um ensino de língua que valorize essa diversidade e estabeleça o diálogo com a variedade padrão do Português e do Espanhol.

É possível notarmos ainda, através do documento (PPC), que há uma preocupação com o desenvolvimento econômico e cultural da região e, nesse ínterim, formar professores capazes de preparar as novas gerações de habitantes torna-se fator determinante. Observamos, claramente, a função social atribuída à figura do professor, entendido como profissional capaz de formar o cidadão e prepará-lo para mudar um contexto socioeconômico construído há décadas.

Com relação aos referenciais orientadores, segundo o PPC, o objeto do curso de Letras é a formação de docentes capazes de atuar na Educação Básica, planejando, implementando e dirigindo as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1997. Cabe destacarmos a preocupação que existe em formar um profissional que consiga compreender a diversidade e o plurilinguismo existente no Brasil, e que seja, desse modo, atuante no combate ao preconceito linguístico.

A concepção de linguagem adotada pelo curso, e expressa no PPC⁶², é a que a entende como

prática simbólica, social, política e ideológica, prática inscrita nos processos históricos que permitem ao homem significar, reproduzir ou transformar a realidade ao seu redor. Nessa perspectiva, a linguagem não é vista como uma mediação neutra entre o homem e o mundo, nem como uma forma isenta de representação da realidade, mas sim como o lugar em que a própria realidade se constitui como matéria interpretável.

Esse entendimento de linguagem vem acompanhado de uma compreensão de língua não apenas como sistema de signos, conjunto de regras de uma gramática, mas como algo que só existe, de fato, no contexto das relações sociais concretas, e como um conjunto aberto e múltiplo de práticas orais e escritas, empreendidas por falantes historicamente situados. Ao mesmo tempo em que a língua é constitutiva das múltiplas relações sociais, ela também se constitui continuamente nessas relações. Assim, conforme o documento, percebe-se que, desde o momento em que se consideram as relações entre língua e sociedade, pode-se abordar a historicidade e a heterogeneidade características de sua natureza.

Segundo o PPC, essas concepções habilitam tanto o desenvolvimento de estudos que tenham como foco o conhecimento da estrutura da língua em uso, a partir da investigação em todos os níveis linguísticos, quanto o de estudos que evidenciem a língua em funcionamento como prática de linguagem, histórico-socialmente inscrita. O profissional formado, entretanto, deve entender que ensinar uma língua não se limita ao ensino das estruturas linguísticas, ao contrário, baseando-se nos pressupostos da LDB, preconiza-se a estreita relação existente entre o domínio de uma língua e a possibilidade de participação social, uma vez que ela seria a principal ferramenta que possibilitaria ao homem se comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir conhecimento.

Nesse sentido, defende-se, no documento, que a linguagem é uma prática histórico-social, que se materializa nos textos e, portanto, estes, considerados na sua dimensão social e linguística, devem constituir o objeto de ensino e de aprendizagem escolar da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola. Vale

⁶²A questão ética, já mencionada, impossibilita que sejam feitas referências ao ano e às páginas do Projeto Pedagógico do Curso.

ressaltarmos que a ênfase no trabalho com o texto no ensino de línguas, no entanto, não implica a exclusão da gramática como objeto de investigação. A partir do documento, entende-se que um conhecimento sólido e aprofundado da estrutura gramatical é condição para o exercício do ensino de línguas na Educação Básica, sobretudo em um contexto no qual os conteúdos gramaticais não apenas são determinados pelas necessidades apresentadas durante o processo de desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso linguístico, como também se manifestam atrelados a situações de uso real da língua. Conforme o PPC, esse contexto exige do professor uma formação ao mesmo tempo sólida e diversificada, de modo a torná-lo apto para lidar com os desafios que se apresentam no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa maneira, é possível observarmos, através da leitura do PPC, que a metodologia a ser adotada no Curso de Letras em questão, calcada em uma perspectiva histórica, crítica, cultural e interdisciplinar, buscará a articulação dos estudos teóricos, da prática pedagógica e da prática profissional, com o intuito de mobilizar conhecimentos e saberes específicos da área, focalizando a qualidade acadêmica e a inserção social dos seus egressos, assim como daqueles que serão seus alunos nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, fica evidente que a perspectiva assumida no documento considera que

o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e de língua espanhola e respectivas literaturas na e pela escola devem ser resultantes do embricamento de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino, ou seja, o sujeito da ação de aprender, o objeto de conhecimento e a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito, objeto do conhecimento e outros sujeitos, respectivamente.

Dá-se uma grande ênfase à capacidade de mediação do professor de línguas, uma vez que fica sob sua responsabilidade a criação de atividades didáticas a fim de possibilitar o aprendizado do aluno. Por isso, há no documento passagens que salientam o quanto esse tipo de atividade de formação deve fazer parte das reflexões das salas de aula do ensino superior.

Com relação ao perfil do egresso, o licenciado deve “dominar o uso das línguas, objeto de seus estudos, em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais, mantendo-se atento às variedades das línguas e das culturas”. Assim, o futuro profissional de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola

deve ter a capacidade de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e literários, fazendo uso de novas tecnologias para ampliar seu senso investigativo e crítico. É possível notarmos, através da leitura do PPC, a idealização de um profissional autônomo, que busque o aprofundamento/renovação de sua atividade a partir da reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Com relação ao currículo, o curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura está organizado em **dez** semestres para o turno **noturno**, totalizando 3.855 horas distribuídas em:

- 2.460 horas para os conteúdos curriculares organizados em disciplinas obrigatórias;
- 405 horas de prática como componente curricular;
- 600 horas de estágio curricular supervisionado;
- 60 horas de trabalho de conclusão de curso;
- 30 horas de seminários temáticos;
- 30 horas de oficinas;
- 60 horas de disciplinas optativas;
- 210 horas de atividades curriculares complementares.

Parte dos componentes curriculares obrigatórios presentes no curso de Letras contempla um conjunto de disciplinas comuns a todos os cursos de graduação da universidade, denominado de **Domínio Comum**, que apresentam conteúdos voltados para a formação crítica e cidadã. Outro conjunto de conteúdos curriculares, comuns aos cursos de formação de professores, é denominado como **Domínio Conexo** e contempla elementos da formação e atuação profissional docente. Trata-se do conjunto de disciplinas que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, carregarem características exclusivas de um ou de outro. De acordo com o PPC, no caso do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, compõem este conjunto disciplinas da área de formação de professores, as quais têm por finalidade situar e habilitar o aluno do curso para a prática docente, seja para o ensino de língua materna e estrangeira, além das respectivas literaturas. Destaca-se, também, no Domínio Conexo, a oferta da disciplina de Libras, à qual é atribuído importante papel inclusivo de alunos portadores de deficiência auditiva. Por fim, os conteúdos específicos da área de

língua portuguesa, de língua espanhola e suas literaturas são apresentados nos **componentes curriculares do Domínio Específico** e estão distribuídos ao longo do curso.

Ainda, a partir do documento, é possível observarmos que a articulação entre teoria e prática constitui um dos fundamentos da formação dos profissionais egressos e, desse modo, a escola – e demais instituições de educação básica – é reconhecida como ambiente necessário à formação inicial dos profissionais do magistério. É notável, assim, a preocupação em inserir o estudante de Letras desde cedo no contexto escolar, uma vez que os estágios iniciam na segunda metade do curso.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado obrigatório, foco de nossa pesquisa, é entendido no PPC como componente obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando. O objetivo central das disciplinas⁶³ voltadas ao Estágio é vivenciar as várias etapas da atividade docente.

É possível percebermos que a inserção do estudante no contexto escolar é gradativa: inicia-se com a observação e diagnóstico da realidade de ensino; em um segundo momento, parte-se para o planejamento e testagem de aulas, já focalizando estratégias de ensino; e, por fim, tem-se o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, contabilizando um total de 300 horas de prática como componente curricular relacionadas à Língua Portuguesa.

Passemos, agora, para a explicitação das perguntas de pesquisa.

4.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Delimitado o universo de análise, passamos, neste momento, para a apresentação da macro-questão que norteou a pesquisa e das questões específicas. Convém explicarmos que essas perguntas são retomadas na análise dos dados, a fim de estabelecer relações e caracterizar a prática específica do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, propiciando, assim, a conclusão do trabalho. Nesse sentido, o foco de nossa pesquisa centra-se nas perguntas que seguem:

⁶³ A ementa e os objetivos das disciplinas que compõem o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa estão disponíveis nos anexos (ANEXO A) deste trabalho.

4.2.1 Pergunta ampla de pesquisa

- *De que modo o professor de Língua Portuguesa em formação inicial (re)configura o trabalho docente?*

4.2.2 Perguntas específicas

- *Quais são as características linguístico-discursivas dos textos produzidos pelo professor de Língua Portuguesa em formação inicial?*
- *Em que medida as prescrições participam da constituição do agir profissional do professor em formação inicial?*
- *Que elementos constitutivos do agir aparecem representados no texto do professor em formação inicial? Quais tipos de agir são atribuídos ao profissional de Língua Portuguesa?*
- *Quais são as dificuldades representadas no texto do professor em formação inicial com relação às diferentes dimensões de seu trabalho? De que maneira o professor busca soluções para esses problemas?*

As respostas às perguntas de pesquisa, a partir da análise realizada, auxiliaram a refletir sobre questões voltadas para a formação inicial do profissional da área de Língua Portuguesa e, desse modo, a construir um quadro específico sobre o agir desse professor. Com isso, esperamos vislumbrar ações que tenham como foco a melhoria e o êxito deste trabalho. Para dar continuidade, observemos, abaixo, a apresentação do modelo de análise textual do ISD.

4.3 MODELO⁶⁴ DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD

O ISD apresenta uma abordagem de investigação das condições de produção e da estrutura dos textos/discursos. Esse método de análise e o modelo de organização de textos são inspirados nas abordagens interacionistas de Bakhtin/Volochinov (1981 [1977]) e de Bakhtin (1992 [1984]), as quais propõem uma metodologia de análise “descendente da atividade linguageira desenvolvida em discurso dialógico”, ou seja, a análise deve focalizar, primeiramente, as condições e os processos de interação social; em seguida, deve abordar a estrutura global dos discursos os quais são responsáveis por semiotizar as interações; por último, volta-se para “os níveis encaixados de organização dos signos nesses discursos”, o que engloba partes textuais, estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras (BRONCKART, 2008, p. 76).

Portanto, o modelo de análise e descrição de textos proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009) relaciona as condições de produção de um texto – as ações de linguagem e suas relações de interdependência com o contexto social e com a intertextualidade – e sua organização material. Além disso, os pressupostos metodológicos adotados pelo ISD levam em consideração, como procedimentos de análise, não só a identificação do contexto de produção dos textos, mas também a organização das análises textuais que ocorrem em três níveis correlacionados: o organizacional, o enunciativo e o semântico.

Aderindo a este modelo, a análise realizada neste trabalho prevê os seguintes procedimentos:

- em primeiro lugar, uma análise pré-textual que comporta a) a análise do contexto sociointeracional mais amplo e b) a análise da situação de produção de linguagem (o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo);
- em segundo lugar, uma análise textual a partir de três níveis: a) organizacional (plano global do texto, conteúdo temático mobilizado, tipos de discurso); b) enunciativo (gerenciamento dos mecanismos enunciativos, em especial, o posicionamento enunciativo e as modalizações); c) semântico

⁶⁴Em função dos objetivos da pesquisa, limitamo-nos, nesse momento, a apresentar apenas as categorias do modelo propostos pelo ISD que são utilizadas na análise do *corpus*. Para uma leitura complementar, sugerimos Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009).

(identificação de categorias relativas aos elementos constitutivos do agir e às figuras do agir).

Vejamos, agora, mais especificadamente, o que é considerado na análise pré-textual e em cada um desses níveis.

4.3.1 Identificação do contexto de produção

De acordo com Bronckart (1999, p. 93), o contexto de produção é entendido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses textos, por sua vez, ocorrem em um espaço que o autor chama, a partir de Habermas (1999), de mundo⁶⁵ de conhecimento, constituintes do sistema de coordenadas formais, compartilhado pelos participantes nos processos de comunicação.

Bronckart (1999) destaca, sobretudo, os fatores que podem exercer uma influência necessária sobre a organização dos textos, dividindo-os em dois grupos: o primeiro referente ao mundo físico e o segundo relacionado aos mundos social e subjetivo. Com relação ao primeiro plano, é preciso considerarmos que todo texto é resultado de um ato que se realiza em um contexto físico, definido por quatro parâmetros especificamente: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor (ou produtor do texto) e o receptor (pessoas que podem receber concretamente o texto). Já no que diz respeito ao segundo plano, o autor explica que a produção de um texto inscreve-se “no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa” (BRONCKART, 1999, p. 94). Isso implica tanto as normas, os valores e as regras do mundo social, quanto a imagem que o produtor do texto tem de si e de seu agir, ou seja, as referências de seu mundo subjetivo. Esse plano também pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social (formação social ou instituição a partir da qual o texto é produzido: família, mídia, escola etc.), a posição social do emissor (papel social desempenhado pelo emissor que lhe confere o estatuto de enunciador: pai, jornalista, professor etc.), a posição social do receptor (papel social atribuído ao receptor que lhe confere o estatuto de destinatário: filho, leitor, aluno etc.) e o

⁶⁵A problemática dos mundos representados, proposta por Habermas (1999), é discutida neste trabalho no Capítulo 1.

objetivo da interação (juízos de valores do enunciador, seu ponto de vista, que podem produzir efeitos de sentido no destinatário).

Nessa perspectiva, de uma maneira geral, Machado e Bronckart (2009, pp. 46-47) propõem que consideremos cinco aspectos para identificar o contexto de produção dos textos analisados:

- o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- o *suporte* em que o texto é veiculado;
- o *contexto linguageiro imediato*, isto é, os texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- o *intertexto*, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- a *situação de produção*, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção⁶⁶.

Os autores buscam especificar, com mais detalhes, os parâmetros relacionados à situação de produção. Dessa maneira, destacam que, em primeiro lugar, é necessário observarmos que o emissor, ao produzir seu texto, poderá assumir concomitantemente papéis distintos, que não se confundirão com seu papel social. Por exemplo, pensando em uma situação específica, como uma entrevista sobre trabalho docente, o professor assumirá o papel de entrevistado, entretanto, seu papel como professor é mantido, sendo que ambos “interferirão na forma que o texto assumirá”. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 50). Um segundo aspecto que é sublinhado diz respeito ao destinatário da situação de produção, que pode apresentar diferentes papéis sociais. Isso tem como consequência um terceiro aspecto que está relacionado à produção de texto, uma vez que essa atividade poderá se destinar de modo mais direto a um ou a outro dos destinatários previstos. Por fim, levando-se em conta que o produtor do texto poderá assumir diferentes papéis, poderemos ter ainda mais de um objetivo a ser alcançado por esse sujeito.

Passemos, a seguir, para a abordagem dos três níveis de análise textual.

⁶⁶Grifos dos autores.

4.3.2 Os três níveis de análise textual

Machado e Bronckart (2009) propõem três tipos de análises que focalizam, cada um, um nível de textualidade – organizacional, enunciativo e semântico. Os autores salientam que, embora essas análises sejam desenvolvidas separadamente, há uma forte relação entre elas, o que faz com que a análise de um dos níveis contribua essencialmente para as demais análises. Vejamos, agora, com mais detalhes, aspectos relacionados a cada um dos níveis.

4.3.2.1 O nível organizacional

Nesse nível, são considerados aspectos como a identificação do plano global do texto e dos tipos de discurso, que nele podem aparecer. (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009)

No que diz respeito ao plano global, está relacionado à organização do conteúdo temático: gênero a que pertence o texto, condições externas de produção, actantes principais colocados em cena etc.. Por isso, é perceptível no próprio processo de leitura e pode ser expresso por um resumo. Para a identificação do plano global, podemos nos deter em diferentes marcas linguísticas, como os “macro-organizadores textuais”, “peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos)”, “cotextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto)”, como também nos basear no conhecimento prévio que temos sobre o gênero a que pertence o texto em questão (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 54).

Já os tipos de discurso correspondem às formas de organização linguística que indicam os segmentos que um texto pode apresentar. Bronckart (1999) evidencia o fato de que um mesmo gênero pode ser constituído de diferentes tipos de discurso. Estes, por sua vez, passam a ser considerados como unidades linguísticas formadoras de gêneros.

Conforme Bronckart (1999, p. 151), as atividades de linguagem criam mundos virtuais que podem ser considerados “outros” em relação aos mundos representados nos quais se desenvolvem as ações dos agentes humanos. Esses mundos virtuais, no entanto, devem evidenciar o tipo de relação que há no mundo das atividades humanas. Bronckart chama de “mundo ordinário” os mundos representados pelos

agentes humanos e de “mundos discursivos” os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem.

Os mundos discursivos são constituídos, segundo o autor, com base em dois tipos de operações:

As primeiras explicitam as relações existentes entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). (idem, p. 152)

Quanto ao primeiro tipo de operação, podem ser explicitadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário de ação de linguagem ou conjuntas. Quando estas coordenadas são apresentadas como *disjuntas*, o conteúdo mobilizado refere-se a acontecimentos passados e atestados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou imaginários, por conseguinte, sua organização pressupõe uma origem espaço-temporal (uso de dêiticos como *ontem, um dia, era uma vez*, etc.) “que especifica o tipo de disjunção operada” (idem, p. 153). Os fatos são, dessa forma, de acordo com Bronckart, narrados e constituem o que o autor denomina de *ordem do narrar*. No caso de serem *conjuntas*, o conteúdo temático mobilizado organiza-se fazendo referência “mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso” (idem, *ibidem*). Os acontecimentos constituem um mundo discursivo que é acessível aos agentes pertencentes ao mundo ordinário da interação. Nessa situação, os fatos são expostos e constituem a *ordem do expor*.

Bronckart então propõe a seguinte distinção: *mundos da ordem do narrar* e *mundos da ordem do expor*. A ordem do narrar sugere um mundo situado em outro lugar, o qual deve ser parecido com o mundo ordinário – os seres humanos devem compreendê-lo. As regras, existentes lá, podem se desviar, ou não, das regras do mundo dos seres humanos, ocasionando um narrar realista ou ficcional. Quanto à ordem do expor, há algumas diferenças: o conteúdo temático dos mundos discursivos se apresenta conjuntamente às coordenadas do mundo ordinário. Então, desvios de regra em relação a esse mundo não serão aceitos ou serão vistos como inverdades, por exemplo, pois não se trata de ficção.

Essas operações também serão explicitadas de acordo com sua relação com os parâmetros da ação de linguagem. Bronckart (1999) distingue os mundos discursivos que revelam uma relação de *implicação* com os parâmetros de ação de linguagem dos que revelam uma relação de *autonomia*:

- a) no primeiro caso, o texto *implica* os parâmetros de ação de linguagem (por meio de referências dêiticas a esses parâmetros); a interpretação do texto requer o acesso a suas condições de produção,
- b) no segundo caso, o texto se apresenta em relação de *autonomia* com os parâmetros de ação de linguagem; para interpretá-lo não é necessário ter conhecimento sobre as condições de produção.

Temos, desse modo, dois tipos de distinções: *ordem do narrar* e *ordem do expor*, e relações de *implicação* e de *autonomia*. Segundo Bronckart (1999), a combinação destes dois grupos de distinções ocasiona a constituição de quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e mundo do narrar autônomo. Esses mundos discursivos somente são identificáveis por meio das formas linguísticas que os semiotizam. O mesmo ocorre com as operações nas quais se baseiam.

Nesse sentido, o autor diferencia as operações psicológicas – constitutivas dos mundos – que são gerais e universais, ou seja, não dependem das características próprias das línguas naturais, das marcas linguísticas que traduzem os mundos e que são dependentes das características específicas das línguas naturais. No primeiro caso, temos o que o autor designa como *arquétipo psicológico* (entidade abstrata na qual o discurso é apreendido sob o ângulo das operações psicológicas), desconsidera-se, assim, a semiotização particular das línguas naturais. No segundo caso, o autor refere-se ao tipo de discurso semiotizado em uma língua particular, com suas propriedades específicas. Os arquétipos psicológicos, assim como os tipos de discurso, podem ser apresentados da seguinte forma: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. O quadro abaixo sumariza essas informações:

Quadro 1 – Os tipos de discurso

Tipos de discurso		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção Expor	Disjunção Narrar
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999)

No *discurso interativo*, o mundo discursivo criado é *conjunto* ao mundo ordinário dos agentes, os quais se encontram em um espaço-tempo comum. Logo, é possível perceber um *expor* que se constrói em uma relação de *implicação* com os parâmetros de ação de linguagem, uma vez que o contexto de produção do texto faz referência à situação linguageira: “unidades do segmento de texto remetem diretamente aos agentes da interação (eu, me), ou diretamente ao espaço dessa interação” (idem, p. 158).

O *discurso teórico*, por sua vez, também apresenta um mundo discursivo construído de forma *conjunta* ao mundo ordinário dos agentes. Nesse caso, porém, desenvolve-se um *expor* que se caracteriza por apresentar uma relação de *autonomia* no que diz respeito aos parâmetros físicos da ação de linguagem que originam o texto. Não há, portanto, a utilização de dêiticos que remetam ao agente ou ao espaço-tempo. Sua interpretação “não requer nenhum conhecimento dos parâmetros da situação de linguagem de que se origina” (idem, p. 160)

No *relato interativo*, o mundo discursivo apresenta coordenadas *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes-ouvintes. Esse mundo discursivo criado pode ser situado no quadro geográfico e temporal do mundo dos agentes. Desenvolve-se, aí, um *narrar* que “implica personagens e acontecimentos e/ou ações e que se caracteriza pela *implicação*⁶⁷ dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso” (idem, p. 162). Dessa forma, há a presença de dêiticos, e de unidades da língua que fazem referência direta ao produtor do texto (eu, meu, nosso).

⁶⁷ Grifo nosso.

Na *narração*, o mundo discursivo criado apresenta coordenadas *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes-ouvintes. Nesse caso, o mundo discursivo pode ser situado no quadro geográfico e temporal do mundo ordinário, ou não. Desenvolve-se um *narrar autônomo*, que não implica personagens e acontecimentos e/ou ações.

Nessa acepção, para Bronckart (1999), a formulação de um texto, pertencente a um determinado gênero, além de envolver operações psicológicas gerais e universais independentes da língua em questão, requer a utilização de formas linguísticas dependentes das características específicas de uma dada língua. Essas unidades linguísticas, determinadas como tipos de discurso, entrarão na formação dos gêneros. Nessa perspectiva, um mesmo gênero pode ser constituído de diferentes tipos de discurso.

Passemos, adiante, para a observação do nível enunciativo.

4.3.2.2 O nível enunciativo

Os *mecanismos enunciativos* são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto. Esses mecanismos contribuem para marcar os posicionamentos enunciativos (vozes) e as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) referentes a alguns aspectos do conteúdo temático. São independentes da progressão do conteúdo temático, por isso, não apresentam uma organização isotópica; seu objetivo maior é orientar a interpretação do texto pelos destinatários.

O posicionamento enunciativo pode ser caracterizado pelas diferentes “instâncias que *assumem*⁶⁸ o que é enunciado no texto”, pelas “vozes que aí se expressam” (BRONCKART, 1999, p. 130). Ele é frequentemente atribuído ao autor (agente-produtor do texto), no entanto, esse problema é mais complexo do que parece: a produção de um texto pressupõe a criação, por parte do agente, de um ou vários mundos discursivos, cujas coordenadas e normas que regem seu funcionamento são diferentes daquelas que regem o mundo ordinário do qual o autor faz parte. Dessa forma, diferentes vozes podem ser identificadas em um texto, a saber: a) a voz do autor empírico (voz do agente-produtor do texto), b) as vozes

⁶⁸ Grifo do autor.

sociais (caracterizam-se pelas vozes de outros indivíduos ou de outras instituições que se apresentam exteriores ao conteúdo temático do texto em questão), c) as vozes de personagens (são as vozes de indivíduos ou de instituições que são marcadas de forma direta no texto e que são implicadas no conteúdo temático).

Conforme Bronckart (1999), essas vozes podem se apresentar no texto de modo implícito, sem a referência de marcas linguísticas específicas, perceptíveis, portanto, através de inferências, ou de modo explícito, através principalmente de formas pronominais. Machado e Bronckart (2009, p. 59) observam que a alternância de pronomes pessoais (eu, nós, a gente etc.), por exemplo, pode nos auxiliar a perceber o “estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir”, o que contribui para observarmos a responsabilização enunciativa que é constituída no texto.

Quanto às modalizações, correspondem às avaliações realizadas acerca de alguns aspectos do conteúdo temático. Podem ser divididas em quatro subconjuntos:

- modalizações lógicas – julgamentos relativos ao valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis etc.
- modalizações deônticas – avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais: permitido, proibido, necessário etc.
- modalizações apreciativas – julgamento mais subjetivo; os fatos enunciados são apresentados como bons, maus, estranhos etc., sob o ponto de vista da instância avaliadora.
- modalizações pragmáticas – julgamento relativo a uma faceta da responsabilidade de uma personagem com relação ao seu papel de agente em um processo: capacidade de ação, intenção e as razões.

As modalizações são cristalizadas por unidades linguísticas denominadas modalidades. Como exemplo, temos os tempos verbais no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, dever etc.), certos advérbios (certamente, sem dúvida etc.), algumas frases impessoais (é evidente que...etc.).

Por fim, observemos, a seguir, as características do nível semântico.

4.3.2.3 O nível semântico

Este nível volta-se para o entendimento do que Machado e Bronckart (2004, 2009) e Machado et al (2009) denominam de semiologia do agir⁶⁹. Trata-se de elementos constitutivos do agir, tais como actante, ator, agente, entre outros, que possibilitam analisar a relação existente entre a linguagem e o trabalho educacional, e, por isso, funcionam como figuras interpretativas da atividade do professor.

Conforme apresentamos no Capítulo 2, a semiologia do agir prevê o conhecimento de uma série de termos essenciais, os quais serão retomados a partir de agora. Para facilitar seu entendimento, os termos serão dispostos em um quadro nocional (Quadro 2).

Quadro 2 – Elementos constitutivos do agir

Agir (Ação ou Atividade)	Termo utilizado para fazer referência a partes do texto que estejam ligadas à intervenção humana no mundo. Pode ser compreendido como agir coletivo (atividade) , quando se refere a um grupo, ou agir individual (ação) , quando provém de um indivíduo.
Actante, (Ator ou Agente)	Termo utilizado para fazer referência a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir. Caso o actante apresente razões, intenções e recursos para determinado agir, temos um ator ; se ao actante não são atribuídas essas propriedades, temos um agente .
Trabalho	Termo utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais.
Tarefa	Termo que designa o conjunto de condutas verbais e não verbais prescritas ao professor.

⁶⁹A semiologia do agir foi descrita no Capítulo 2.

<p style="text-align: center;">Razões para agir</p>	<p>Aparecem no texto ou como determinantes externos, mediante razões de diferentes tipos, exteriores ao indivíduo, ou como motivos, caracterizados como internos ao indivíduo e responsáveis por desencadearem uma ação ou atividade.</p>
<p style="text-align: center;">Intencionalidade do agir</p>	<p>Resultados esperados a partir de determinado agir. Esses efeitos apresentam-se nos textos sob a forma de finalidades (representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo) ou de intenções (representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir individual).</p>
<p style="text-align: center;">Recursos para o agir</p>	<p>Relacionados à utilização de instrumentos ou ferramentas (recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos, que se encontram no ambiente social e que podem estar disponíveis para que ele aja ou não) ou às capacidades do indivíduo (recursos internos do agente, mentais ou comportamentais, como os processos mentais, as atitudes, os sentimentos, os valores, os conhecimentos teóricos e práticos, os processos físicos etc., necessários para a realização de um determinado agir).</p>

Fonte: Adaptação Machado et al (2009) e Machado e Bronckart (2004, 2009).

Com relação à análise dos verbos referentes ao trabalho do professor, tomamos como base as figuras do agir propostas por Mazzillo (2006, 2011) e Barricelli (2007, 2011), conforme especificado no Capítulo 2. Desse modo, organizamos essas categorias do agir no quadro que segue (Quadro 3):

Quadro 3 – Figuras do agir (verbos)

Agir com instrumentos	Predicados que representam um agir individual do professor com o uso de instrumentos (simbólicos ou materiais). Ex.: O professor <i>utiliza o quadro-negro</i> .
Agir mental/cognitivo	Predicados que indicam atividade mental ou capacidade do professor. Ex.: O professor domina o conteúdo.
Agir linguageiro	Predicados com verbos de dizer. Podem ser de três tipos: 1) agir linguageiro que implica uma resposta imediata dos alunos (Ex.: O professor <i>questionou</i> o aluno.); 2) não implica uma resposta imediata dos alunos (Ex.: O professor <i>narrou</i> uma história.); 3) agir linguageiro do professor em reação ao agir dos alunos (Ex.: O professor <i>respondeu</i> a uma dúvida.).
Agir afetivo	Predicados que implicam em um agir emocional. Ex.: O professor <i>gosta</i> da turma.
Agir corporal	Predicados com verbos que implicam em um agir físico, relacionado a um movimento corporal. Ex.: A professora <i>anda</i> pela sala.
Agir pluridimensional	Predicados que envolvem um agir que engloba mais de uma forma de agir. Ex.: A professora <i>planeja</i> suas aulas.
Agir prescritivo	Predicados que envolvem prescrições para o agir do professor. Ex.: O professor <i>deve</i> planejar aulas que <i>exijam</i> diferentes graus de formalidade.

Fonte: Adaptação Mazzillo (2006, 2011) e Barricelli (2007, 2011).

A partir das colocações realizadas, é relevante esclarecermos que a análise do nível organizacional, por sua característica descritiva, vai nos permitir elencar informações gerais e de identificação. O nível enunciativo, entretanto, possibilitará nos aprofundarmos mais em questões cruciais para nossa pesquisa, uma vez que sua especificidade é marcar os posicionamentos enunciativos e as avaliações, sejam julgamentos, opiniões ou sentimentos, realizados nos textos *no* e *sobre* o trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, o nível semântico também é de extrema importância, pois nos permitirá observar os elementos constitutivos do agir e as figuras do agir, os quais possibilitam analisar a relação existente entre a linguagem e o trabalho docente, e, sobretudo, compreender a atividade do professor e as (re)configurações de seu trabalho.

Antes de passarmos para a análise, de fato, observemos, a seguir, como se deu a delimitação do *corpus* da pesquisa.

4.4 A DELIMITAÇÃO DO CORPUS

No que diz respeito à delimitação do *corpus*, é relevante considerarmos que os dados gerados a partir dos instrumentos foram coletados ao longo do I semestre letivo de 2014, na instituição de ensino da qual o sujeito da pesquisa era aluno. Nesse caso, podemos dividir esse espaço de tempo, no qual se desenvolveu a disciplina de Estágio IV, em três momentos distintos: a) em primeiro lugar, temos a geração de dados *anteriores à inserção em sala de aula*, momento do qual resultou o texto do diagnóstico; b) em segundo lugar, temos a geração de dados *concomitantes com a entrada em sala de aula*, momento em que foram elaborados o diário de bordo, os planos de aula e realizada a gravação do vídeo; c) por fim, a geração de dados *posteriores à entrada em sala de aula*, momento do qual resultou a avaliação do estágio, parte integrante do relatório final da disciplina. No sentido de alcançarmos os objetivos da pesquisa, delimitamos o *corpus* privilegiando esses três momentos que integram o processo de formação do professor de Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 4) contendo os textos selecionados para a análise.

Quadro 4 – Delimitação do *corpus* da pesquisa

Período de elaboração do texto	<i>Anterior</i> à entrada em sala de aula	<i>Concomitante</i> com a entrada em sala de aula	<i>Posterior</i> à entrada em sala de aula
Corpus	Texto 1: Diagnóstico	Texto 2: Diário de bordo	Texto 3: Avaliação do estágio

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, analisamos um texto referente ao momento anterior à entrada em sala de aula: o Diagnóstico (Texto 1); um texto elaborado simultaneamente ao momento de planejamento e regência: o Diário de bordo (Texto 2); e um texto posterior à entrada em sala de aula, quando o Estágio já havia sido finalizado: a Avaliação do estágio (Texto 3). Com isso, julgamos ser possível analisar como o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, constrói projeções sobre a atividade docente, ou melhor, (re)configurações acerca desse trabalho.

Nesse sentido, a partir do que foi exposto, acreditamos que o conjunto de procedimentos apresentados, inscritos no quadro do ISD, possibilitam abordar, de forma correlacionada, a relação existente entre linguagem e atividade do professor e contribuem na interpretação desse agir humano específico que é o agir docente. Passemos, nesse momento, para o Capítulo 5, no qual é realizada a análise do *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objeto de trabalho do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento.

(René Amigues)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da análise do contexto de produção e da análise linguístico-discursiva do *corpus*, realizadas a partir dos pressupostos teórico-metodológico-analíticos do ISD. Para isso, por uma questão organizacional, analisamos, primeiramente, cada texto resultante dos procedimentos utilizados para a geração de dados, delimitados como *corpus* da pesquisa, e, em um período posterior, buscamos relacionar estas análises. Nesse sentido, considerando cada texto produzido pelo sujeito da pesquisa, o trabalho divide-se em momentos distintos: em primeiro lugar, apresentamos a descrição do contexto de produção dos textos e, a seguir, a análise interligada dos níveis organizacional e enunciativo; em uma segunda etapa, partimos para a análise do nível semântico, observando os três textos referentes ao *corpus* de forma conjunta; por fim, a partir dos resultados encontrados, buscamos responder às perguntas de pesquisa.

Para iniciarmos, apresentamos, neste momento, a análise do Texto 1 – referente ao Diagnóstico.

5.1 ANÁLISE DO TEXTO 1⁷⁰: DIAGNÓSTICO ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

5.1.1 Contexto de produção

Com relação ao contexto sócio-histórico mais amplo do texto, podemos dizer que o Diagnóstico tinha como intuito primordial buscar informações sobre a história de ensino de Língua Portuguesa do sujeito da pesquisa. Nesse sentido, a partir desse instrumento, objetivamos investigar a representação que esse sujeito tinha, como aluno, sobre a disciplina Língua Portuguesa na educação básica. Para isso, o Diagnóstico apresentava um total de sete⁷¹ questões, às quais foram respondidas pelo sujeito.

Por ter sido elaborado em um momento *anterior* à entrada em sala de aula, antes de se iniciarem as atividades de planejamento e regência, próprias do Estágio IV, buscamos averiguar qual(is) era(m) o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o Diagnóstico mantinha relações (o intertexto). Se traria questões relacionadas ao trabalho docente visto sob uma perspectiva positiva, ou sob uma perspectiva negativa. No texto, entretanto, não encontramos um tom negativo com relação às aulas de Língua Portuguesa e ao professor. Algumas situações que retratam um ensino tradicional dessa disciplina, calcado em atividades estruturais, são mencionadas e chega a ser dito que, quando professor, o sujeito deseja ter uma perspectiva diferente, porém, não podemos observar um discurso negativo com relação à sua experiência como aluno de Língua Portuguesa.

Para a análise da situação de produção, centramo-nos em aspectos que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. Dessa maneira, identificamos dois planos: o mundo físico e o mundo sociossubjetivo, baseando-nos em Bronckart (1999, 2006, 2008) e Machado e Bronckart (2009).

Com relação ao primeiro plano, observamos o contexto físico, definido, inicialmente, pelo lugar de produção, o qual pode ser descrito como a residência do

⁷⁰O Texto 1 pode ser encontrado na íntegra nos anexos (ANEXO B) deste trabalho.

⁷¹Levando-se em consideração o interesse central dessa pesquisa, que é analisar como o professor de Língua Portuguesa em formação inicial (re)configura o trabalho docente, nem todas as questões do Diagnóstico foram observadas. Detemo-nos nas questões de número **um, três, quatro, cinco e seis**, as quais se voltavam para o trabalho do professor de Língua Portuguesa de modo geral; as questões **dois e sete**, por tratarem especificamente de atividades de escrita, foram desconsideradas.

sujeito, localizada em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. No que diz respeito ao momento de produção, o texto foi produzido nos dias posteriores à primeira aula do Estágio IV, no final do mês de março de 2014. Nessa ocasião, a professora da disciplina (e pesquisadora) pediu para que os estudantes respondessem ao Diagnóstico e trouxessem as respostas na aula seguinte, o que foi feito pelo sujeito da pesquisa. O contexto físico também pode ser definido pelo produtor do texto, o qual se trata do sujeito da pesquisa, estudante do Curso de Letras Português-Espanhol de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, regularmente matriculado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV e, ainda, pelas pessoas que podem receber concretamente o texto, no caso, a pesquisadora/professora titular da disciplina na qual foi proposta a atividade em questão.

Já no que diz respeito ao segundo plano, o contexto sociossubjetivo, pode ser definido pelo lugar social, ou seja, pela formação social ou instituição a partir da qual o texto é produzido. Nesse caso, trata-se do meio acadêmico, uma vez que o Diagnóstico foi produzido como instrumento de uma disciplina do curso superior em questão. Quanto à posição social do enunciador do texto, é um estudante de um Curso de Licenciatura em Letras com dupla habilitação: português e espanhol, de uma universidade federal do interior do estado, que se encontrava na fase final de sua graduação, cursando, na época da coleta de dados, dentre outras, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, a qual se volta para a inserção do estudante de Letras no Ensino Fundamental. Além disso, o sujeito desempenha outros papéis sociais: trabalha como locutor de rádio, apresentando, sobretudo, programas jornalísticos, e como assessor de imprensa do gabinete do prefeito de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Já a posição social do destinatário do texto pode ser entendida como a de um professor universitário, o qual desenvolve, além da regência da disciplina de Estágio, sua pesquisa de doutorado. No momento da produção, todavia, o produtor do texto não tinha conhecimento dessa outra função social do destinatário do texto, portanto, dirige-se, apenas, à professora da disciplina. Por fim, o objetivo da interação é responder a questões realizadas no quadro da disciplina, voltadas para a história do sujeito com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Descrito o contexto de produção do Diagnóstico, voltamo-nos, agora, para a análise dos três níveis.

5.1.2 Análise do nível organizacional

Com relação à análise do plano global do Diagnóstico, por se tratar, na prática, de um questionário, com o intuito de identificar a representação de ensino de Língua Portuguesa do sujeito, podemos perceber características próprias do gênero, como a estruturação em perguntas e respostas, envolvendo, pelo menos, dois indivíduos. O papel desempenhado pela pessoa que faz a questão é direcionar, de forma geral, o conteúdo temático da resposta, pois suscita a palavra do outro, provoca o coenunciador a dar informações às quais deseja ter acesso. Além disso, ela pode introduzir novos tópicos, conduzindo a interação. Quanto ao coenunciador, a pessoa a quem são direcionadas as perguntas, espera-se que responda e forneça as informações as quais são pedidas. O objetivo do gênero é, nesse sentido, obter da pessoa que responde ao questionário informações acerca de uma determinada temática. No caso específico, como o ambiente de produção do texto é o meio acadêmico, é possível observarmos uma posição de formalidade na elaboração das respostas, através da utilização de uma linguagem padrão.

Verificando a quantidade de parágrafos e de linhas empregados pelo sujeito na composição de seu texto, é possível percebermos que as respostas de algumas questões foram mais desenvolvidas do que outras. A Questão 1, voltada especificamente para a caracterização da experiência, como aluno, com relação ao ensino de Língua Portuguesa, e a Questão 4, voltada para a caracterização do trabalho do professor de Língua Portuguesa, tiveram as respostas mais extensas, onze linhas. Na Questão 1, com organização em três parágrafos, e, em dois, na Questão 4. As demais apresentaram respostas com uma média de sete ou oito linhas de texto, organizadas em um único parágrafo. O quadro abaixo traz essas informações:

Quadro 5 – Volume de texto do Diagnóstico

Seção do texto	Volume de texto
Questão 1	Três parágrafos e onze linhas
Questão 3	Um parágrafo e sete linhas
Questão 4	Dois parágrafos e onze linhas
Questão 5	Um parágrafo e oito linhas
Questão 6	Um parágrafo e seis linhas

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do plano global do Diagnóstico possibilitou ainda identificar os actantes principais postos em cena pelo texto, os quais são os seguintes:

a) **o próprio sujeito enunciator do texto:** *Eu sempre gostei de Língua Portuguesa* (Questão 1, linha 1), *Como já falei em várias oportunidades, não era exatamente o curso de Letras que eu procurava* (Questão 3, linhas 1-2) etc.;

b) **uma professora do Ensino Fundamental:** *Minhas experiências foram melhores no ensino fundamental, pois a professora cobrava muita escrita.* (Questão 1, linhas 9-10);

c) **o professor de Português**, de forma genérica: *O professor de Português é visto como a gramática ambulante que deve saber tudo na ponta da língua.* (Questão 4, linhas 2-3);

d) **os alunos:** *Um dos pontos mais gratificantes da profissão é ver o avanço dos alunos nas “sacadas” linguísticas e na produção textual.* (Questão 4, linhas 6-8), *Penso também que a releitura e a reescrita orientada é fundamental para o avanço dos alunos.* (Questão 5, linhas 6-7).

Observemos o quadro abaixo que apresenta os actantes principais:

Quadro 6 – Actantes principais do Diagnóstico

Actantes principais
O próprio sujeito
A professora do Ensino Fundamental
O professor de Língua Portuguesa de modo genérico
Os alunos

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à identificação do conteúdo temático mobilizado – o tema central e os temas subsequentes –, notamos, logicamente, que o tema central está atrelado à questão à qual o sujeito responde, assim, na Questão 1⁷², é possível notarmos um movimento por parte do sujeito que tenta elencar **aspectos relacionados à sua história, como aluno, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa:**

Eu sempre gostei de Língua Portuguesa, pois tenho facilidade para me expressar (Exemplo 1, linhas 1-2)

Sempre recebia um “muito bem”, “parabéns, siga assim”, além de vários elogios que me motivavam a procurar escrever sempre melhor. O que eu tinha mais dificuldade era na hora da “decoreba” da gramática para as provas (Exemplo 2, linhas 6-8)

Podemos perceber, no entanto, a existência de temas subsequentes conectados ao tema central, os quais podem ser divididos em três itens: a) **o gosto pela Língua Portuguesa:** *Eu sempre gostei de Língua Portuguesa, pois tenho facilidade para me expressar.* (linha 1); b) **a importância da motivação para a escrita:** *O que me marcou quanto ao ensino de Língua Portuguesa foi meu caderno de redação. Sempre recebia um “muito bem”, “parabéns, siga assim”, além de vários elogios que me motivavam a procurar escrever sempre melhor.* (linhas 5-7); c) **a dificuldade em decorar regras:** *O que eu tinha mais dificuldade era na hora da “decoreba” da gramática para as provas.* (linhas 7-8).

⁷²Questão 1: Ao longo de sua vida escolar, você vivenciou diferentes experiências, como aluno, com relação ao ensino de LP. Como você caracteriza essas experiências?

Na Questão 3⁷³, o tema central articula-se ao que foi perguntado, ou seja, à **motivação pela procura do Curso de Letras Português-Espanhol:**

Como já falei em várias oportunidades, não era exatamente o curso de Letras que eu procurava, era Jornalismo, mas como a distância me impedia, resolvi cursar o mais próximo da área e ao meu alcance (Exemplo 1, linhas 1-3)

Notamos, ainda, temas secundários interligados, como os que seguem: a) **o interesse pelo Jornalismo:** *não era exatamente o curso de Letras que eu procurava, era Jornalismo* (linhas 1-2); b) **o intuito de não ser professor:** *Entrei no curso com o intuito de não ser professor e acreditava que o meu maior desafio era resistir aos estágios* (linhas 3-4); c) **o gosto pela docência que veio gradativamente:** *Com o passar do tempo fui me envolvendo em projetos de pesquisa e extensão e passei a ver a docência com outros olhos, hoje tenho certeza que quero ser professor* (linhas 5-6); d) **o interesse em cursar uma pós-graduação na área de Letras:** *e almejo seguir no mestrado e doutorado* (linhas 6-7).

A Questão 4⁷⁴ apresenta como tema central **a caracterização do trabalho do professor de Língua Portuguesa**, no entanto, é possível notarmos que o sujeito caracteriza, de fato, **a figura do professor:**

Penso que o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os fenômenos da linguagem e conduzir os alunos a fazerem as escolhas linguísticas certas para que o texto tenha coesão, coerência e seja compreensível (Exemplo 1, linhas 3-6)

Além disso, observamos outras temáticas interligadas: a) **o desafio de ser professor:** *Ser professor é um grande desafio, ainda mais o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela. (...) É um grande desafio conduzir isto de forma diferente, dentro da perspectiva estudada no curso* (linhas 1-2; 10-11); b) **a obrigação de o professor de Letras saber tudo na ponta da língua:** *O professor de Português é visto como a gramática ambulante que deve saber tudo na ponta da língua* (linhas 2-3); c) **o ponto positivo da profissão:** *Um*

⁷³Questão 3: O que o motivou a procurar o Curso de Letras Português-Espanhol?

⁷⁴Questão 4: Como você caracteriza o trabalho do professor de LP? Fale sobre os aspectos positivos e negativos da profissão. Quanto aos negativos, descreva o que mais o angustia como futuro profissional.

dos pontos mais gratificantes da profissão é ver o avanço dos alunos nas “sacadas” linguísticas e na produção textual (linhas 6-8); d) **o ponto negativo**: Quanto aos aspectos negativos, acredito que é a forma como é conduzido o ensino de gramática, e esta também é minha angústia, meu medo (linhas 9-10).

A Questão 5⁷⁵, por sua vez, trata das **expectativas do sujeito, com relação à sua atividade docente**, à qual o sujeito responde:

Penso que não vou inventar a roda, mas vou procurar fazer do ensino de língua uma aula interessante, onde instigarei meus alunos a decifrar as pistas linguísticas e entender o porquê da construção daquela frase, daquele texto e o porquê tal gênero segue aquela estrutura (Exemplo 1, linhas 2-6)

Podemos perceber ainda a ocorrência dos seguintes temas subsequentes: a) **o intuito de fazer a diferença**: Quando estamos na universidade, passamos a olhar a escola de forma crítica. Apontamos muitos “erros” e queremos fazer a diferença (linhas 1-2); b) **o uso de atividades que permitam o avanço dos alunos**: Penso também que a releitura e a reescrita orientada é fundamental para o avanço dos alunos (linhas 6-7); c) **a ciência de que a realização de uma atividade diferenciada é trabalhosa, mas imprescindível**: Sei que será trabalhoso, mas acredito ser imprescindível (linhas 7-8).

Por fim, na última questão analisada, a Questão 6⁷⁶, observamos a concepção de linguagem do sujeito:

A linguagem se dá por meio do uso. Não podemos ver a língua como algo isolado. Quando escrevemos, falamos, temos um propósito, um público, um contexto de circulação (Exemplo 1, linhas 1-3)

Além disso, é possível identificarmos um tema secundário: a) **o uso dos gêneros textuais como ferramenta de ensino**, o qual remete à questão complementar, voltada para a relação existente entre a concepção de linguagem e a prática pedagógica: *O uso dos gêneros textuais nos dá este suporte para ensinar e as pistas linguísticas nos levam a entender o porquê das construções sintáticas.*

⁷⁵Questão 5: Quais são suas expectativas com relação à sua atividade docente?

⁷⁶Questão 6: Qual é a sua concepção de linguagem? Como pretende relacioná-la com sua prática docente?

Penso que esta será minha ferramenta para ensinar gramática e produção textual (linhas 4-6).

Abaixo, apresentamos um quadro que resume o conteúdo temático do Diagnóstico:

Quadro 7 – Conteúdo temático do Diagnóstico: temas centrais

Conteúdo Temático	
Parte do relato	Temas centrais
Questão 1	- história do sujeito enquanto aluno de Língua Portuguesa
Questão 3	- motivação pela procura do Curso de Letras Português-Espanhol
Questão 4	- caracterização do trabalho do professor de Língua Portuguesa
Questão 5	- expectativas do sujeito acerca de sua atividade docente
Questão 6	- concepção de linguagem do sujeito

Fonte: Elaborado pela autora

Essa análise possibilitou percebermos que alguns temas relativos ao trabalho do professor de Língua Portuguesa aparecem com mais recorrência, sendo privilegiados pelo sujeito. Dentre esses temas, podemos citar a importância de instigar o aluno, da **motivação**, referida tanto quando o sujeito se reporta a sua experiência de aluno de Língua Portuguesa, como também quando fala de suas expectativas como futuro profissional; a preocupação com um **ensino tradicional de gramática**, baseado na memorização, também com um duplo aspecto, já que o sujeito faz referência a essa questão quando recorda sua história ainda como aluno de Língua Portuguesa na escola básica e a retoma quando apresenta sua perspectiva de ensino de língua materna, a qual se distancia de uma atividade desse tipo; por fim, sua preocupação em propiciar o **avanço** do aluno, inquietação que parece ser constante para o futuro profissional. Por outro lado, podemos perceber que temas comumente mencionados no meio docente, como a desvalorização da profissão perante a sociedade, o mau comportamento de alunos na relação com o professor, a falta de participação da família no âmbito escolar etc., não foram

mencionados, talvez pelo fato de que o sujeito ainda não tivesse entrado em sala de aula.

Já com relação à identificação dos tipos de discurso constitutivos dos textos, notamos uma predominância do **discurso interativo**, pertencente à ordem do expor (BRONCKART, 1999). Nesse caso, o conteúdo temático dos mundos discursivos (conjunto de informações explicitadas no texto) se apresenta **conjuntamente** às coordenadas do mundo ordinário, isto é, o mundo discursivo criado pelo enunciador apresenta uma concomitância temporal ou coincidência entre os conteúdos mobilizados e o mundo da interação em curso. Além disso, é possível notarmos uma relação de **implicação** com os parâmetros de ação de linguagem, ou melhor, os parâmetros do contexto de produção (enunciador, coenunciador, tempo, espaço) estão diretamente implicados, uma vez que o contexto de produção do texto remete à situação de ação de linguagem. Isso é perceptível através de marcas, como dêiticos pessoais (eu, nós, a gente etc.), dêiticos espaciais (aqui, ali, lá etc.) e dêiticos temporais (ontem, amanhã, hoje etc.). Ademais, os tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) fazem com que o conteúdo do texto seja colocado de forma conjunta ao momento de produção. Observemos alguns exemplos retirados do texto do sujeito da pesquisa:

hoje tenho certeza que quero ser professor e almejo seguir no mestrado e doutorado.(Exemplo 1, Questão 3, linhas 6-7)

Penso que o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os fenômenos da linguagem [...] Quanto aos aspectos negativos, acredito que é a forma como é conduzido o ensino de gramática, e esta também é minha angústia, meu medo. (Exemplo 2, Questão 4, linhas 3-5; 9-10)

Quando estamos na universidade, passamos a olhar a escola de forma crítica. Apontamos muitos “erros” e queremos fazer a diferença. Penso que não vou inventar a roda, mas vou procurar fazer do ensino de língua uma aula interessante [...] Penso também que a releitura e a reescrita orientada é fundamental para o avanço dos alunos. Sei que será trabalhoso, mas acredito ser imprescindível. (Exemplo 3, Questão 5, linhas 1-3; 6-8)

Não podemos ver a língua como algo isolado. Quando escrevemos, falamos, temos um propósito, um público, um contexto de circulação [...] O uso dos gêneros textuais nos dá este suporte para ensinar e as pistas linguísticas nos levam a entender o porquê das construções sintáticas. Penso que esta será minha ferramenta para ensinar gramática e produção textual. (Exemplo 4, Questão 6, linhas 1-3; 4-6)

É possível notarmos, no exemplo retirado da Questão 3, o uso do presente do indicativo (*tenho, quero, almejo*) e a utilização de dêitico temporal (*hoje*) que

retratam um desejo atual do sujeito, algo que faz parte de sua realidade, ou seja, o desejo de ser professor.

Na Questão 4, podemos notar verbos no presente do indicativo (*penso, acredito*) e uso de dêiticos pessoais explícitos (*meu*) e implícitos (pressupostos pela desinência dos verbos), que ajudam a construir a representação do professor de Língua Portuguesa, conforme a posição do sujeito. O uso do discurso interativo, nesse caso, parece marcar não só as características essenciais de um professor da área, mas também projeta o perfil profissional que o sujeito pretende assumir.

Na Questão 5, encontramos o uso do presente do indicativo (*estamos, passamos, apontamos, queremos*) que denota um fato atual, a atitude do sujeito enquanto aluno, professor em formação inicial; por sua vez, a utilização do futuro perifrástico (*vou inventar, vou procurar fazer*) ajuda a construir um parâmetro hipotético, no qual são projetadas expectativas do sujeito com relação à sua profissão. Os dêiticos desinenciais possibilitam percebermos que o sujeito está implicado na situação de ação de linguagem.

Por fim, na Questão 6, notamos que o uso do presente do indicativo (*podemos, temos, penso*) e o uso de dêiticos pessoais (*nos, minha*) também marcam o tipo de discurso interativo, em que é possível visualizarmos uma representação do sujeito com relação à linguagem. É interessante destacarmos que, nessa questão, o sujeito transita entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, o que marca que, quando fala de concepção de linguagem, o sujeito parece ancorar-se em algo coletivo, geral, no entanto, ao falar sobre sua prática profissional, individualiza a questão.

Foi possível identificarmos também, ainda na ordem do expor, a utilização do **discurso teórico**, em que o conteúdo é colocado como **conjunto** ao momento de produção, entretanto, o texto se apresenta em relação de **autonomia** com os parâmetros de ação de linguagem; para interpretá-lo não é necessário ter conhecimento sobre as condições de produção (BRONCKART, 1999). A passagem, a seguir, caracteriza o discurso teórico:

*Ser professor é um grande desafio, ainda mais o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela. O professor de Português é visto como a gramática ambulante que **deve** saber tudo na ponta da língua [...] Um dos pontos mais gratificantes da profissão é ver o avanço dos alunos nas “sacadas” linguísticas e na produção textual. (Exemplo 1, Questão 4, linhas 1-3; 6-8)*

No trecho acima, podemos perceber marcas que identificam o discurso teórico, como o verbo no presente do indicativo, conjugado na terceira pessoa (é), o verbo no particípio (*cobrado, visto*) e também o sujeito determinado (*Ser professor, O professor de Português* etc.). Esses elementos ajudam a construir uma possível representação do que seria “ser professor”, sobretudo, “ser professor de Letras”. Também denotam os pontos positivos da profissão, situação na qual o sujeito **não se implica**, isto é, parece falar de forma genérica, sem fazer referência a si como futuro profissional.

Por fim, foi possível observarmos a ocorrência do **relato interativo**, caracterizado como um tipo de discurso da ordem do narrar, em que não há concomitância ou coincidência dos conteúdos com a interação em curso. Podemos observar, dessa forma, o uso de tempos verbais como o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo, que denotam fatos narrados distantes (ou **disjuntos**) temporalmente do momento de produção. O enunciador, no entanto, remete-se à situação de produção a partir de dêiticos (pessoais, temporais, espaciais), o que indica sua **implicação** (BRONCKART, 1999). Seguem alguns exemplos desse tipo de discurso:

*Eu sempre **gostei** de Língua Portuguesa, pois tenho facilidade para me expressar. Na verdade sempre **me dei** bem com as áreas humanas. **Escrevia** muitos textos e poesias, **lia** vários livros, especialmente os de ação e suspense e **participava** do grupo de teatro da escola.*

*O que **me marcou** quanto ao ensino de Língua Portuguesa **foi meu** caderno de redação. Sempre **recebia** um “muito bem”, “parabéns, siga assim”, além de vários elogios que **me motivavam** a procurar escrever sempre melhor. O que **eu tinha** mais dificuldade era na hora da “decoreba” da gramática para as provas.*

***Minhas** experiências **foram** melhores **no ensino fundamental**, pois a professora cobrava muita escrita. Já **no ensino médio** o foco **era** o vestibular e a “decoreba”, o que **não me motivava**, e como consequência **minhas** notas decaíram. (Exemplo 1, Questão 1, linhas 1-11)*

*Como já **falei** em várias oportunidades, **não era** exatamente o curso de Letras que **eu procurava**, **era** Jornalismo, mas como a distância **me impedia**, **resolvi** cursar o mais próximo da área e ao **meu** alcance. **Entrei** no curso com o intuito de **não ser professor** e **acreditava** que o **meu** maior desafio **era** resistir aos estágios. Com o passar do tempo **fui** me envolvendo em projetos de pesquisa e extensão e **passei** a ver a docência com outros olhos (Exemplo 2, Questão 3, linhas 1-6)*

Na Questão 1, é possível notarmos que não há concomitância dos conteúdos com a interação que é instaurada. Assim, o uso do pretérito perfeito e do imperfeito

do indicativo (*gostei, escrevia, participava etc.*) denota que o sujeito faz referência a acontecimentos passados, trata-se de sua experiência ainda como aluno de Língua Portuguesa no ensino básico, marcada pelos dêiticos pessoais (*Eu, me, minhas etc.*), ou seja, os fatos apresentados estão distantes do momento atual, no qual é produzido o texto. A Questão 3 também marca a referência a acontecimentos passados, a partir do uso do pretérito perfeito e do imperfeito do indicativo (*falei, acreditava etc.*), e a implicação do sujeito é observada através dos dêiticos pessoais (*eu, meu etc.*). Nesse caso, podemos notar que o sujeito explica a procura pelo curso de Letras e constrói uma linha temporal que vai se aproximando do tempo presente. À medida que o tempo passa, é possível percebermos o interesse pelo curso de Letras, por parte do sujeito. Dessa forma, o contexto apresentado inicialmente vai sendo desconstruído, assim como a posição do sujeito com relação à docência é reconfigurada.

Concluída essa parte relativa ao nível organizacional, passamos para a análise do nível enunciativo, o qual possibilita um aprofundamento de questões atreladas ao posicionamento enunciativo e às avaliações do sujeito.

5.1.3 Análise do nível enunciativo

Nesta seção, buscamos identificar no texto do sujeito, primeiramente, o gerenciamento dos mecanismos enunciativos, em especial, o posicionamento enunciativo e, em um segundo momento, o uso de modalizações. Esses mecanismos contribuem para marcar as diferentes vozes presentes no texto e as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) referentes a alguma temática.

5.1.3.1 Posicionamento enunciativo

Quanto às diferentes formas de manifestação da voz do sujeito, notamos a presença majoritária do **pronome “eu”**, como também do **pronome “nós”**, com menor frequência; além disso, em alguns momentos, o sujeito faz uso da **terceira pessoa do singular**. Vejamos o quadro abaixo que apresenta as diversas manifestações do sujeito:

Quadro 8 – Posicionamento enunciativo no Diagnóstico

Partes do relato	Ocorrências		
	Eu individual	Nós coletivo	3ª pessoa do singular
Questão 1	15	0	0
Questão 3	14	0	0
Questão 4	3	0	11
Questão 5	8	4	0
Questão 6	2	6	0
Número total de cada ocorrência	42	10	11

Fonte: Elaborado pela autora

Na Questão 1, podemos observar o uso exclusivo do pronome “eu”, que aparece ora explícito, ora implícito, identificado a partir da desinência do verbo:

***Eu** sempre gostei de Língua Portuguesa, pois **tenho** facilidade para me expressar* (Exemplo 1, linha 1)

***Escrevia** muitos textos e poesias, **lia** vários livros* (Exemplo 2, linhas 2-3)

O uso desse pronome era esperado, uma vez que a questão pedia informações sobre o sujeito, o qual teria que falar de si, de sua experiência como estudante de Língua Portuguesa. Isso marca a posição do sujeito como protagonista das ações, que assume a responsabilidade do que é dito no enunciado. Do mesmo modo, o pronome da primeira pessoa do singular aparece também na resposta da Questão 3 de forma privilegiada:

*Como já **falei** em várias oportunidades, não era exatamente o curso de Letras que **eu** procurava* (Exemplo 1, linhas 2-3)

Aqui, é possível percebermos que, como na Questão 1, o “eu” é empregado quando o sujeito se responsabiliza pelo que é dito no enunciado, no caso, quando explica sua procura pelo Curso de Letras. Nos dois casos (Questão 1 e 3), o pronome está relacionado ao tipo de discurso em questão, que é o relato interativo, empregado para narrar ações das quais o sujeito é protagonista.

Na Questão 4, podemos observar a utilização da terceira pessoa do singular na maior parte da resposta:

Ser professor é um grande desafio, ainda mais o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela (Exemplo 1, linhas 1-2)

*O professor de Português é visto como a gramática ambulante que **deve** saber tudo na ponta da língua (Exemplo 2, linhas 2-3)*

É como se os fatos fossem apresentados por alguém que não é professor (ou ainda não se considera professor), mas que observa o contexto e o descreve. A voz pessoal aparece no momento em que o sujeito fala de sua posição com relação ao profissional da área:

***Penso** que o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os fenômenos da linguagem e conduzir os alunos a fazerem as escolhas linguísticas certas (Exemplo 3, linhas 3-6)*

A Questão 5 apresenta, pela primeira vez, o pronome pessoal “nós”, empregado com um caráter de coletividade:

*Quando **estamos** na universidade, **passamos** a olhar a escola de forma crítica. **Apontamos** muitos “erros” e **queremos** fazer a diferença (Exemplo 1, linhas 1-2)*

A utilização do “nós”, portanto, marca questões voltadas para o coletivo, a atitude de estudantes de Letras em formação inicial que voltam seu olhar para a escola. Podemos notar que o sujeito diferencia dois espaços distintos – a escola e a universidade – e afirma que, ao falar a partir de um lugar social que é o acadêmico, os estudantes constroem avaliações negativas (levantamento de problemas) acerca do contexto escolar. Parece que há uma preocupação, por parte do sujeito, de salientar o lugar do qual se fala, de explicar que esse julgamento é feito enquanto estudante, deixando em suspenso o fato de que essa situação pode ser vista de outra maneira, quando o sujeito estiver na posição de professor. Na mesma questão,

há ainda a utilização do pronome “eu”, o qual marca uma posição pessoal, a projeção que o sujeito faz de sua futura atividade docente:

*Penso que não **vou** inventar a roda, mas **vou** procurar fazer do ensino de língua uma aula interessante, onde **instigarei** meus alunos a decifrar as pistas linguísticas e entender o porquê da construção daquela frase, daquele texto e o porquê tal gênero segue aquela estrutura (Exemplo 2, linhas 2-6)*

Por fim, na Questão 6, ocorre situação semelhante. É possível observarmos o emprego do pronome “nós”, utilizado como marca de um coletivo (o sujeito + o conjunto de falantes da língua) para expressar a concepção de linguagem do sujeito:

*Não **podemos** ver a língua como algo isolado. Quando **escrevemos, falamos, temos** um propósito, um público, um contexto de circulação (Exemplo 1, linhas 2-3)*

A primeira pessoa do plural ainda é utilizada para destacar o uso dos gêneros textuais como importante instrumento para o ensino de Língua Portuguesa, entretanto, aqui, parece-nos que o sujeito especifica mais o uso do pronome “nós”, o qual passa a representar a voz do sujeito seguida da voz do conjunto de professores da área:

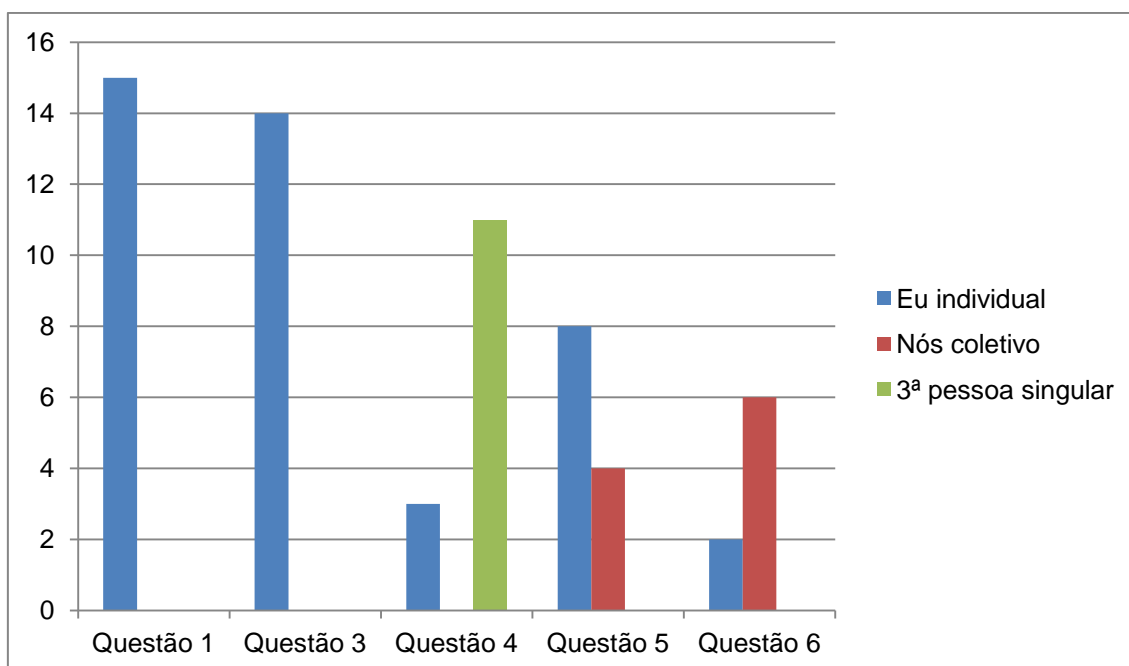
*O uso dos gêneros textuais **nos** dá este suporte para ensinar e as pistas linguísticas **nos** levam a entender o porquê das construções sintáticas (Exemplo 2, linhas 4-5)*

Na mesma questão, o sujeito ainda utiliza o pronome “eu”, quando projeta para si a possibilidade de utilizar o gênero como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, finalizando a resposta:

*Penso que esta será **minha** ferramenta para ensinar gramática e produção textual (Exemplo 3, linhas 5-6).*

A partir da análise realizada, é possível notarmos que o sujeito manifesta suas posições apoiando-se fundamentalmente na voz do “eu” pessoal. Entretanto, há o emprego também do “nós” coletivo e da 3ª pessoa, de forma neutra ou impessoal. O gráfico abaixo permite visualizarmos o posicionamento enunciativo do sujeito:

Figura 2 – Posicionamento enunciativo no Diagnóstico



Fonte: Elaborada pela autora

A voz do sujeito é utilizada basicamente para manifestar sua posição pessoal com relação à Língua Portuguesa, seu gosto pelas atividades que preconizavam o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita na escola básica. Além disso, marca seu envolvimento gradual com o Curso de Letras e com a docência e suas posições relacionadas à futura atividade de professor. Percebemos que, por algumas vezes, o sujeito divide sua responsabilidade com o coletivo, através do uso da primeira pessoa do plural, compartilhando sua posição ora com os demais estudantes de Letras, ora com os demais professores, e, ainda, com o conjunto de falantes, usuários de uma determinada língua natural: quando a posição diz respeito a questões voltadas para o olhar, enquanto estudante, que lança para a escola (posição dividida com o grupo de estudantes de Letras), como também quando fala de concepção de linguagem (posição dividida com todos os usuários da língua) e do ensino de gêneros como instrumento para as aulas de Língua Portuguesa (posição partilhada com o conjunto de professores da área).

As manifestações em terceira pessoa (neutras ou impessoais) aparecem a partir do uso de formas impessoais ou de expressões que parecem proceder de instâncias sociais externas à situação avaliada, em passagens nas quais não há implicação do sujeito no texto. Parece que há uma tentativa de mostrar que a

representação não é apenas do sujeito, mas geral, e, em especial, de toda a classe dos professores de Língua Portuguesa. Provavelmente, o sujeito use esse recurso com o objetivo de apresentar certa neutralidade, como se fosse um observador externo que consegue visualizar a questão sem fazer juízos. Isso é observado em passagens nas quais o sujeito aborda o trabalho do professor de Língua Portuguesa, sua caracterização e os aspectos positivos dessa atividade. Nesse sentido, sua avaliação é feita a partir de uma voz social geral, e não como indivíduo estudante de Letras em formação inicial. Notamos, nessa situação, a atribuição da responsabilidade do dizer não para si, mas, sobretudo, para o grupo de professores da área.

Em seguida, damos continuidade à análise do nível enunciativo a partir da investigação do uso de modalizações pelo sujeito.

5.1.3.2 *Uso de modalizações*

Com relação ao uso de modalizadores, detectamos a ocorrência majoritária de modalizações **pragmáticas** – doze ocorrências – as quais atribuem ao actante determinadas intenções, razões, (in)capacidades e julgamentos. Observamos, também, o uso de modalização **apreciativa** – quatro ocorrências –, responsáveis por construir uma avaliação do que é enunciado a partir do mundo subjetivo do enunciador. Verificamos, ainda, modalização **deôntica** – três ocorrências – em que as avaliações são feitas a partir do mundo social, das regras e convenções. Por fim, observamos o uso da modalização **lógica** – duas ocorrências –, nas quais a avaliação sobre o enunciado é feita a partir do mundo objetivo.

Na Questão 1, podemos observar, primeiramente, a ocorrência de modalização apreciativa, que permite a avaliação de determinado ponto, a partir de critérios subjetivos, oriundos do enunciador do texto:

*Escrevia muitos textos e poesias, lia vários livros, **especialmente** os de ação e suspense (Exemplo 1, linhas 2-3)*

Nesse segmento, o sujeito destaca seu gosto preferencial por livros de ação e suspense, o que ajuda a construir um contexto de aproximação com a linguagem, com a leitura e com a disciplina de Língua Portuguesa. Observamos modalização apreciativa também na passagem:

*Já no ensino médio o foco era o vestibular e a “decoreba”, o que não me motivava, e **como consequência** minhas notas decaíram. (Exemplo 2, linhas 10-11)*

Aqui, parece que o sujeito avalia e questiona o fato de que, no Ensino Médio, as aulas tivessem como foco o vestibular e fossem pautadas na gramática tradicional, ensinada através da memorização de regras. Nessa mesma questão, ainda é possível identificarmos o uso de modalização pragmática, a qual não exprime uma posição do enunciador, mas atribui ao actante, no caso, o sujeito, certas intenções, finalidades e razões (motivos):

*Sempre recebia um “muito bem”, “parabéns, siga assim”, além de vários elogios que me motivavam **a procurar escrever sempre melhor** (Exemplo 3, linhas 6-7)*

No caso, é possível observarmos que a motivação dada pela professora é crucial, pois ela instiga o sujeito, que passa a ter motivos para escrever, que passa a ter o intuito de escrever sempre melhor. Por fim, ainda podemos notar na construção do texto a recorrência do advérbio *sempre*, que parece marcar uma verdade incontestável: a proximidade existente entre o sujeito e a área da linguagem:

*Eu **sempre** gostei de Língua Portuguesa, pois tenho facilidade para me expressar [...] Na verdade **sempre** me dei bem com as áreas humanas [...] O que me marcou quanto ao ensino de Língua Portuguesa foi meu caderno de redação. **Sempre** recebia um “muito bem” (Exemplo 4, linhas 1-2; 5-6)*

Na Questão 3, observamos, primeiramente, o uso de modalização pragmática, quando o sujeito, embora estudante de um curso de licenciatura em Letras, fala sobre seu objetivo inicial de não ser professor:

*Entrei no curso com o **intuito de não ser professor** e acreditava que o meu maior desafio era resistir aos estágios (Exemplo 1, linhas 3-4)*

Podemos notar a atribuição de uma (in)capacidade ao actante, o sujeito, relacionada à restrição aos estágios, ao fato de ter que *resistir* a essa etapa, o que corrobora uma posição inicial sua bem forte, que era não ser professor, não dar aulas. Em seguida, identificamos uma modalização apreciativa, que explicita uma avaliação individual do sujeito, a possibilidade de conceber a docência de um modo

diferente daquele que apresentava ao iniciar no curso, o que ajuda a construir uma situação de aproximação com a profissão:

*Com o passar do tempo fui me envolvendo em projetos de pesquisa e extensão e passei a ver a docência **com outros olhos** (Exemplo 2, linhas 4-6)*

Logo depois, é empregada uma modalização lógica que ajuda a estabelecer uma verdade incontestável, uma certeza do sujeito – querer ser professor:

*hoje **tenho certeza** que quero ser professor (Exemplo 3, linha 6)*

Acompanhando essa modalização lógica, temos duas modalizações pragmáticas as quais contribuem para construir um cenário que marca o gosto pela profissão, através da atribuição ao sujeito da finalidade convicta de ser professor:

***quero** ser professor e **almejo** seguir no mestrado e doutorado (Exemplo 4, linhas 6-7)*

A Questão 4 apresenta, inicialmente, uma modalização pragmática identificada a partir da oração impessoal, na qual se julga a dificuldade de ser professor, entendido como um grande desafio, sobretudo, pela cobrança social:

***Ser professor é um grande desafio**, ainda mais o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela (Exemplo 1, linhas 1-2)*

Em seguida, podemos visualizar a ocorrência de modalização deontica, que explicita uma obrigação social do professor; avaliação apoiada em convenções socialmente constituídas:

*O professor de Português é visto como a gramática ambulante que **deve** saber tudo na ponta da língua (Exemplo 2, linhas 2-3)*

Depois, é possível observarmos duas ocorrências de modalização pragmática, utilizadas pelo sujeito para atribuir, primeiramente, capacidades ao professor de Língua Portuguesa, o qual o sujeito caracteriza (Exemplo 3); e para falar sobre os aspectos negativos da profissão, dentre os quais, o sujeito identifica o ensino tradicional da gramática que é realizado pelo professor de língua materna,

fato que é motivo de angústia por parte do sujeito que deseja diferenciar-se desse referente (Exemplo 4):

***Penso que** o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os fenômenos da linguagem e conduzir os alunos a fazerem as escolhas linguísticas certas para que o texto tenha coesão, coerência e seja compreensível (Exemplo 3, linhas 3-6)*

***acredito** que é a forma como é conduzido o ensino de gramática, e esta também é minha angústia, meu medo (Exemplo 4, linhas 9-10)*

No que diz respeito à Questão 5, encontramos, em um primeiro momento, o uso de modalização apreciativa, que ajuda a marcar um posicionamento do sujeito com relação ao modo de ver a escola a partir do contexto acadêmico, um modo mais crítico, o qual mobiliza o apontamento de problemas:

*Quando estamos na universidade, passamos a olhar a escola **de forma crítica** (Exemplo 1, linha 1)*

Logo em seguida, percebemos a ocorrência de modalizações pragmáticas as quais ajudam a construir um contexto em que se atribui responsabilidades ao futuro professor de Língua Portuguesa, o sujeito em questão:

***Penso que** não vou inventar a roda, mas vou **procurar** fazer do ensino de língua uma aula interessante [...] **Penso** também que a releitura e a reescrita orientada **é fundamental** para o avanço dos alunos (Exemplo 2, linhas 2-4)*

Nessa passagem, notamos, em meio às modalizações pragmáticas, o uso de modalização deôntica, explicitada pela expressão **é fundamental**, que marca a apresentação de atividades que devem ser entendidas como obrigação do professor, no sentido de proporcionar o desenvolvimento dos alunos. Por fim, ainda é possível observarmos uma modalização pragmática que permite ao sujeito, enunciador do texto, construir um paralelo, em que explicita, primeiramente, sua ciência com relação à dificuldade que está atrelada à prática de ensino de Língua Portuguesa sugerida por ele, no entanto, em um segundo momento, o sujeito reitera que essa prática é fundamental, imprescindível:

*Sei que será trabalhoso, mas **acredito** ser imprescindível (Exemplo 3, linhas 7-8)*

A Questão 6, por sua vez, apresenta uma ocorrência de modalização deôntica, que evidencia um fato do qual o professor de Língua Portuguesa precisa ter consciência, ou melhor, explicita uma necessidade do professor da área que é conceber a linguagem a partir de seu uso efetivo:

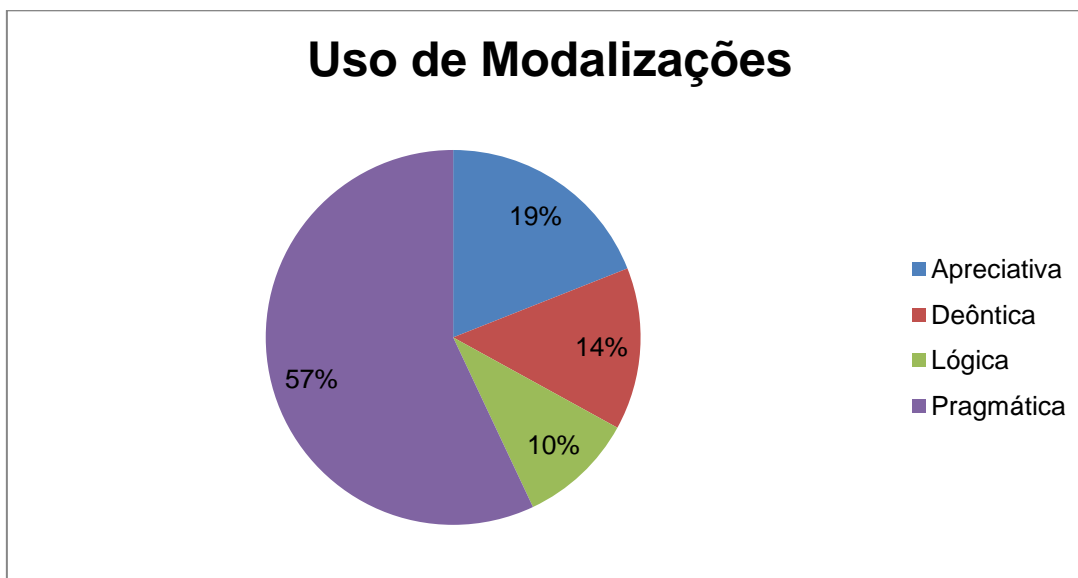
*Quando escrevemos, falamos, temos um propósito, um público, um contexto de circulação. Isto **deve** estar claro no ensino de língua portuguesa para compreendê-la (Exemplo 1, linhas 2-4)*

Além disso, o sujeito enunciador ainda faz uso de uma modalização pragmática com a qual, ao projetar sua futura prática docente, atribui a si uma forma de trabalhar, baseada em sua concepção de linguagem e em seu entendimento do gênero textual como importante instrumento de ensino nas aulas de língua materna:

*O uso dos gêneros textuais nos dá este suporte para ensinar e as pistas linguísticas nos levam a entender o porquê das construções sintáticas. **Penso que** esta será minha ferramenta para ensinar gramática e produção textual (Exemplo 2, linhas 4-6)*

Quanto aos modalizadores, é possível traçar um perfil das representações apresentadas pelo sujeito, levando-se em consideração o valor das modalizações empregadas. Para isso, analisemos o gráfico a seguir:

Figura 3 – Uso de modalizações no Diagnóstico



Fonte: Elaborada pela autora

Podemos notar o emprego de todos os tipos de modalizadores – lógicos, deonticos, apreciativos e pragmáticos – com uma maior proporção do valor pragmático (doze utilizações) e do valor apreciativo (quatro ocorrências), o que confirma o que foi informado acima sobre a responsabilidade enunciativa, quando mostramos que o sujeito manifesta suas posições utilizando, na maioria das vezes, a voz do “eu”. Isso denota que as avaliações configuram-se, especialmente, em atribuições dadas aos actantes que aparecem no texto, seja o próprio sujeito, futuro professor de Língua Portuguesa, seja o professor de Língua Portuguesa de modo geral etc. Além disso, baseiam-se tanto no mundo subjetivo (apreciativas), na experiência do sujeito, estudante em formação inicial, quanto no mundo social (deonticas), contexto das regras e convenções, como também no mundo objetivo (lógicas), marcado por posições concebidas como verdades absolutas e inquestionáveis. Esses dados demonstram que, em alguns momentos, o sujeito, apresenta uma responsabilidade enunciativa; em outros, prefere atribuir a responsabilidade do dizer para o coletivo, grupo de estudantes de Letras, grupo de professores de Língua Portuguesa, falantes da língua, ou até mesmo para instâncias sociais externas à prática educacional, como a sociedade em geral. O fato de haver maior ocorrência de modalização pragmática marca um aspecto interessante: na maioria das vezes, o sujeito, enunciador do texto, atribui a actantes, determinadas

intenções, finalidades, razões (baseadas em motivos, causas, restrições), capacidades, julgamentos etc. É o caso, por exemplo, de passagens em que discorre sobre a importância da motivação para que procurasse escrever melhor (Questão 1), ou sobre seu interesse inicial em não ser professor, depois em seu desejo atual de atuar na profissão (Questão 3), sobre suas angústias com relação ao ensino de gramática (Questão 4) e, ainda, quando projeta sua prática como profissional da área, abordando questões voltadas para seu futuro trabalho como professor de Língua Portuguesa (Questões 5 e 6).

Para dar seguimento ao trabalho, passemos, neste momento, para a análise do Texto 2 – o Diário de bordo.

5.2 ANÁLISE DO TEXTO 2⁷⁷: DIÁRIO DE BORDO

5.2.1 Contexto de produção

No que diz respeito ao contexto sócio-histórico do texto, a orientação para a escrita do Diário de bordo, durante o planejamento e regência das aulas do Estágio IV, foi dada pela professora da disciplina (e pesquisadora⁷⁸) no primeiro dia de aula, quando foi entregue aos alunos o plano de ensino da disciplina. Na ocasião, o Diário de bordo era um dos instrumentos avaliativos. O objetivo era que os estudantes utilizassem o diário como uma ferramenta de reflexão sobre sua prática (planejamento e regência). Ali, deveriam, além de relatar suas experiências, explicitar situações que julgassem interessantes, momentos em que algo positivo ou negativo tivesse ocorrido. Seria uma forma de observar o que deu certo, ou o que não saiu conforme o planejado, o que deveria ser repensado, mudado no planejamento etc. Representaria uma maneira de pensar (e re-pensar) a atividade do trabalhador, conforme proposto por Clot (2007 [1999])⁷⁹. O diário deveria ser entregue juntamente com o Relatório Final, ao término da disciplina.

⁷⁷ A transcrição do Diário de bordo encontra-se na seção de anexos (ANEXO C) deste trabalho.

⁷⁸ É interessante destacarmos mais uma vez que, nessa ocasião, o sujeito da pesquisa ainda não tinha conhecimento da função de pesquisadora da professora orientadora do Estágio. Da mesma forma, a pesquisadora ainda não tinha delimitado quem seria o sujeito. Assim, as orientações referentes ao Diário foram dadas para todos os alunos matriculados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV.

⁷⁹ Ver mais informações no Capítulo 2: O ensino como trabalho.

De modo geral, a elaboração do diário se deu em um período *concomitante* com a entrada do estudante em sala de aula, momento em que se iniciou o trabalho de planejamento e de regência das aulas de Língua Portuguesa voltadas para o Ensino Fundamental, conforme exigência da disciplina do Estágio IV.

No que diz respeito ao contexto físico específico da situação de produção, o texto foi produzido na residência do sujeito, ou no ambiente universitário, enfim, em locais nos quais o sujeito se propôs a desenvolver suas atividades vinculadas ao Estágio. Também, é possível notarmos que a elaboração dos relatos se dá em períodos distintos, alusivos a etapas diferentes: a visita à escola, o planejamento e a regência das aulas. Com relação aos relatos da prática do estagiário, esses ocorrem em um momento posterior à entrada em sala de aula, período em que já se iniciaram as atividades de planejamento e regência. Dessa forma, o sujeito relata cada ida à escola em específico, o que representa duas horas/aula dadas.

O período de produção do texto inicia em 04 de abril de 2014 e se encerra em 30 de maio do mesmo ano. O produtor do texto, o estudante de Letras, sujeito desta pesquisa, produziu-o considerando como prováveis leitores a professora da disciplina do Estágio IV e, também, a si mesmo, uma vez que o objetivo maior era o de que o diário fosse utilizado como um instrumento de (re)pensar a prática docente por parte do estudante do Estágio.

Com relação ao contexto sociossubjetivo, o lugar social a partir do qual o texto é produzido é o contexto acadêmico, mais especificamente, trata-se de um texto produzido por um estagiário de um Curso de Letras que funcionaria como uma ferramenta de avaliação vinculada à disciplina de Estágio IV. Sua produção, portanto, é voltada para o professor da disciplina (o qual também pode ser identificado como pesquisador), como também para si, visto que o diário era uma proposta de refletir sobre a atividade de ser professor.

Contemplamos, a seguir, a análise do nível organizacional.

5.2.2 Análise do nível organizacional

No que se refere ao plano global do Diário de bordo, podemos perceber algumas especificidades próprias do gênero em questão, como, por exemplo, o narrador em primeira pessoa e a descrição detalhada de fatos. Assim, o Diário de bordo é um instrumento pedagógico no qual o estudante relata acontecimentos e

reflexões vivenciadas ao longo de uma experiência. Nesse sentido, essa ferramenta guarda o registro dos eventos mais importantes, sejam fatos positivos ou supostos problemas que surgem no decorrer da situação. No caso específico, por se tratar de um texto vinculado ao contexto acadêmico, observamos a utilização de linguagem formal.

Com relação às características estruturais, é possível percebermos a seguinte organização: primeiramente, o texto apresenta dados de identificação, como o nome da instituição na qual o sujeito cursa Letras, o nome da disciplina à qual pertence o trabalho em questão, o nome do estagiário, da escola na qual foi realizado o Estágio e, ainda, o nome da professora titular da disciplina do Estágio IV, dados que parecem compor uma “capa” para o texto. Em um segundo momento, há uma breve introdução, em que consta o objetivo do texto em questão, seguido, na mesma página, pela data e pela assinatura do estagiário. Por fim, iniciam-se os relatos, os quais se dividem em três categorias: primeiro, o relato sobre a visita à escola, em seguida, sobre o planejamento das aulas e, por último, o relato de cada aula dada. O quadro abaixo apresenta uma síntese do plano global do texto:

Quadro 9 – Plano global do Diário de bordo

Seções do texto	Conteúdos tematizados
Capa	Dados de identificação
Introdução	Objetivo do texto
Visita à escola	Relato da visita à escola
Planejamento das aulas	Relato do planejamento das aulas
Aula 01 e 02 – 21/05/2014	Relato da Aula 01 e 02
Aula 03 e 04 – 22/05/2014	Relato da Aula 03 e 04
Aula 05 e 06 – 23/05/2014	Relato da Aula 05 e 06
Aula 07 e 08 – 28/05/2014	Relato da Aula 07 e 08
Aula 09 e 10 – 29/05/2014	Relato da Aula 09 e 10
Aula 11 e 12 – 30/05/2014	Relato da Aula 11 e 12

Fonte: Elaborado pela autora

No que tange ao volume de texto, há um número maior de parágrafos e de linhas nas partes em que o sujeito relata suas aulas, sobretudo, as aulas 01 e 02, 03 e 04 e 11 e 12, em que é possível notarmos uma preocupação maior em detalhar sua atividade. Nas aulas 05 e 06, 07 e 08 e 09 e 10, há uma diminuição considerável no detalhamento apresentado, comparando-se às aulas supracitadas. Dando continuidade à observação, temos, na parte destinada ao relato do planejamento

das aulas, o segundo tópico com maior número de parágrafos e linhas, e, por fim, na parte referente ao relato da visita à escola, a parte com menor volume de texto. O quadro abaixo resume estas informações a partir da apresentação do número de parágrafos e de linhas de cada parte referida:

Quadro 10 – Volume de texto do Diário de bordo

Seção do texto	Volume de texto
Relato da visita à escola	Três parágrafos e dezesseis linhas
Relato do planejamento das aulas	Cinco parágrafos e vinte linhas
Relato da Aula 01 e 02	Nove parágrafos e vinte e oito linhas
Relato da Aula 03 e 04	Nove parágrafos e vinte e oito linhas
Relato da Aula 05 e 06	Quatro parágrafos e doze linhas
Relato da Aula 07 e 08	Seis parágrafos e dezessete linhas
Relato da Aula 09 e 10	Cinco parágrafos e quatorze linhas
Relato da Aula 11 e 12	Sete parágrafos e vinte e sete linhas

Fonte: Elaborado pela autora

A observação do plano global do texto permitiu visualizarmos também os actantes principais que são colocados em cena pelo enunciador. Na parte referente à visita à escola, podemos identificar os seguintes actantes:

a) **o próprio sujeito que enuncia o texto:** *Minha visita à escola foi muito boa!*; **Fui bem recebido** (linha 1);

b) **o grupo de professores integrantes do quadro docente da escola:** ... logo me integrei com os **professores** (linhas 1-2);

c) **a professora regente na turma em que se realizaria o Estágio:** *Conversei com a professora T.⁸⁰ sobre as turmas do ensino fundamental* (linhas 2-3); *Aproveitei o tempo disponível da professora* (linha 11);

d) **o grupo de alunos**, referido a partir do substantivo *turma*, do pronome *eles*, ou a partir da menção ao ano de ensino (*o 7º ano*): *Percebi que a turma que se encaixaria melhor com meu horário ...* (linhas 3-4); *... já conversamos sobre o que seria interessante trabalhar com eles* (linhas 11-12); *... deixei meu estágio agendado com o 7º ano* (linha 10).

⁸⁰Usamos apenas a inicial do nome da professora a fim de preservarmos sua identidade.

Com relação à parte destinada ao planejamento, deslumbramos os seguintes actantes:

- a) **o próprio sujeito**: ... **planejei** as aulas com base em gêneros textuais (linha 2); **Preocupe-me em trabalhar...** (linha 6);
- b) **a professora titular da turma do 7º ano**: ... *havia conversado com a professora titular...* (linhas 1-2);
- c) **os alunos**: ... *a fim de que os alunos percebessem os efeitos de sentido...* (linhas 7-8); ... *a fim de mobilizar a participação dos alunos...* (linhas 13-14); ... *chamar a atenção dos alunos...* (linha 15);
- d) **as pessoas que escrevem textos**, de modo geral (incluindo-se, nesse grupo, o próprio sujeito): ... *vejo o texto como algo inacabado e sempre temos o que melhorar* (linha 10);
- e) **a professora orientadora do Estágio**: **A professora** está olhando os planos nas datas marcadas, dando sugestões... (linhas 17-18).

Por fim, na parte voltada para o relato das aulas, detectamos os seguintes actantes:

- a) **o sujeito enunciador do texto**: **Eu** cumprimentei os alunos, falei sobre o que eu estava fazendo ali... (Aula 01 e 02, linha 4); **Eu** respondi que logo eles iriam entender... (Aula 07 e 08, linha 6);
- b) **os alunos**, também identificados pelo substantivo *turma*, pelos pronomes *eles* e *todos* ou ainda pelo substantivo *colegas*: **Os alunos** me escutaram e de imediato perguntaram se eu passaria muito conteúdo (Aula 01 e 02, linhas 7-8); *Um ponto positivo foi a participação da turma...* (Aula 01 e 02, linha 14); **Eles** reclamaram que o texto era muito grande... (Aula 07 e 08, linhas 8-9); ... **todos** queriam falar ao mesmo tempo... (Aula 01 e 02, linha 15); *Ao encerrar, pedi aos colegas que lembrassem os demais sobre a produção textual...* (Aula 05 e 06, linhas 11 e 12);

c) **a professora titular da turma:** *A professora titular me acompanhou até a sala de aula...* (Aula 01 e 02, linha 1); *A professora titular havia me avisado que era o dia da troca de livros...* (Aula 03 e 04, linhas 4-5);

d) **a professora orientadora do Estágio:** *Neste dia, recebi a visita da professora, confesso que foi de surpresa, nem havia pensado que ela viria nesse dia* (Aula 03 e 04, linhas 17-18);

e) **os pais dos alunos:** *Algum dia vocês tiveram vergonha de seus pais?* (Aula 07 e 08, linhas 4-5);

f) **todas as pessoas**, de modo geral, incluindo-se o sujeito enunciador do texto: *... e foi aí que aproveitei para falar da importância da escrita e da reescrita para nossa vida* (Aula 11 e 12, linha 9).

O quadro, a seguir, traz os actantes principais mencionados pelo sujeito:

Quadro 11 – Actantes principais do Diário de bordo

Actantes Principais		
Visita à escola	Planejamento das aulas	Relato das aulas
O próprio sujeito	O próprio sujeito	O próprio sujeito
O grupo de professores	A professora titular da turma	Os alunos
A professora titular da turma	Os alunos	A professora titular da turma
Os alunos	As pessoas que escrevem textos, de modo geral (incluindo-se o sujeito)	A professora orientadora do Estágio
	A professora orientadora do Estágio	Os pais dos alunos
		As pessoas de modo geral (incluindo-se o sujeito)

Fonte: Elaborado pela autora

Levando em consideração as três partes principais em que se divide o Diário de bordo: visita à escola, planejamento das aulas e os relatos específicos das aulas,

é possível observarmos alguns temas centrais e/ou subsequentes que são mobilizados no texto, constituindo seu conteúdo temático.

Na primeira parte, como poderíamos imaginar, identificamos que o tema central está de acordo com o fato relatado, ou seja, a visita à escola. Dessa forma, o conteúdo temático gira em torno da **recepção do sujeito** no ambiente escolar, bem como de **sua integração** a esse contexto. Também, é preciso destacarmos aqui como se dá a **escolha da turma** na qual se realizaria o Estágio e **sua caracterização** como a pior turma, segundo a professora titular. Ainda como tema subsequente, destacamos a **organização do que seria trabalhado com os alunos** pelo estagiário.

Com relação à segunda parte, podemos destacar como temática central o **planejamento das aulas**, sua organização. Notamos que o foco do planejamento se deu em três eixos de ensino: estudo de gêneros textuais, análise linguística e produção textual. Salientamos aqui a constituição de um contexto por parte do sujeito que focaliza o uso real da língua e a consideração do texto como algo processual. Um tema subsequente identificado foi a **seleção dos textos**, que priorizou assuntos contemporâneos, vinculados ao contexto dos estudantes e que pudessem chamar sua atenção. Também, a **orientação de Estágio** é parte integrante dos temas subsequentes e é caracterizada como algo importante para a reflexão sobre a atividade desenvolvida.

A parte destinada ao relato da prática docente apresenta vários temas interligados com a aula em específico. Por isso, para a identificação do conteúdo temático, observamos cada relato, isoladamente. Assim, na Aula 01 e 02, o tema central se constitui em torno da **chegada do estagiário** em sala de aula, de seu **contato inicial com a turma**. É possível percebermos uma sequência de temas secundários que compõem o relato, relacionados à aula dada, como a **inserção do tópico principal da aula** pelo estagiário, que era o gênero *notícia*; a **participação dos alunos**, assinalada como ponto positivo pelo sujeito; a **desorganização da turma** ao tentar participar da aula; a **caracterização do gênero** em questão, a **algazarra na hora das atividades**, a **dificuldade de alguns estudantes**, o que demandou um atendimento individualizado por parte do estagiário; e, por fim, o **desejo dos alunos em participar** da correção das atividades, já no final da aula.

Na Aula identificada como 03 e 04, podemos notar como tema central a **ida da professora supervisora do Estágio à escola**, fato que surpreendeu o sujeito⁸¹, mas que não o prejudicou, conforme suas colocações, e a **continuidade do trabalho voltado para a aprendizagem do gênero textual notícia**. Além disso, é possível percebermos temas secundários, como a **retomada da aula anterior**, logo que se iniciam as atividades; **a troca de livros na biblioteca**, atividade concomitante com a continuidade das atividades voltadas para o gênero *notícia*; o **trabalho realizado que focalizava aspectos importantes sobre o gênero em questão**, ressaltado pelo sujeito; **o andamento das atividades e a participação dos alunos**, passagem em que o enunciador salienta, de forma positiva, a oportunidade que foi dada para que todos os estudantes compartilhassem informações. Outro tema secundário foi **o tropeço do estagiário**, provocado propositalmente por um aluno, fato caracterizado como marcante pelo sujeito. A **agitação da turma** também foi mencionada, o que exigiu que o estagiário chamasse sua atenção por várias vezes. Por fim, outro assunto que constitui o conteúdo temático desta aula é **a atividade de produção textual**, sobretudo, a preocupação que se tem, por parte do sujeito, em mostrar que havia uma **motivação para a escrita**.

Na Aula 05 e 06, identificamos como tópico central **o seguimento das atividades voltadas para a produção textual**, destacando-se o atendimento individualizado dado pelo estagiário aos estudantes. Além disso, como tema secundário, podemos observar o fato de que **os alunos estavam assistindo a um filme**⁸²em decorrência da **reunião dos professores**. Com isso, outros pontos são destacados, **a agitação da turma** após assistir ao filme e **o sucesso do estagiário** em conseguir acalmá-los.

Na Aula 07 e 08, detectamos como principal temática **a inserção do tópico central da aula**, o gênero conto, e **a participação majoritária dos alunos**, inclusive os mais agitados, em decorrência do efeito causado pelo texto lido, algo destacado

⁸¹Os estagiários sabiam que, durante o desenvolvimento do Estágio, a professora supervisora apareceria para observar a aula, entretanto, não tinham conhecimento prévio sobre a data. Antes de iniciar a regência, cada aluno entregava um cronograma, em que era explicitado o dia, a hora e o tópico a ser trabalhado. A partir dessas informações, a professora organizava a visita.

⁸²É interessante destacarmos que, em função do filme, o estagiário deu apenas uma aula, e não duas, como era previsto. Isso pode explicar a redução no volume do relato, mencionada anteriormente.

positivamente pelo sujeito. Como assuntos subsequentes, podemos listar **a entrada da professora titular em sala**, no início da aula, **a resistência por parte dos alunos** que não queriam ler o conto em função de seu volume de texto, e, por fim, **a caracterização do gênero** e **a realização de atividades**, na sequência do trabalho.

Na Aula 09 e 10, o tema central está ligado a um problema que circunda a atividade do professor de Língua Portuguesa, que é **a preguiça de muitos alunos** ao realizarem as atividades, principalmente as de leitura de texto. Além disso, são listadas, de forma negativa, pelo sujeito, as **dificuldades de interpretação** próprias dos estudantes. Como temáticas secundárias, podemos identificar **a retomada da aula anterior**, **a correção de atividades**, **o desenvolvimento da produção textual** e **a orientação individualizada** oferecida pelo professor. Por fim, entre os assuntos secundários, ainda observamos **a filmagem da aula** – requisito do Estágio –, fato que não ocasionou mudança de comportamento nos alunos, de acordo com o sujeito.

Na Aula 11 e 12, o último encontro, percebemos como temática principal **os problemas observados nas produções textuais dos estudantes**. O sujeito ressalta **a resistência dos alunos em realizarem a reescrita** e **a dificuldade do professor** em atender os estudantes, em função das muitas dúvidas ocasionadas pela falta de conhecimento sobre o bilhete orientador, mecanismo de avaliação utilizado pelo estagiário. Ademais, como temas subsequentes, podemos notar **a retomada das atividades da aula anterior**, **a participação majoritária da turma**, destacada de forma positiva pelo sujeito, e, por fim, **a despedida do professor** e **a anuência de suas aulas pelos alunos**, fato que é relatado com satisfação pelo estagiário.

A seguir, apresentamos um quadro que resume os temas centrais detectados:

Quadro 12 – Conteúdo temático do Diário de bordo: temas centrais

Conteúdo Temático	
Parte do relato	Temas centrais
Visita à escola	- a recepção do sujeito no ambiente escolar - escolha da turma do Estágio - a caracterização da turma - a organização do trabalho
Planejamento das aulas	- o foco do planejamento - a organização dos planejamentos das aulas
Aula 01 e 02	- a chegada do estagiário em sala de aula - o contato inicial com a turma
Aula 03 e 04	- a ida da professora supervisora do Estágio à escola - a continuidade do trabalho voltado para a aprendizagem do gênero textual notícia
Aula 05 e 06	- o seguimento das atividades voltadas para a produção textual
Aula 07 e 08	- a inserção do tópico central da aula: o gênero conto - a participação majoritária dos alunos
Aula 09 e 10	- a preguiça dos alunos - as dificuldades de interpretação dos estudantes
Aula 11 e 12	- os problemas observados nas produções textuais dos estudantes - a resistência dos alunos em realizarem a reescrita - a dificuldade do professor em atender os estudantes

Fonte: Elaborado pela autora

A observação do conteúdo temático do Diário de bordo permitiu-nos identificar algumas questões relevantes relacionadas à forma como o sujeito da pesquisa (re)configura seu trabalho. É interessante destacarmos que alguns temas que aqui aparecem estão em consonância com o discurso do sujeito ao responder o Diagnóstico (Texto 1), antes de entrar em sala de aula. Alguns temas privilegiados no Texto 1, como a importância da **motivação**, a **preocupação em não realizar um ensino tradicional**, mas, ao contrário, um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e o desejo de **propiciar o avanço do aluno** são retomados no Diário. Agora, contudo, não mais como uma projeção da atividade que gostaria de desenvolver, mas como prática de fato, ou seja, é possível notarmos que as atividades idealizadas pelo sujeito antes de sua inserção em sala de aula são

colocadas em prática na regência. Por isso, são recorrentes, no relato do Diário, temas que evidenciam a focalização do trabalho em três eixos: a leitura de gêneros textuais e sua caracterização, a análise linguística e a produção textual. Assim, o levantamento do conteúdo temático possibilita-nos visualizar tópicos como **o uso real da língua e atividades que privilegiem o aspecto processual da escrita**, o que é condizente com a concepção de linguagem apresentada anteriormente, no Diagnóstico. Podemos notar, ainda, como recorrente **a preocupação em retomar a aula anterior, em dar atendimento individualizado ao aluno** e o destaque para **a participação dos estudantes**, o que, às vezes, parece surpreender o sujeito. Por outro lado, alguns temas novos surgem, vinculados a alguns obstáculos da profissão. Podemos citar, primeiramente, uma temática recorrente que é ligada à questão comportamental dos estudantes: **a agitação, a algazarra, a falta de organização da turma** em atividades que envolviam sua participação, **a resistência em realizar atividades de leitura e de reescrita**. Além disso, outro tema novo que aparece no relato diz respeito às dificuldades relacionadas ao uso da linguagem formal: **problemas de interpretação e de escrita**.

O último tópico analisado no nível organizacional diz respeito aos tipos de discurso. A apreciação do Diário de bordo proporcionou identificarmos a utilização predominante do **relato interativo**, o que, de certa forma, está condizente com o gênero em questão. O relato interativo, como já mencionado anteriormente, pertence à ordem do narrar (BRONCKART, 1999), nesse sentido, podemos observar a constituição de um mundo discursivo cujas coordenadas são **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário pertencente ao enunciador e aos enunciatários. Dessa forma, os conteúdos tematizados não coincidem com a interação em curso. Essa disjunção pode ser verificada através de marcas presentes no texto, como o uso de tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, os quais evidenciam que os acontecimentos narrados não acontecem no mesmo tempo do momento de produção do texto. É preciso destacarmos, entretanto, que, embora os fatos narrados sejam distantes temporalmente, há uma **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Por isso, é possível observarmos a utilização, por parte do enunciador, de marcas linguísticas que fazem referência direta ao produtor do texto (eu, minha), como também de unidades que se referem diretamente aos demais actantes da interação (eles, seus). Outros dêiticos temporais e espaciais também são mobilizados no texto. Vejamos alguns exemplos:

Minha visita à escola foi muito boa! Fui bem recebido e logo me integrei com os professores. Conversei com a professora T. sobre as turmas de português do ensino fundamental e já olhei as possibilidades de horários [...] Também conversamos sobre alguns conteúdos gramaticais e saí da conversa com a ideia de trabalhar os gêneros notícia e conto. (Exemplo 1, Relato da visita à escola, linhas 1-3; 14-16)

A professora titular me acompanhou até a sala de aula e apresentou-me para a turma. Pediu a colaboração de todos e disse que nos próximos dias seria eu quem estaria trabalhando com eles. (Exemplo 2, Relato Aula 01 e 02, linhas 1-3)

Iniciei a aula retomando o que trabalhamos na aula passada, recapitulando o gênero e de imediato os demais alunos já leram o trabalho que haviam iniciado na aula passada [...] Neste dia recebi a visita da professora, confesso que foi de surpresa... (Exemplo 3, Relato Aula 03 e 04, linhas 1-3; 17)

Cheguei à escola e fui avisado de que os alunos estavam em uma sessão de filme [...] Ao encerrar, pedi aos colegas que lembrassem os demais sobre a produção textual, pois eu recolheria na aula do dia seguinte. (Exemplo 4, Relato Aula 05 e 06, linhas 1-2; 11-12)

Iniciei a aula recolhendo as produções textuais da notícia e a professora T. veio até a sala para entregar um trabalho para os alunos e dar alguns recados [...] Prosseguindo, dei um tempo para os alunos lerem o conto “A caolha” [...] Passado um tempo, eu mesmo fiz a leitura do conto para facilitar a compreensão deles... (Exemplo 5, Relato Aula 07 e 08, linhas 1-2; 8; 11-12)

Esta foi a aula em que foi realizada a filmagem, e os alunos não apresentaram nenhuma mudança de comportamento. A leitura da produção do final da história ficou para a próxima aula. (Exemplo 6, Relato Aula 09 e 10, linhas 12-14)

As passagens acima demonstram que os conteúdos mobilizados não são concomitantes com a interação que é construída. Por isso, explica-se a utilização do pretérito perfeito e imperfeito, e de dêiticos temporais e espaciais, uma vez que os relatos fazem referência a um momento passado, ou seja, o desenvolvimento do Estágio. Por sua vez, a inserção do sujeito e de outros actantes na situação de ação de linguagem é marcada pelo uso de dêiticos pessoais e desinenciais, que ajudam a construir o contexto do que é relatado: a experiência do Estágio.

Foi possível identificarmos também a utilização do **discurso interativo** em algumas passagens do diário. Pertencente à ordem do expor, o discurso interativo constitui um mundo discursivo **conjunto** com o mundo ordinário, no qual o expor dialogado **implica** os parâmetros da interação verbal posta em cena. Assim, muitas unidades desse tipo de discurso fazem referência direta aos actantes da ação, particularmente ao enunciador, ou à situação temporal desses actantes, que é o

agora, já que o conteúdo do texto é colocado de forma conjunta ao momento de produção. Por isso, os tempos verbais mais utilizados são o presente do indicativo e o futuro (modos indicativo e subjuntivo) e o imperativo. Observemos, agora, alguns trechos em que é utilizado esse tipo de discurso.

... **penso** que não adianta **realizar** estágios só nas melhores turmas, se depois, quando de fato **estivermos** inseridos na docência, **teremos que conviver** com todo o tipo de turmas. (Exemplo 1, Relato da visita à escola, linhas 7-9)

No que se refere à orientação de estágio, também **vem sendo** bem tranquila. A professora **está olhando** os planos nas datas marcadas, dando sugestões e apontando as falhas, e isso é muito interessante para **minha** reflexão acerca do que está sendo produzido. (Exemplo 2, Relato do planejamento das aulas, linhas 17-20)

Creio que a visita da professora não tirou minha atenção da aula... (Exemplo 3, Relato da Aula 03 e 04, linha 23)

Creio que este é o melhor da profissão, **ver** e **ouvir** o reconhecimento dos alunos. (Exemplo 4, Relato da Aula 11 e 12, linhas 26-27)

Podemos perceber, nas passagens acima, que o uso de dêiticos desinenciais denota que o sujeito está implicado na situação de interação em curso (*creio, penso, minha*). Além disso, o uso do presente do indicativo marca a explicitação não só de fatos atuais (*vem sendo, está olhando*), como também de posições pessoais do sujeito (*penso, creio*). É possível verificarmos ainda que o uso do futuro (*teremos que conviver, quando estivermos*) ajuda a constituir uma situação provável, à qual, de forma geral, o trabalho docente se atrela. Vale salientarmos que, nessa passagem, o sujeito passa a utilizar a primeira pessoa do plural (nós), o que denota a explicitação de um fato que é comum a todos os estudantes de Letras que pretendem desempenhar a função docente: o convívio com todos os perfis de alunos. Por fim, o infinitivo é utilizado para apresentar situações hipotéticas, de forma genérica, nas quais podemos notar a representação do sujeito sobre determinados fatos. Nessas passagens, não há uma individualização, o foco não é o sujeito em questão, mas o grupo, seja de estagiários (*não adianta realizar estágios só nas melhores turmas*), seja de professores de forma geral (*este é o melhor da profissão, ver e ouvir o reconhecimento dos alunos*).

Finalizada esta etapa concernente à organização do texto, prosseguimos para a análise do nível enunciativo do Diário de bordo.

5.2.3 Análise do nível enunciativo

Em consonância com a análise realizada no Texto 1 (o Diagnóstico), a observação do nível enunciativo referente ao Texto 2 (o Diário de bordo) focaliza o posicionamento enunciativo – vozes distintas que constituem o texto – e a utilização de modalizações – as avaliações mobilizadas pelo enunciador. Passemos, nesse momento, para a análise das diferentes vozes que constituem o Texto 2.

5.2.3.1 Posicionamento enunciativo

De modo geral, podemos observar que o sujeito se manifesta fundamentalmente na primeira pessoa do singular, através do **“eu” individual**, voz utilizada para assinalar posições pessoais ou contextos nos quais tem uma função central. Em certas ocasiões, todavia, utiliza a primeira pessoa do plural, o **“nós” coletivo**, o qual denota o compartilhamento de experiências, a parceria com outros actantes envolvidos na situação. Além disso, em poucas ocorrências, ainda utiliza a **terceira pessoa do singular**, em manifestações que evidenciam posições impessoais, mais gerais, procedentes de instâncias maiores. O quadro abaixo apresenta, a partir de números, as diferentes formas de manifestação da voz do sujeito:

Quadro 13 – Posicionamento enunciativo no Diário de bordo

Partes do relato	Ocorrências		
	Eu individual	Nós coletivo	3ª pessoa do singular
Visita à escola	18	4	1
Planejamento das aulas	11	3	0
Aula 01 e 02	20	7	0
Aula 03 e 04	28	5	0
Aula 05 e 06	10	3	0
Aula 07 e 08	14	3	0
Aula 09 e 10	13	2	0
Aula 11 e 12	23	3	2
Número total de cada ocorrência	137	30	3

Fonte: Elaborado pela autora

Respeitamos, na análise detalhada, a divisão realizada pelo sujeito com relação aos relatos: visita à escola, planejamento das aulas e relatos das aulas.

Na parte relativa à visita à escola, identificamos o uso predominante do pronome “eu”, ora explícito, ora implícito (identificado através da desinência verbal); quatro ocorrências do pronome “nós”; e uma ocorrência da terceira pessoa do singular (através do uso do infinitivo). O uso quase que exclusivo da primeira pessoa do singular é, de certo modo, facilmente compreensível, visto que o texto em questão tem como objetivo maior relatar as experiências do sujeito durante o desenvolvimento do Estágio. Dessa forma, o sujeito enunciador do texto configura-se como a personagem principal das ações, assumindo a responsabilidade

enunciativa do que é narrado. Isso é perceptível em passagens como as que seguem:

***Minha** visita à escola foi muito boa! **Fui** bem recebido e logo **me** integrei com os professores. **Conversei** com a professora T. sobre as turmas de português do ensino fundamental e já **olhei** as possibilidades de horários...*(Exemplo 1, visita à escola, linhas 1-3)

*Mesmo com o apontamento de pior turma, **decidi me desafiar**...*(Exemplo 2, visita à escola, linha 7)

*A professora apontou que seria interessante **eu trabalhar** a produção textual [...] **saí** da conversa com a ideia de trabalhar os gêneros *notícia* e *conto*.*(Exemplo 3, visita à escola, linhas 13-14; 15-16)

Podemos perceber que as manifestações em primeira pessoa do singular denotam fatos dos quais o sujeito participa de forma privilegiada, sendo o ator principal da ação narrada, como sua integração ao meio escolar (Exemplo 1), sua responsabilidade em escolher uma turma caracterizada como difícil pela professora (Exemplo 2), sua opção pessoal por trabalhar com os gêneros *notícia* e *conto*, algo que, embora seja baseado na consideração da professora titular sobre o que seria interessante trabalhar, foi uma decisão sua (Exemplo 3).

As aparições na primeira pessoa do plural, por sua vez, podem ser divididas em duas categorias. Primeiramente, temos um “nós” que parece representar o grupo de estagiários ou de estudantes de Letras que ainda não estão inseridos completamente na profissão. O sujeito usa esse pronome no sentido de compartilhar com os demais colegas um fato que será comum quando desenvolverem sua atividade docente não mais como estagiários, mas como profissionais: a convivência com perfis distintos de alunos. Isso é perceptível nas passagens a seguir:

*... não adianta realizar estágios só nas melhores turmas se depois, quando de fato **estivermos inseridos** na docência, **teremos** que conviver com todo o tipo de turma.*(Exemplo 4, visita à escola, linhas 8-9)

Em um segundo momento, o pronome “nós” é usado para assinalar as vozes do estagiário e da professora titular da turma, constituindo momentos de diálogo entre os dois actantes:

*Aproveitei o tempo disponível da professora e já **conversamos** sobre o que seria interessante trabalhar com eles [...] também **conversamos** sobre alguns conteúdos gramaticais...* (Exemplo 5, visita à escola, linhas 11-12; 14-15)

Cumpramos, aliás, que a voz da professora aparece em algumas passagens do relato, demonstrando sua participação em momentos cruciais, como, por exemplo, quando a turma é caracterizada e quando faz apontamentos do que seria interessante ser trabalhado pelo estagiário. Na segunda ocasião, é necessário destacarmos que a voz da actante é marcada por aspas, o que nos parece ser uma forma encontrada pelo sujeito para marcar a responsabilidade do que é dito; uma estratégia para enfatizar algo do qual o sujeito discorda⁸³: um ensino de Língua Portuguesa que não se volta para a produção textual:

A professora me disse que era uma das turmas mais difíceis [...] A professora apontou que seria interessante eu trabalhar a produção textual, pois “quase não havia tido tempo para isso.” (Exemplo 6, visita à escola, linhas 4-5; 13-14)

Por fim, o uso da terceira pessoa do singular faz referência a um fato que não se atrela apenas ao sujeito, mas a todos os estudantes de Letras, os quais realizam o Estágio. Consequentemente, a representação que é constituída é válida tanto para o sujeito quanto para o coletivo:

*... não adianta **realizar** estágios só nas melhores turmas...*(Exemplo 7, visita à escola, linha 8)

No que diz respeito à parte do relato do planejamento das aulas, também encontramos maior ocorrência da primeira pessoa do singular, o que é condizente com o tipo de discurso que predomina no texto: o relato interativo. Podemos notar que o uso do “eu” marca as decisões tomadas pelo sujeito durante o planejamento, que se organiza a partir de três eixos principais: ensino de gêneros textuais, de análise linguística e de produção textual orientada. Vejamos algumas passagens:

*... **planejei** as aulas com base em gêneros textuais, análise linguística e produção textual orientada [...] **Preocupe-me** em trabalhar com o contexto real de circulação dos gêneros, suas características e função social. Também **busquei** trabalhar a análise linguística [...] **orientei** a escrita e a reescrita...* (Exemplo 1, planejamento das aulas, linhas 2-3; 6-8; 9-10)

Selecionei notícias do jornal Zero Hora e da Globo.com. As notícias falam sobre assuntos do momento [...] Com relação à seleção do conto, **escolhi** um tema que acredito chamar a atenção dos alunos... (Exemplo 2, planejamento das aulas, linhas 11-12; 14-15)

⁸³Essa concepção já pôde ser observada nas respostas dadas pelo sujeito ao Diagnóstico e em passagens do Diário de bordo.

As manifestações revelam como se deu a escolha de procedimentos metodológicos que estivessem em conformidade com a proposta de ensino apresentada pelo sujeito, que privilegiava o ensino de gêneros textuais, a prática de análise linguística e a produção textual. Chamam-nos a atenção algumas passagens nas quais é nítida a constituição de um contexto que evidencia a preocupação com o uso real da língua, o qual mobiliza a participação dos alunos (Exemplos 1 e 2).

A utilização da primeira pessoa do plural, o “nós”, ocorre em apenas três passagens do texto, a fim de marcar a questão coletiva do uso da língua:

*... a fim de que os alunos percebessem os efeitos de sentido que **damos** ao que **escrevemos** com o uso correto da gramática.* (Exemplo 3, planejamento das aulas, linhas 7-9)

*... vejo o texto como algo inacabado e sempre **temos** o que melhorar.* (Exemplo 4, planejamento das aulas, linha 10)

É possível compreendermos que esse uso marca uma representação do sujeito, que engloba todos como possíveis escritores, como usuários da língua e de sua gramática. Parece-nos que há, nessas passagens, uma tentativa de aproximar a gramática da língua de seus usuários (Exemplo 3). Ainda pensando em todos como escritores, o sujeito salienta a questão da reflexão sobre a escrita, demonstrando que a vê como algo processual, inacabado (Exemplo 4).

Com relação à parte referente à regência das aulas, podemos notar na Aula 01 e 02 que, embora o uso da primeira pessoa do singular prevaleça, há uma maior utilização do pronome “nós”, comparando-se com os relatos anteriores. Apontamos um total de sete ocorrências deste pronome (ou de suas variações), primeiramente, usado para marcar um cenário de apresentação entre o estagiário e os alunos e, em um segundo momento, para assinalar o trabalho realizado pelo conjunto (professor estagiário e alunos). Vejamos alguns exemplos:

*Eu cumprimentei os alunos, falei sobre o que eu estava fazendo ali e expliquei qual seria **nosso** trabalho. De imediato já combinei como seriam **nossas** aulas e que eu gostaria de contar com a participação e colaboração de todos.* (Exemplo 1, Aula 01 e 02, linhas 4-6)

*Um ponto positivo foi à participação da turma, mas tive que organizá-los, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Assim, **fizemos** um levantamento dos meios onde **podemos** acompanhar notícias. Na sequência, **discutimos** a definição do gênero, contexto de produção, circulação e consumo e também **identificamos** as partes que compõe a notícia.* (Exemplo 2, Aula 01 e 02, linhas 14-18)

É possível identificarmos que o sujeito, ao se apresentar para a turma, demonstra uma necessidade de explicitar uma concepção de aula que se constitui em torno do coletivo, ou seja, o trabalho realizado, a aula em si, acontece através da participação do grupo de alunos em parceria com o professor (Exemplo 1). É interessante ressaltarmos que essa representação é colocada em prática no desenvolvimento da aula, o que podemos notar em passagens nas quais o sujeito relata o trabalho desenvolvido, que acontece de forma interativa (Exemplo 2). Cumpre destacarmos que o sujeito preocupa-se em explicitar essa parceria, salientando a participação de ambas as partes (professor e alunos) em atividades que, em uma perspectiva mais tradicional, poderiam ter como foco a participação somente dos alunos (*fizemos um levantamento...*) e em ações que poderiam ser entendidas como próprias do professor (*discutimos a definição de gênero...*). O gênero aula se dá, desse modo, a partir da interação, do compartilhamento de informações, da participação do coletivo.

As aparições em primeira pessoa do singular, no entanto, abalizam momentos em que a participação do sujeito é central:

***Respondi** que **eu traria** a maioria dos conteúdos em folhas impressas, para que eles tivessem maior oportunidade de interagir na aula. (Exemplo 3, Aula 01 e 02, linhas 8-9)*

***Iniciei** a aula perguntando se eles gostam de notícias e onde eles se informam sobre o que acontece na cidade país e mundo. (Exemplo 4, Aula 01 e 02, linhas 10-11)*

*Um ponto positivo foi à participação da turma, mas **tive** que organizá-los, pois todos queriam falar ao mesmo tempo [...] Os alunos começaram uma algazarra na aula e **tive** que chamar a atenção deles por várias vezes. (Exemplo 5, Aula 01 e 02, linhas 14-15; 23-24)*

*Alguns tiveram dificuldades de identificar as partes e **eu fui** de classe em classe acompanhando a atividade. (Exemplo 6, Aula 01 e 02, linhas 24-25)*

Podemos visualizar que as passagens acima marcam momentos de protagonismo do sujeito nas ações, seja como organizador do *meio aula*, seja como autoridade ou como profissional qualificado. Nesse sentido, embora a perspectiva seja de interação, é possível observarmos que o sujeito tem noção de que algumas atividades exigem uma participação diferenciada do professor, como a sistematização da aula (Exemplos 3 e 4), o domínio da situação (Exemplo 5) e o

ensino atrelado à área de Língua Portuguesa, propriamente dito, propiciado pelo apoio dado ao aluno pelo profissional habilitado.

É relevante destacarmos que essa transição entre o “eu” individual e o “nós” coletivo repete-se em quase todas as aulas, como é possível observarmos nos exemplos que seguem:

Inicie a aula retomando o que **trabalhamos** na aula passada... (Exemplo 1, Aula 03 e 04, linha 1)

Antes de tudo **trabalhei** com os alunos o que era o título/manchete e a importância deste para a notícia, bem como para instigar o leitor a ler [...] Quando todos os alunos retornaram da troca de livros, **realizamos** a discussão das notícias... (Exemplo 2, Aula 03 e 04, linhas 7-8; 9-10)

Neste dia **recebi** a visita da professora, **confesso** que foi de surpresa, nem **havia pensado** que ela viria... (Exemplo 3, Aula 03 e 04, linhas 17-18)

Um fato que **me chamou** a atenção foi quando **fui passar** entre as classes para explicar para um aluno, outro esticou o pé e **eu tropecei** [...] isso **me marcou**. (Exemplo 4, Aula 03 e 04, linhas 20-22)

Encerramos a aula com a correção das questões e já **encaminhei** a produção textual com os alunos... (Exemplo 5, Aula 03 e 04, linhas 25-26)

Retomando as atividades, **iniciamos** a produção textual e **fizemos** um levantamento de dados para a produção da notícia. **Discutimos** novamente partes do gênero e **destinei** a aula para produção textual orientada, **passando** de classe em classe. (Exemplo 6, Aula 05 e 06, linhas 7-10)

Como podemos perceber, prevalecem as manifestações em primeira pessoa do singular, entretanto, em passagens que relatam o desenvolvimento das atividades, o sujeito utiliza unidades que marcam a coletividade. Salientamos aqui que, nos exemplos 3 e 4, a utilização exclusiva da primeira pessoa do singular é facilmente compreensível, visto que se trata de passagens que relatam experiências pessoais do sujeito: a visita da professora supervisora do Estágio e o fato que o marcou enquanto estagiário.

Na Aula 07 e 08, é possível notarmos uma diminuição do uso da primeira pessoa do plural, sobretudo nas passagens que relatam o desenvolvimento das atividades. Analisemos alguns trechos:

Inicie a aula recolhendo as produções textuais [...] Na sequência **falei** que **nossa** aula seria bem interessante, mas para iniciar, **eu** iria fazer uma pergunta bem pessoal para eles... (Exemplo 1, Aula 07 e 08, linhas 1; 3-4)

*Passado um tempo, **eu** mesmo **fiz** a leitura do conto para facilitar a compreensão deles, mantendo o ritmo e a entonação da voz. (Exemplo 2, Aula 07 e 08, linhas 11-12)*

*O efeito do texto foi bem o que **eu** **previa**. (Exemplo 3, Aula 07 e 08, linha 13)*

*Na sequência **discutimos** e **identificamos** as características do gênero, **expliquei** as atividades e **nossa** aula terminou. (Exemplo 4, Aula 07 e 08, linhas 16-17)*

A análise dos exemplos nos permite observar que há um protagonismo maior do estagiário, que conduz as atividades sem dividir a responsabilidade com a turma, sem exigir uma participação mais efetiva dos alunos. As coordenadas são dadas pelo sujeito, que toma a frente das ações (Exemplos 1, 2 e 3). Parece-nos que há uma grande aposta do sujeito na atividade que será desenvolvida, a qual envolve o conto, o que explica sua escolha por conduzi-la de forma individual. A perspectiva de grupo, contudo, não é totalmente desconstruída, uma vez que as atividades que seguem a leitura do conto são relatadas através do “nós” coletivo. Também, é interessante destacarmos que, ao fazer referência à aula, o sujeito utiliza o determinante *nossa* (Exemplo 1 e 4), o que mantém a representação de grupo, evidenciada anteriormente.

Na Aula 09 e 10, temos uma situação similar à anterior, com uma utilização menor da primeira pessoa do plural. Parece-nos que o relato dessa aula assinala as avaliações que o estagiário faz, sua percepção sobre a turma e sobre sua função como professor de Língua Portuguesa, fato que explica o uso maior do “eu” individual. Observemos alguns exemplos:

***Iniciei** a aula **retomando** o conto, suas características e personagens e **deixei** tempo para que os alunos fizessem as questões, **passando** de classe em classe. (Exemplo 1, Aula 09 e 10, linhas 1-2)*

***Percebi** que eles têm muita preguiça de retomar o texto [...] Quanto à interpretação, por mais que **eu** **explique** as questões, sempre **me** chamavam nas classes [...] Quando **eu** **percebia** que vários tinham a mesma dúvida, **eu** **me dirigia** ao quadro e **explicava** para todos. (Exemplo 2, Aula 09 e 10, linhas 3; 4-5; 6-7)*

*Na sequência, **corrigimos** as questões e **passamos** à produção textual... (Exemplo 3, Aula 09 e 10, linha 8)*

*Da mesma forma, **eu** **expliquei** e **dei** dicas do que poderia ser feito e **passei** de classe em classe para **orientar** a escrita. (Exemplo 4, Aula 09 e 10, linhas 9-11)*

A partir das passagens acima listadas (Exemplos 1, 2 e 4), notamos que há um direcionamento da aula por parte do sujeito, que não explicita uma preocupação com a participação da turma, como em relatos anteriores em que este ponto era ressaltado com frequência. Há um destaque para as percepções do sujeito com relação aos alunos, os quais têm preguiça de ler e reclamam muito, conforme caracterização do estagiário. Do mesmo modo, são listados problemas de compreensão do texto, que exigem do sujeito estratégias diversas a fim de sanar as dúvidas dos alunos. Vale salientarmos aqui que, em meio aos problemas encontrados, o atendimento individual é uma tática utilizada pelo estagiário. As únicas duas ocorrências do “nós” coletivo marcam as atividades que foram realizadas em conjunto, como a correção das questões, nas quais a participação do grupo é claramente compreendida (Exemplo 3).

Por fim, na Aula 11 e 12, predomina o uso do “eu” individual e há um número reduzido de utilizações na primeira pessoa do plural, conforme contexto anterior. O que se difere, entretanto, é a utilização da terceira pessoa do singular, a partir do infinitivo. Vejamos alguns exemplos:

*Quando **falei** que os textos seriam reescritos, todos reclamaram dizendo: “Há não, fazer tudo de novo!”. Não **me surpreendi** com a reação, pois já **imaginei** que isso aconteceria, e foi aí que **proveitei** para falar da importância da escrita e reescrita para **nossa** vida. Eles entenderam a proposta e passaram a reescrever, porém, quase **me vi** louco ao **ir** de classe em classe e eles estarem com uma enxurrada de dúvidas, pois não estavam acostumados com o bilhete orientador. (Exemplo 1, Aula 11 e 12, linhas 7-12)*

***Percebi** que o que havia de recorrente nas redações era a organização [...] Os títulos também não foram feitos conforme **discutimos** [...] **trabalhei** mais uma vez a importância do título [...] **Falei** novamente da imparcialidade no gênero [...] Também **observei** erros de escrita em verbos que determinam o tempo [...] **Proveitei** os textos para explicar no quadro um monte de questões que os ajudará para futuras produções. (Exemplo 2, Aula 11 e 12, linhas 13; 15; 17; 19-20; 21; 22-23)*

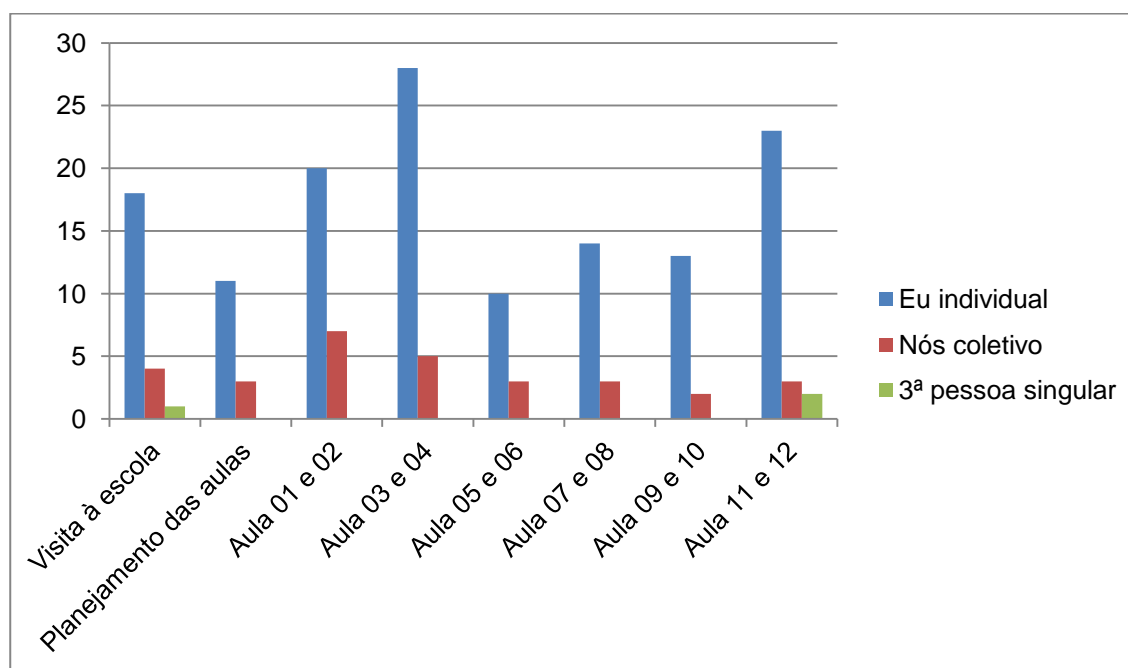
***Creio** que este é o melhor da profissão, **ver** e **ouvir** o reconhecimento dos alunos. (Exemplo 3, Aula 11 e 12, linhas 27-28)*

Podemos observar inicialmente (Exemplo 1) a preocupação do sujeito em evidenciar para os alunos a importância da escrita e da reescrita, discurso condizente com suas manifestações no primeiro texto analisado, o Diagnóstico. É interessante salientarmos o uso da expressão *nossa vida*, no exemplo 1, que ajuda a construir um contexto em que se amplia a importância da escrita, a qual deixa de

figurar apenas no ambiente escolar e passa a integrar a vida de todos. Vale destacarmos, ainda, que a Aula 11 e 12 foi a última aula dada pelo estagiário na turma, o que explica o relato do conjunto de estratégias utilizadas por ele para auxiliar nos problemas encontrados nos textos dos estudantes (Exemplo 2). Para finalizar, o sujeito manifesta-se em terceira pessoa, através do uso do infinitivo, assinalando uma representação que, nesse contexto, deixa de ter um caráter individual, pessoal, mas passa a ser de todos os professores: a satisfação em ser reconhecido pelos alunos.

A análise realizada propiciou percebermos que as manifestações do sujeito se dão de forma predominante na primeira pessoa do singular, o que é condizente com o tipo de discurso que domina o Diário de bordo, o relato interativo. O gráfico abaixo apresenta o posicionamento enunciativo do sujeito:

Figura 4 – Posicionamento enunciativo no Diário de bordo



Fonte: Elaborada pela autora

Assim, temos, na maior parte do tempo, a voz do “eu” individual, protagonista da situação, o qual organiza, conduz e toma as decisões nas ações que vão acontecendo. Em alguns momentos, aparece o “nós” coletivo, que assinala a parceria do estagiário ora com a professorar titular da turma, ora com o grupo de alunos etc. Por fim, raras vezes, observamos o uso da terceira pessoa do singular,

através do infinitivo, ampliando a dimensão de algumas representações que são apresentadas pelo sujeito, as quais passam a ser atribuídas não a um “eu” individual, mas a um grupo social maior.

Para dar continuidade ao trabalho, seguimos, agora, para a análise das avaliações mobilizadas pelo sujeito a partir do uso de modalizações.

5.2.3.2 *Uso de modalizações*

A observação do Diário de bordo oportunizou-nos identificar a ocorrência dos quatro tipos de modalizações apontados por Bronckart (1999): **lógicas**, relacionadas ao valor de verdade do que é enunciado; **deônticas**, pautadas em avaliações que se fundamentam em valores sociais; **apreciativas**, ligadas aos julgamentos mais subjetivos; e **pragmáticas**, atreladas às avaliações sobre a responsabilidade de um personagem em um determinado processo do qual participa. Em seguida, seguem as análises relativas às partes do relato.

No relato da visita à escola, é possível identificarmos os quatro tipos de modalizações, contudo, sobressai o uso de modalidade deôntica, com um total de quatro ocorrências.

Inicialmente, identificamos a utilização de duas modalizações apreciativas, as quais traduzem avaliações do sujeito acerca da receptividade que teve na escola, algo descrito de forma positiva:

*Minha visita à escola foi **muito boa!** Fui **bem recebido** e logo me integrei com os professores. (Exemplo 1, visita à escola, linhas 1-2)*

Além disso, na sequência, é possível notarmos o uso de modalização lógica, a qual consiste em assinalar a eventualidade da escolha da turma, através da utilização de marcas linguísticas como o futuro do pretérito, tempo verbal que dá uma ideia de condicionamento, isto é, a escolha da turma estava condicionada ao horário do sujeito:

*Percebi que a turma que **se encaixaria melhor** com meus horários seria o 7º ano. (Exemplo 2, visita à escola, linhas 3-4)*

Em seguida, verificamos o uso de modalização pragmática, que introduz um julgamento acerca da capacidade de ação da turma, caracterizada negativamente

pela professora. A modalização lógica que vem depois justifica a decisão do sujeito, ou seja, a escolha da turma rotulada negativamente está atrelada à possibilidade de organização de sua grade de horários:

*A professora me disse que era uma das turmas **mais difíceis**, porém, se eu escolhesse outra, **não conseguiria conciliar** a grade de horários. (Exemplo 3, visita à escola, linhas 4-6)*

A modalização pragmática que aparece, na sequência, atrela-se novamente à turma na qual o sujeito decide fazer o Estágio (*pior turma*). Destacamos aqui que o uso deste segmento linguístico contribui para explicitar aspectos da responsabilidade desse grupo em relação às ações de que participa. Embora avaliada de modo contraproducente, o sujeito, sem alternativa em função de seu horário, opta pela turma e vê o fato como um desafio. O trecho que segue traz duas modalizações deônticas, as quais avaliam o que é enunciado embasando-se em valores sociais. Aqui, parece-nos que existe a explicitação de um contexto o qual apresenta fatos julgados a partir de um viés social, como se o julgamento não fosse individual do sujeito, mas geral, uma imposição da sociedade à atividade do professor: o contato com diferentes perfis de pessoas.

*Mesmo com o apontamento de **pior turma**, decidi me desafiar, pois **penso que não adianta realizar estágios só nas melhores turmas**, se depois, quando de fato estivermos inseridos na docência, **teremos que conviver com todo o tipo de turma**. (Exemplo 4, visita à escola, linhas 7-9)*

Por último, temos duas modalizações deônticas que marcam uma avaliação apoiada em opiniões e em regras constitutivas de um meio social, no caso, o contexto escolar. Assim, o trabalho que será realizado pelo estagiário é pensado em conformidade com as normas em uso, das quais a principal representante, nessa ocasião, parece ser a professora titular da turma.

*Aproveitei o tempo disponível da professora e já conversamos sobre **o que seria interessante trabalhar** com eles [...] A professora apontou que **seria interessante eu trabalhar** a produção textual, pois “quase não havia tido tempo para isso.” (Exemplo 5, visita à escola, linhas 11-14)*

É conveniente destacarmos que o sujeito divide a responsabilidade de pensar o que será trabalhado com a professora, colocando-se em uma posição de submissão em relação à actante que, por sua vez, acaba listando os tópicos os

quais, em sua opinião, poderiam ser trabalhados com os alunos. Como um dos tópicos é a produção textual, não há resistência⁸⁴ por parte do sujeito, situação que poderia ser diferente, caso a professora traçasse um plano de trabalho que focalizasse um ensino tradicional.

Podemos observar, de modo geral, que o sujeito faz avaliações ancorando-se, sobretudo, em valores de verdade, em valores sociais e em atribuições de outras pessoas que são dadas a actantes os quais aparecem no texto (é o caso da escolha da turma, condicionada ao seu horário; ou mesmo, a decisão do que seria trabalhado durante o Estágio, a qual passa pela professora titular, a caracterização da turma, que é dada pela mesma docente etc.). Há, por sua vez, poucas apreciações subjetivas, de cunho pessoal, o sujeito não apresenta uma responsabilidade enunciativa de fato. Certamente, isso pode ser explicado em função de a visita à escola representar o primeiro contato do sujeito com o âmbito escolar, o que acaba sendo um impedimento para que ele tenha mais autonomia ao manifestar seus posicionamentos.

Na parte relativa ao planejamento das aulas, no entanto, é possível percebermos um protagonismo maior do sujeito, que se fundamenta mais em suas posições pessoais para desenvolver seu trabalho. As avaliações apoiadas nas regras do meio social, todavia, permanecem de forma concomitante.

Dentre as ponderações que constituem o planejamento, observamos inicialmente uma apreciação subjetiva que caracteriza o trabalho como algo tranquilo. Essa tranquilidade possivelmente é consequência de uma postura teórica bem marcada no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a qual lhe dá embasamento para a organização das aulas.

*Quanto ao planejamento das aulas, foi **bem tranquilo**. Como já mencionei, havia conversado com a professora titular, e planejei as aulas com base em gêneros textuais, análise linguística e produção textual orientada. (Exemplo 1, planejamento das aulas, linhas 1-3).*

⁸⁴Como a maioria dos professores com os quais tivemos contato trabalhava a partir de um viés tradicional, o planejamento das aulas representaria um grande desafio para os estagiários, que deveriam desenvolver seu trabalho sob um enfoque sociointeracionista. Cumpre ressaltarmos aqui, inclusive, que a orientação dada foi a de que, caso os professores titulares determinassem conteúdos, eles deveriam explicar que os trabalhariam a partir da perspectiva sociointeracionista de língua. Desse modo, tinham autonomia para desenvolver um trabalho que julgassem pertinente, desde que estivesse em conformidade com o contexto escolar no qual estavam inseridos e com essa concepção de linguagem.

É preciso destacarmos que, ao relatar seu planejamento, o sujeito manifesta posições condizentes com uma concepção de linguagem como forma de interação, como atividade social. Desse modo, julga ser necessário focalizar o contexto real de uso da língua, para que seu ensino, longe de ser algo sistemático, faça sentido para o aluno, tenha uma funcionalidade. Dessa maneira, para construir esse cenário, utiliza modalizações deônticas que, ancoradas em valores sociais, reforçam as obrigações sociais do profissional da área e acabam por reproduzir o discurso acadêmico sobre o ensino de Língua Portuguesa, segundo o qual o professor deve observar situações reais de utilização da língua, a partir do trabalho com gêneros textuais, objeto de ensino de Língua Portuguesa, enfocando, em especial, habilidades como a leitura, a produção textual e a análise linguística.

***Preocupei-me** em trabalhar com o contexto real de circulação dos gêneros, suas características e função social. Também busquei trabalhar a análise linguística, a fim de que os alunos percebessem os efeitos de sentido que damos ao que escrevemos com o uso correto da gramática. Quanto a produção textual, orientei a escrita e a reescrita, pois **vejo o texto como algo inacabado e sempre temos o que melhorar.** (Exemplo 2, planejamento das aulas, linhas 6-10)*

É nesse contexto que se dá, por exemplo, a seleção de textos que serão trabalhados com os alunos, atividade avaliada pelo sujeito como algo *muito importante* no processo, como podemos notar a partir do uso de modalização apreciativa. Nesse sentido, reproduzindo uma posição característica da esfera acadêmica da área do ensino de Língua Portuguesa, o sujeito faz uso de modalização deôntica, a qual ajuda a veicular a questão da participação em aula, algo intrinsecamente ligada à escolha dos textos.

*A seleção dos textos também foi **muito importante**. Selecionei notícias do jornal Zero Hora e da Globo.com. As notícias falam sobre assuntos do momento, como vacinação contra a gripe, redes sociais e consumo de energia elétrica, a fim de **mobilizar a participação dos alunos em aula.** (Exemplo 3, planejamento das aulas, linhas 11-14)*

O sujeito ainda utiliza modalização lógica para avaliar o tema⁸⁵ do conto escolhido para trabalhar com os alunos:

⁸⁵Cabe salientarmos aqui que, em uma das orientações, depois de já ter iniciado a regência das aulas na turma, o sujeito manifestou o interesse em trabalhar uma temática que chocasse os alunos, uma vez que, em sua opinião, a maioria dos estudantes agia com certa indiferença com relação a questões sociais importantes para a constituição de uma formação cidadã. Desse modo, a escolha do

*Com relação à seleção do conto, escolhi um tema que **acredito chamar a atenção dos alunos**: a vergonha dos pais. (Exemplo 4, planejamento das aulas, linhas 14-15)*

Para finalizar esta parte, podemos identificar mais duas avaliações apreciativas do sujeito, as quais fazem referência à orientação do Estágio (*bem tranquila, muito interessante*). O sujeito revela que a regularidade das orientações e o processo de interlocução instituído entre ele e a professora a respeito de seus planejamentos é interessante, mostrando-se uma ferramenta de reflexão sobre a atividade desenvolvida. Aqui, é possível observarmos que há uma explicitação de fatos que conferem à professora supervisora uma responsabilidade ao agir, uma vez que é atribuída a ela a capacidade de fazer o estagiário refletir sobre sua atividade docente. Essa situação é constituída através do uso de modalização pragmática.

*No que se refere à orientação de estágio, também vem sendo **bem tranquila. A professora está olhando os planos nas datas marcadas, dando sugestões e apontando as falhas**, e isso é **muito interessante** para minha reflexão acerca do que está sendo produzido. (Exemplo 5, planejamento das aulas, linhas 17-20)*

A análise dessa parte do relato propicia-nos identificar que há um número maior de avaliações mobilizadas pelo sujeito através da utilização de modalizações apreciativas, comparando-se com o relato da visita à escola. Os posicionamentos subjetivos estão atrelados ao planejamento, propriamente dito, à seleção de textos realizada pelo sujeito, à escolha do tema do conto e à orientação, fatos os quais o sujeito caracteriza a partir de seu julgamento pessoal. Por outro lado, há um número semelhante de modalizações deônticas, utilizadas, em especial, para fazer alusão à atividade docente. Essas avaliações fundamentam-se nos valores sociais referentes ao trabalho do professor, apresentando os fatos como sendo do domínio da obrigação social, em conformidade com as regras em uso. Por isso, muitas vezes, deparamo-nos com a reprodução, por parte do sujeito, de um discurso próprio do meio acadêmico o qual assinala como dever do professor de Língua Portuguesa a focalização do uso real da língua, a partir do trabalho voltado, sobretudo, para a leitura, para a produção textual e para a análise linguística.

conto "Caolha" não foi prévia à entrada em sala de aula, mas, pelo contrário, motivada pelo perfil da turma.

O relato da Aula 01 e 02, por sua vez, permite-nos observar a predominância de modalização deôntica, com um total de quatro utilizações. Dentre os diversos julgamentos que constituem essa parte do diário, podemos assinalar, inicialmente, a presença desse tipo de modalização, a qual afirma uma avaliação baseada em valores sociais, segundo os quais a participação e colaboração do aluno são entendidas como algo extremamente necessário para que se constitua um contexto de interação social no *meio aula*. Essa representação é de fundamental importância para a organização das aulas segundo a perspectiva adotada pelo sujeito, que é condizente com o discurso acadêmico, com o discurso atual da Linguística, e com o discurso de documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa.

*De imediato já combinei como seriam nossas aulas e que **eu gostaria de contar com a participação e colaboração de todos**.* (Exemplo 1, Aula 01 e 02, linhas 5-6)

Em seguida, a partir de uma modalização lógica, que marca a possibilidade de ação do professor, é explicitada a noção geral que se tem sobre o profissional da área, ao qual se atribui o fato de dar muito conteúdo. Essa ideia parece-nos estar atrelada ao ensino gramatical, o qual propõe a aprendizagem de um volume considerável de regras, como também ao texto, que, muitas vezes, é copiado do quadro pelos alunos, o que ajuda a construir uma representação de que o professor de Língua Portuguesa passa muito conteúdo, algo tido como um fato provável.

*Os alunos me escutaram e de imediato perguntaram **se eu passaria muito conteúdo**.* (Exemplo 2, Aula 01 e 02, linhas 7-8)

Chama-nos a atenção a resposta dada pelo sujeito que utiliza uma modalização deôntica para traduzir uma opinião que está de acordo com o que é tido como ideal no ensino de Língua Portuguesa, segundo instâncias que prescrevem o trabalho realizado nessa área, seja a academia, sejam documentos oficiais, como os PCNs, por exemplo: *propiciar a participação do aluno*. A estratégia utilizada aqui é a de aproximação, pois o sujeito se propõe a fazer algo que esteja em conformidade com o que os alunos desejam, contudo, automaticamente, acaba fazendo com que a participação em aula seja um dever dos estudantes.

*Respondi que eu traria a maioria dos conteúdos em folhas impressas, **para que eles tivessem maior oportunidade de interagir na aula.** (Exemplo 3, Aula 01 e 02, linhas 8-9)*

Podemos notar que o sujeito usa uma modalização apreciativa para julgar positivamente a participação da turma, ponto tão ressaltado desde o início e apresentado como um de seus principais objetivos. A participação, no entanto, gera tumulto, obrigando o sujeito a contornar a situação, o que é possível observarmos através da utilização de modalização deôntica. Nesse sentido, age como um organizador, adequando o contexto de sala de aula aos princípios sociais, segundo os quais cada um fala de uma vez. Vale ressaltarmos aqui a questão paradoxal que se constitui, uma vez que a tão esperada participação dos alunos, idealizada pelo sujeito antes mesmo de sua inserção em sala de aula, acaba ocasionando desordem. Dessa forma, diante de aspectos positivos e negativos da profissão, ele se obriga a (re)configurar sua ação, interferindo na participação da turma, a fim de organizá-la.

***Um ponto positivo** foi à participação da turma, mas **tive que organizá-los**, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. (Exemplo 4, Aula 01 e 02, linhas 14-15)*

Mais uma vez, podemos observar que o sujeito usa uma modalização deôntica para assinalar sua atitude diante da desordem provocada pelos alunos. É relevante destacarmos que, diante dessas circunstâncias problemáticas, o sujeito se vê na obrigação de achar estratégias para contornar a situação.

*Os alunos começaram uma algazarra na aula e **tive que chamar a atenção deles** por várias vezes. (Exemplo 5, Aula 01 e 02, linhas 23-24)*

Podemos identificar, ainda, o uso de modalização pragmática, a qual introduz uma avaliação formulada acerca da incapacidade de ação dos alunos, os quais não conseguiam realizar as atividades. Esse fato exige que o sujeito (re)configure sua ação; ele passa, então, a dar um atendimento individualizado aos estudantes.

***Alguns tiveram dificuldades de identificar as partes** e eu fui de classe em classe acompanhando a atividade. (Exemplo 6, Aula 01 e 02, linhas 24-25)*

Para finalizar, identificamos mais uma modalização pragmática que marca a colaboração da turma, que age de forma condizente com o que foi pedido pelo professor inicialmente.

*Para encerrar a aula, deu tempo de apenas dois alunos dizerem o porquê escolheram a notícia e ler as partes que a compõe. **Mais alunos queriam apresentar suas notícias, mas não houve mais tempo.** (Exemplo 7, Aula 01 e 02, linhas 26-28)*

Esse primeiro contato do estagiário com os estudantes, embora apresente avaliações dos quatro tipos investigados, é assinalado por uma maior utilização de modalização deôntica, como podemos notar em passagens nas quais o sujeito adéqua seu discurso ou suas ações ao que é esperado com relação ao profissional da área atualmente. Assim, usa essas marcas linguísticas para construir um cenário que se aproxime do ideal estabelecido por ele, enquanto estudante de Letras em formação inicial, e pela academia. Podemos observar, nesse sentido, uma preocupação do sujeito em agir em conformidade com o que julga ser o perfil ideal do professor de Língua Portuguesa: profissional que propicia a participação dos alunos e que tem domínio de sala de aula, sabendo contornar situações-problema a partir de estratégias distintas.

A Aula 03 e 04 traz um número maior de modalizações apreciativas (total de cinco ocorrências), fato interligado com a visita da professora supervisora do Estágio à escola, o que desencadeou um número maior de avaliações pessoais por parte do sujeito.

É possível percebermos que a primeira avaliação mobilizada está relacionada à oportunidade de participação em aula, aspecto considerado de extrema relevância pelo estagiário, como já foi observado a partir das análises anteriores. Assim, através de modalização deôntica, ele apresenta os fatos enunciados, no caso, a oportunidade de participação, como algo socialmente necessário, desejável, dentro do contexto de ensino de Língua Portuguesa, por isso, permitido.

*Quando todos os alunos retornaram da troca de livros, realizamos a discussão das notícias, bem como **cada um teve a oportunidade de ler o título que deu a notícia.** (Exemplo 1, Aula 03 e 04, linhas 9-10)*

A visita da professora supervisora do Estágio, sem aviso prévio, acaba surpreendendo o sujeito, o qual utiliza modalizações apreciativas para traduzir seu

posicionamento. Parece-nos que o sujeito fica bastante surpreso, tanto é que manifesta esse sentimento através da repetição do fato (*confesso que foi de surpresa, fiquei surpreso*). Interligada às modalizações apreciativas, encontramos ainda uma lógica, que assinala a probabilidade do fato, impensado pelo sujeito (*nem havia pensado que ela viria*).

*Neste dia recebi a visita da professora, **confesso que foi de surpresa, nem havia pensado que ela viria nesse dia**. De imediato **fiquei surpreso**, mas logo apresentei a professora, ela ficou observando e eu segui com as atividades.* (Exemplo 2, Aula 03 e 04, linhas 17-19)

Logo depois, notamos a utilização de mais duas modalizações apreciativas, a fim de expressar o julgamento do estagiário acerca de um fato caracterizado como marcante.

***Um fato que me chamou a atenção** foi quando fui passar entre as classes para explicar para um aluno, outro esticou o pé e eu tropecei. Não disse nada e fingi que nada ocorreu, não quis dar atenção ao fato, mas **isso me marcou**.* (Exemplo 3, Aula 03 e 04, linhas 20-22)

Chama-nos a atenção a reação do sujeito que “finge” estar tudo normal, quando, na realidade, está incomodado com a atitude do aluno, que tentou derrubá-lo perante a turma e diante da professora supervisora. A falta de ação, possivelmente, está relacionada à presença da professora do Estágio que, naquela ocasião, estava ali para avaliar o sujeito, o qual tinha total noção dessa função. Nesse sentido, ignorar o acontecimento foi a estratégia utilizada por ele. Cumpre destacarmos que essa tática teve efeito enquanto estava em sala de aula, uma vez que não foi dada continuidade ao fato, todavia, após isso, continuou repercutindo no sujeito⁸⁶, chegando a marcá-lo de modo negativo.

Foi possível observarmos também a ocorrência de mais uma modalização lógica, que veicula uma avaliação relacionada a algo no qual o sujeito acredita, no caso, o fato de não ter se intimidado com a visita da professora. Todavia, destaca, por meio de modalização apreciativa, que a turma estava bastante agitada e que

⁸⁶É relevante esclarecermos que o fato foi discutido, em um momento posterior, durante a orientação. A professora questionou o sujeito se a atitude adotada por ele era a que considerava mais eficaz e, em consequência, se agiria assim, futuramente. Ele explicou que ficou coagido pela presença da professora e julgou ser melhor não tomar nenhuma atitude, ignorar o fato. Revelou que, caso a supervisora não estivesse na aula, provavelmente, teria agido de outra forma, uma vez que, para ele, esse tipo de atitude deve ser combatido com veemência pelos professores.

precisou chamar a atenção dos alunos várias vezes. Para isso, usa uma modalização deôntica, que avalia o que é enunciado a partir de valores sociais. Assim, parece-nos que contornar a situação e ter domínio de sala de aula são ações entendidas pelo sujeito como obrigação do professor.

Creio que a visita da professora não tirou minha atenção da aula, porém os alunos estavam bem agitados e tive que chamar a atenção várias vezes. (Exemplo 4, Relato da Aula 03 e 04, linhas 23-24)

As complexas situações vivenciadas pelo sujeito durante a Aula 03 e 04 podem explicar perfeitamente a utilização de um número maior de avaliações apreciativas. Os julgamentos mobilizados retratam acontecimentos que são comuns na trajetória de estagiários (como a visita da professora), como também na atividade do professor (a atitude hostil do aluno com relação ao professor). No que diz respeito ao último fato, mais uma vez, cabe destacarmos a falta de atitude do sujeito, que, diante de uma situação extremamente delicada, viu-se sem reação. Essa perplexidade pode ser explicada, certamente, pela presença da professora, conforme relatou o sujeito posteriormente. Contudo, além disso, ela demonstra, provavelmente, a decepção do sujeito frente a um aspecto negativo da atividade docente.

A Aula 05 e 06, por ter um volume menor de texto, apresenta, também, um número reduzido de avaliações. São, no total, duas modalizações apreciativas, apenas. As apreciações fazem referência à turma e à atitude do sujeito ao tentar acalmar os alunos:

A turma voltou do filme agitada, porém foi tranquilo para acalmá-los, pois o dia estava chuvoso e a turma estava em número reduzido. (Exemplo 1, Relato da Aula 05 e 06, linhas 5-6)

Conseguimos notar que há uma quebra na rotina do estagiário, que, ao chegar à escola, é avisado sobre uma mudança na atividade normal dos alunos, fato comum na atividade docente, que é encarado com tranquilidade pelo sujeito. Também, é possível notarmos que ele conduz bem a situação em sala de aula, percebendo a agitação da turma e tentando acalmá-la.

A Aula 07 e 08 traz como tópico uma atividade de leitura de um conto, escolhido pelo sujeito, o qual tinha como objetivo⁸⁷ chamar a atenção dos alunos, fazê-los refletir sobre questões importantes para a constituição de valores pessoais. Logo, há uma grande expectativa por parte do sujeito com relação à atividade, o que explica o número maior de modalizações apreciativas nessa passagem do diário.

Inicialmente, é possível verificarmos a constituição de um contexto de expectativa em torno da atividade que será realizada, que é apresentada aos alunos. Para isso, o sujeito faz uso de modalização lógica, a fim de assinalar a possibilidade de a aula ser interessante para a turma. A reação de alguns alunos é a de curiosidade, conforme relata o sujeito através de modalização apreciativa:

*Na sequência falei que nossa aula **seria bem interessante**, mas para iniciar, eu iria fazer uma pergunta bem pessoal para eles: Algum dia vocês tiveram vergonha de seus pais? Alguns responderam e outros ficaram **curiosos** para saber o porquê eu queria saber aquilo. (Exemplo 1, Aula 07 e 08, linhas 3-6)*

Antes de iniciar a leitura do conto, o sujeito faz referência à resistência da turma, que reclama do tamanho do texto. Dessa forma, o sujeito se vê obrigado a convencê-los a ler, apresentando os fatos a partir de modalização deôntica.

*Eles reclamaram que o texto era muito grande, que era quase um livro e **tive que convencê-los a ler**. Foi à base de uns xingões, mas a maioria leu. (Exemplo 2, Aula 07 e 08, linhas 8-10)*

Podemos notar que a atividade, no final, tem o alcance esperado pelo sujeito, que fica satisfeito com o resultado. A participação majoritária da turma, que gosta do texto, assinala o êxito daquilo que foi planejado, julgamentos formulados pelo sujeito através de modalizações apreciativas.

***O efeito do texto foi bem o que eu previa**. Todos os alunos acompanharam a leitura e ficaram quietos ouvindo. Todos gostaram do texto, e rendeu uma **boa discussão**, inclusive, por parte daqueles que faziam bagunça. (Exemplo 3, Aula 07 e 08, linhas 13-15)*

A satisfação com o desempenho da atividade acaba desencadeando julgamentos mais subjetivos, que retratam uma responsabilidade enunciativa do

⁸⁷ Informação dada pelo sujeito à professora supervisora durante uma das orientações do Estágio. Nessa ocasião, o estagiário comentou que muitos alunos tinham vergonha de seus pais, inclusive, referiam-se a eles com certa indiferença. Esse fato motivou-o a escolher o tema do conto trabalhado.

sujeito ao caracterizar a experiência. Nessa situação, podemos visualizar o contato do sujeito com um dos lados positivos da profissão.

A Aula 09 e 10 dá seguimento ao trabalho com o conto. Nessa passagem do diário, identificamos apenas duas modalidades pragmáticas, as quais estão relacionadas com as avaliações que o sujeito faz sobre os alunos.

Podemos observar que o sujeito introduz julgamentos sobre a responsabilidade dos alunos em relação ao processo de ensino de que participam, através de modalidades pragmáticas.

Percebi que eles têm muita preguiça de retomar o texto e reclamam que o texto é muito grande para voltar e ler. Quanto à interpretação, por mais que eu explique as questões, sempre me chamavam nas classes dizendo que não entenderam o que era para fazer. Quando eu percebia que vários tinham a mesma dúvida, eu me dirigia ao quadro e explicava para todos. (Exemplo 1, Aula 09 e 10, linhas 3-7)

Vale ressaltarmos que o relato descreve situações comuns que marcam a participação que têm os alunos na relação de ensino e aprendizagem, circunstâncias que fazem parte do trabalho do professor de Língua Portuguesa, como a resistência em ler textos, a falta de vontade em retomá-lo para o desenvolvimento de atividades, as dificuldades de interpretação. Nesse sentido, o sujeito vivencia, de fato, problemas que prejudicam o trabalho do profissional da área, adversidades que o obrigam a buscar estratégias para (re)configurar sua prática.

A Aula 11 e 12 representa o último encontro do sujeito com a turma. Dessa maneira, podemos verificar a predominância de modalidades apreciativas (total de dez utilizações), as quais traduzem as impressões do sujeito sobre sua experiência.

Podemos identificar, de início, um número expressivo desse tipo de modalidade, utilizada pelo sujeito para descrever positivamente sua impressão com relação à participação da turma na atividade de escrita proposta. Nessa passagem, também verificamos modalidade pragmática, a qual atribui aos alunos o querer-fazer, a intencionalidade de participar da atividade.

Iniciei a aula retomando a atividade que tínhamos começado, que era a produção do final do conto, e me impressionei, pois todos, espontaneamente, quiseram ler o final da sua história. Foi muito legal, pois saíram finais bem mirabolantes e criativos, uns nada a ver com o contexto, outros bem interessantes. (Exemplo 1, Aula 11 e 12, linhas 1-4)

Na sequência do texto, observamos mais uma modalização apreciativa que consiste em traduzir a posição do sujeito com relação à resistência da turma em desenvolver a atividade de reescrita do texto elaborado. Juntamente a isso, o sujeito utiliza uma modalização deôntica para salientar, perante a turma, a importância que tem a escrita (e reescrita) para a vida do cidadão, ação condizente com a função de professor de Língua Portuguesa, com o que se espera desse profissional.

*Quando falei que os textos seriam reescritos, todos reclamaram dizendo: “Há não, fazer tudo de novo!”. **Não me surpreendi** com a reação, pois já imaginei que isso aconteceria, e foi aí que **aproveitei para falar da importância da escrita e reescrita para nossa vida**. (Exemplo 2, Aula 11 e 12, linhas 7-10)*

A descrição da atividade de reescrita orientada ajuda-nos a perceber uma situação paradoxal, enfrentada por todos os profissionais da área que trabalham a partir de uma concepção sociointeracionista de língua e que entendem a escrita como algo processual: a dificuldade em dar orientação para todos os alunos. Através de modalizações apreciativas, o sujeito admite o problema, chamando a atenção para a complexidade da função do professor de Língua Portuguesa, o qual precisa esclarecer um número expressivo de dúvidas.

*Eles entenderam a proposta e passaram a reescrever, porém, **quase me vi louco** ao ir de classe em classe e eles estarem com uma **enxurrada de dúvidas**, pois não estavam acostumados com o bilhete orientador. (Exemplo 3, Aula 11 e 12, linhas 10-12)*

É interessante destacarmos que o sujeito faz um diagnóstico geral das dúvidas dos alunos e passa a explicá-las, de modo coletivo, no quadro. Assim, a partir de modalização deôntica, apresenta um discurso que está em conformidade com o que é proposto pela academia, pelos estudos inovadores da Linguística, pelos documentos oficiais que regem a área, pelo Curso de Letras a que está vinculado: o desenvolvimento de um trabalho que procura reverter um ensino tradicional calcado na gramática e na memorização de regras, conforme observamos, há décadas, no quadro de ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, configurando-se como um profissional inovador, o sujeito alcança o perfil idealizado antes de sua inserção em sala de aula.

Aproveitei os textos para explicar no quadro um monte de questões que os ajudará para futuras produções. (Exemplo 4, Aula 11 e 12, linhas 22-23)

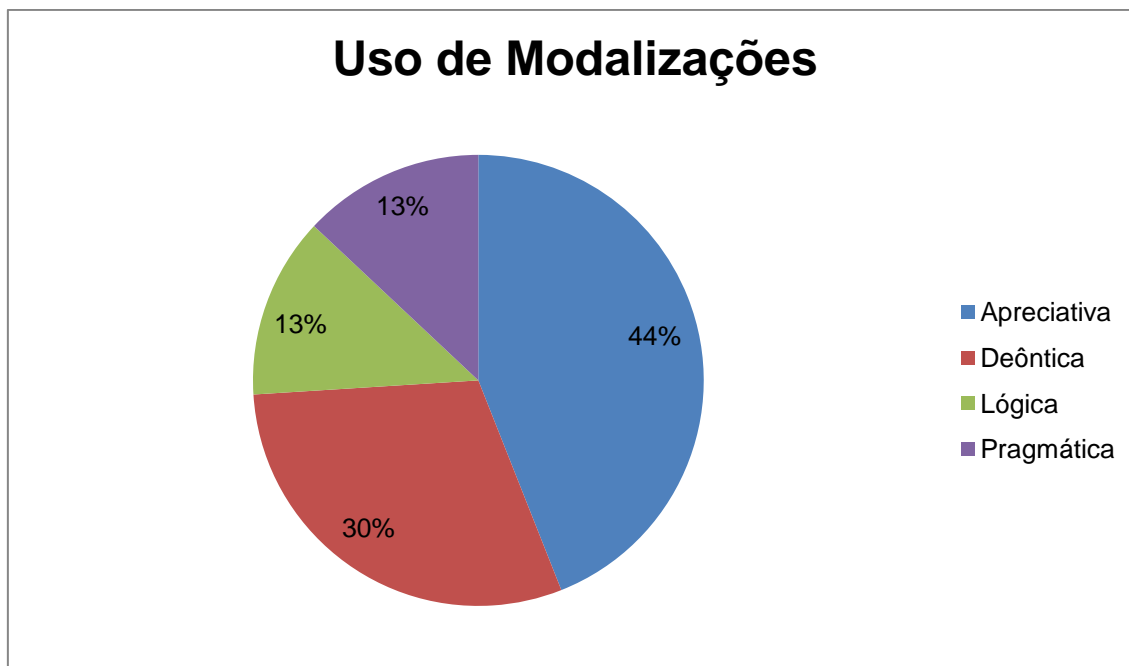
A finalização do relato sobre sua experiência como professor intercala a utilização de modalização apreciativa, que traduz suas opiniões pessoais sobre o fato, com modalização lógica, pautada em valores nos quais o sujeito acredita.

*Antes de recolher os textos, me despedi e agradei a colaboração de todos, e **fiquei muito feliz** ao ouvir de vários alunos que gostaram muito da aula e que eu explicava muito bem. **Creio que este é o melhor da profissão, ver e ouvir o reconhecimento dos alunos.*** (Exemplo 5, Aula 11 e 12, linhas 24-27)

Podemos perceber que a apreciação do sujeito com relação à experiência é positiva, e que o fato de ter sido aprovado pelos alunos, os quais gostaram da aula e do professor, suscita felicidade no estagiário. Nesse sentido, em meio a aspectos positivos e negativos, vivenciados durante sua experiência como professor de Língua Portuguesa, destaca-se a importância dada pelo sujeito à avaliação realizada pelos alunos. Assim, ter a aceitação e ganhar o reconhecimento do aluno são fatores de grande representatividade para esse profissional em formação inicial.

A observação do panorama geral do Diário de bordo propicia-nos identificar um total de sessenta e uma modalizações utilizadas para traduzir as avaliações do sujeito acerca de diversos temas. O gráfico abaixo ilustra essas informações:

Figura 5 – Uso de modalizações no Diário de bordo



Fonte: Elaborada pela autora

Como foi possível notarmos, a partir da análise realizada, o Diário de bordo apresenta um número maior de modalizações apreciativas, as quais traduzem julgamentos mais subjetivos, apresentando os fatos enunciados a partir do ponto de vista do sujeito. Dessa forma, podemos mencionar que a predominância desse tipo de avaliação é condizente com o gênero textual do material analisado, uma vez que se trata de um diário, em que o sujeito em questão relata sua experiência durante a realização do Estágio Supervisionado. As modalizações apreciativas, por conseguinte, assinalam posições do sujeito atreladas aos fatos ocorridos durante a visita, o planejamento e a regência das aulas, como a chegada à escola, o desenvolvimento do planejamento, a participação da turma, a visita da professora supervisora, o desrespeito na relação professor-alunos, a agitação da turma, os efeitos do trabalho realizado, as dificuldades da atividade docente, a aceitação da turma etc.

As modalizações deônticas, também bastante utilizadas, avaliam o que é enunciado sob o viés dos valores sociais. Os fatos apresentados são entendidos, nessa óptica, como socialmente permitidos, desejáveis, necessários etc. Por isso, conseguimos observar a utilização desse tipo de modalização quando o sujeito faz referência aos valores sociais acerca da atividade docente, o que engloba

obrigações do professor de Língua Portuguesa, ou melhor, deveres relacionados ao trabalho, como o domínio de sala de aula, a preocupação com a aprendizagem do aluno, as estratégias utilizadas para (re)configurar a prática, para proporcionar o ensino, para promover a participação, para convencer o estudante a ler, a retomar o texto, a escrever e reescrever etc.

As modalizações lógicas, por sua vez, marcam as possibilidades referentes ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, como a ideia de chamar a atenção dos alunos, de promover uma aula interessante, etc. Além disso, consistem em julgamentos os quais apresentam os fatos como certos, prováveis, no caso, a representação dos alunos de que o professor da área passa muito conteúdo e a representação do professor estagiário de que o reconhecimento do aluno é o melhor da profissão.

Por fim, as modalizações pragmáticas são usadas pelo sujeito para introduzir julgamentos sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que participa, essencialmente, sobre sua capacidade de ação, o poder-fazer, ou sobre sua intenção, o querer-fazer. Nessa perspectiva, as avaliações atribuem responsabilidades à professora supervisora do Estágio, destacando sua função no processo de orientação, e, sobretudo, à turma, salientando suas dificuldades de aprendizagem, suas atitudes negativas (reclamações, preguiça, desordem) e sua participação em aula.

Dando sequência ao trabalho, passemos para a análise do Texto 3 – Avaliação do estágio.

5.3 ANÁLISE DO TEXTO 3⁸⁸: AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

5.3.1 Contexto de produção

A Avaliação do estágio é um dos tópicos apresentados pelo estagiário no Relatório Final, documento entregue ao término da disciplina do Estágio Curricular Supervisionado IV. Desse modo, considerando o contexto sócio-histórico do texto, nessa seção, o estudante em formação inicial avalia a experiência obtida com

⁸⁸Disposto integralmente nos anexos (ANEXO D) deste trabalho.

relação à regência, ressaltando aspectos positivos e/ou negativos e, conseqüentemente, os resultados alcançados com a prática docente.

No que diz respeito aos tópicos que elencam o contexto físico da situação de produção do texto, destacamos que o lugar de produção é, possivelmente, a residência do estudante ou a própria instituição na qual cursa a Licenciatura em Letras. Concernente ao momento de produção, cabe destacarmos que essa avaliação foi realizada em um período *posterior* à entrada em sala de aula, depois que o sujeito já havia cumprido suas 12 horas/aula de prática obrigatória, quando já havia vivenciado a experiência de ser professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Levando em consideração que o Estágio foi finalizado em 30 de maio de 2014 e que a data de entrega do Relatório Final era 03 de julho do mesmo ano, é possível concluirmos que o sujeito utiliza esse período pós-regência para a escrita do texto. Dessa forma, o produtor do texto é o estudante de Letras em formação inicial, e a professora supervisora do Estágio configura-se como a pessoa que o recebe concretamente, ou seja, é para ela que o texto é dirigido.

O contexto sociossubjetivo, por sua vez, é constituído, primeiramente, pelo lugar social a partir do qual o texto é produzido, que, nesse caso, trata-se do contexto acadêmico, visto que a Avaliação do estágio está atrelada ao Relatório Final, documento central que é entregue ao término da disciplina pelos estudantes de Letras em formação inicial da instituição em questão. Enquanto a posição social do enunciador do texto é a de um estudante de Letras que se encontra no penúltimo semestre do curso, prestes a finalizá-lo, portanto, a do destinatário do texto é a de um professor universitário, formado em Letras Português e Literaturas, pertencente ao quadro docente da instituição à que o sujeito está vinculado e que desenvolve sua pesquisa⁸⁹ de doutorado na área da Linguística, voltando-se, mais especificamente, para a investigação sobre o trabalho docente. O objetivo da interação é a apresentação da avaliação, realizada pelo estagiário, acerca da experiência vivida como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado IV, componente curricular obrigatório.

⁸⁹Cumpramos esclarecermos que o sujeito, no momento de entrega do Relatório, ainda não tem conhecimento sobre a pesquisa da professora supervisora do Estágio. Essa informação só é dada no semestre posterior, quando a disciplina já havia sido finalizada.

Observados os tópicos que constituem o contexto de produção do Texto 3, contemplamos, abaixo, a análise do nível organizacional.

5.3.2. Análise do nível organizacional

A observação do plano global do Texto 3 possibilita-nos compreender, primeiramente, que se trata de uma seção que compõe o Relatório Final da disciplina do Estágio IV, a qual traz as avaliações realizadas pelo estagiário após a finalização da prática docente em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O objetivo da professora supervisora do Estágio é, dessa maneira, obter do estagiário informações referentes à sua experiência inicial como professor de Língua Portuguesa. Por estar atrelado ao meio acadêmico, é possível percebermos uma posição de formalidade na elaboração do texto, expressa, principalmente, pela utilização de uma linguagem padrão.

Podemos identificar quatro actantes principais que são postos em cena pelo sujeito:

a) **o próprio sujeito**, ator principal da situação: *Desde a 6ª Fase, os Estágios Curriculares Supervisionados estão proporcionando para **minha** caminhada enquanto docente* (linhas 1-2); ***tive** um pouco de medo, mas **superei** logo na primeira aula* (linhas 20-21);

b) **a professora orientadora**, à qual o sujeito não se refere de forma explícita, mas ressaltando questões relacionadas à orientação, em que fica subentendido seu papel como actante: *Não poderia deixar de mencionar nesta seção, a importância que **a orientação** teve em toda esta construção “sujeito/professor” pela qual estamos passando* (linhas 9-10); *avalio **a orientação** com peça fundamental para os resultados alcançados* (linha 18);

c) **os alunos**, actantes fundamentais a quem o sujeito se refere também através do substantivo *turma* e do pronome indefinido *muitos*: *fiquei orgulhoso ao ver **os alunos** manuseando aquelas folhas* (linha 15); *Como **a turma** já era “rotulada” como uma das piores* (linha 20); ***muitos** não seguiam as características do gênero e tinham dificuldades básicas na escrita* (linhas 29-30);

d) **os estudantes de Letras**, mencionados no texto não de forma direta, mas a partir do uso da primeira pessoa do plural: *Como **entramos** em uma sala de aula com pouca experiência, muitas são as dúvidas* (linhas 10-11); *o comprometimento e amor pelo que fizemos são resultados da motivação transmitida a **nós*** (linhas 16-17); *a prática de estágio contribui de forma geral para a formação de **nossa** identidade* (linhas 32-33).

O quadro, a seguir, resume essas informações:

Quadro 14 – Actantes principais da Avaliação do estágio

Actantes principais
O próprio sujeito
A professora orientadora
Os alunos
Os estudantes de Letras

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à estrutura do texto, esse apresenta um total de trinta e quatro linhas, organizadas em seis parágrafos. O volume de texto é maior no terceiro parágrafo (dez linhas), em que o sujeito fala sobre a orientação, e no quarto (sete linhas), no qual é abordada a problemática da tarefa de ser professor, a partir da experiência vivenciada.

Através dessa divisão em parágrafos, é possível notarmos o conteúdo temático mobilizado, identificando um tema central e temas subsequentes. Nesse contexto, podemos detectar como temática principal **o papel do Estágio**, que vem proporcionando ao sujeito o conhecimento de questões relacionadas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, seja de questões organizacionais, como **o funcionamento de uma escola**, seja de questões práticas, como **a elaboração dos planos de aula**. Arelados ao papel do Estágio, podemos observar uma série de temas subsequentes, como **a importância da orientação para a formação do professor**, temática que remonta a pouca experiência dos estagiários, as muitas dúvidas que apresentam, o orgulho de ver, na prática, o trabalho planejado, a questão da motivação, entendida como um incentivo essencial para desenvolver o comprometimento e o amor pela profissão.

Dando continuidade, observamos outro tema subsequente que remete à **tarefa de ser professor**, como o medo de entrar em sala de aula, a superação, por manter o domínio da turma e do conteúdo, a participação dos alunos, a agitação da turma. Ainda falando sobre **a maior tarefa de ser professor de Língua Portuguesa**, na concepção do sujeito, notamos a retomada de questões voltadas à experiência do Estágio, como o trabalho com os gêneros textuais (a questão da interpretação, da análise linguística e da produção textual), a falta de prática dos estudantes na escrita, a necessidade de retomar explicações diversas vezes. Por fim, ainda dentro dos temas subsequentes, o sujeito fala, de modo geral, sobre **a prática do Estágio e de sua contribuição para a formação da identidade de professor**.

O quadro abaixo ilustra essas informações:

Quadro 15 – Volume de texto e Conteúdo temático da Avaliação do estágio

Seção do texto	Volume de texto	Conteúdo temático: temas subsequentes
Parágrafo 1	Cinco linhas	Visão ampla do funcionamento de uma escola
Parágrafo 2	Três linhas	A evolução dos planos de aula
Parágrafo 3	Dez linhas	A importância da orientação para a formação do professor
Parágrafo 4	Sete linhas	A questão da tarefa de ser professor
Parágrafo 5	Seis linhas	A maior tarefa de ser professor de Língua Portuguesa
Parágrafo 6	Três linhas	A prática do Estágio e de sua contribuição para a formação da identidade de professor

Fonte: Elaborado pela autora

O conteúdo temático mobilizado pelo sujeito, de modo geral, assinala a experiência obtida com o Estágio, desde o conhecimento sobre questões organizacionais, como a estrutura e o funcionamento, como também práticas, como o planejamento e a atividade de fato. Além disso, assuntos atrelados à formação do profissional das Letras, como a importância da orientação e da motivação e a pouca experiência do estagiário ao entrar em sala de aula, são mencionados. Uma parte considerável do conteúdo temático volta-se para a atividade de fato, passagens em

que o sujeito relembra acontecimentos e ações vivenciados durante o desenvolvimento do Estágio, como o trabalho com gêneros, o qual envolve leitura e interpretação, análise linguística e produção textual (e reescrita), tríade entendida como a base de ensino de Língua Portuguesa⁹⁰. Por fim, o sujeito ainda reafirma uma preocupação explicitada lá no Diário de bordo, que é a necessidade de o professor de Língua Portuguesa ter domínio da turma e do conteúdo e ressalta a participação dos alunos, algo, como já vimos, essencial para ele.

A análise dos tipos de discurso usados pelo sujeito oportunizou identificar a utilização do **discurso interativo** e do **relato interativo**. Através do primeiro, o sujeito constrói um mundo discursivo em que avalia a prática docente; já, com o segundo, faz menção a fatos relacionados à experiência do Estágio, os quais ajudam a fundamentar seus julgamentos.

Com o discurso interativo, temos, por parte do sujeito, a exposição de fatos que ajudam a constituir um mundo discursivo **conjunto** ao mundo ordinário da interação. Nesse mundo conjunto, há uma exposição que se caracteriza pela **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Vejamos alguns exemplos:

*... os Estágios Curriculares Supervisionados **estão proporcionando** para **minha** caminhada enquanto docente, uma visão ampla do funcionamento de uma escola, desde sua estrutura organizacional, seus objetivos pedagógicos e a realidade da sala de aula, observando a prática e aplicando os planos de aula por **mim** produzidos. (Exemplo 1, linhas 1- 5)*

*Dando continuidade a “construção”, **passo** a sala de aula, **agora assumindo** a tarefa de professor. (Exemplo 2, linhas 19- 20)*

*Para finalizar, **ressalto** mais uma vez que a prática de estágio **contribui** de forma geral para a formação de **nossa** identidade enquanto professor, pois este é um processo de construção contínuo. (Exemplo 3, linhas 32- 34)*

Algumas marcas possibilitam entender melhor esse tipo de discurso, como a entrada imediata no assunto e/ou a ausência de origem espaço/temporal que remetam a um acontecimento passado. Isso mostra que as coordenadas gerais desse mundo discursivo não são postas à distancia do momento em que ocorre a interação. Como os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso são implicados, podemos observar unidades linguísticas utilizadas no texto que fazem

⁹⁰Importa destacarmos que essa concepção de ensino de Língua Portuguesa perpetua durante todo o processo, visto que é apresentada no Diagnóstico, no Diário de bordo e é retomada na Avaliação do estágio.

referência direta aos agentes da interação (*mim, nossa*) e ao momento da interação (*agora*).

O relato interativo é utilizado pelo sujeito para construir um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário a que pertence o produtor do texto e seus destinatários. Nesse mundo disjunto, temos um narrar caracterizado pela **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Observemos alguns exemplos:

*... não foram poucas as vezes que **revisei** todo meu material, **analisei** as sugestões e **refleti**, mas valeu a pena, pois **fiquei** orgulhoso ao ver **os alunos** manuseando aquelas folhas, todas preparadas por **mim** com muito esmero e cuidado... (Exemplo 1, linhas 13-16)*

*Como **a turma** já **era** “rotulada” como uma da piores, **tive** um pouco de medo, mas **superei** logo **na primeira aula**, pois **consegui** manter o domínio da turma e do conteúdo e **os alunos participaram** e **fizeram** as atividades propostas, dentro das condições e do tempo esperado, em sua maioria, com raras exceções. **Quando a turma ficava mais agitada**, bastava erguer o tom de voz para que o ambiente retornasse ao normal. (Exemplo 2, linhas 20- 25)*

***A maior tarefa foi** esclarecer os aspectos que compõe os gêneros trabalhados. As questões de interpretação e análise linguística **tiveram** que ser minuciosamente explicadas [...] e a produção textual **foi** realizada com muita dificuldade. (Exemplo 3, linhas 26-29)*

Como podemos notar, a disjunção é marcada pela explicitação de uma origem espaço-temporal que faz referência não ao presente, mas a acontecimentos passados, tornando o mundo discursivo criado distante temporalmente do mundo ordinário do produtor do texto e de seus leitores. Algumas marcas, como o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, assinalam essa disjunção. Além disso, temos o desenvolvimento de um narrar que implica personagens (*os alunos, a turma*), acontecimentos e/ou ações (*Quando a turma ficava mais agitada, bastava erguer o tom de voz; A maior tarefa foi esclarecer os aspectos que compõe os gêneros trabalhados*) e diversas unidades linguísticas remetem diretamente ao produtor do texto (*mim, revisei, superei*).

Ao terminarmos a análise relativa à questão organizacional do texto, focalizamos, neste momento, a apreciação do nível enunciativo.

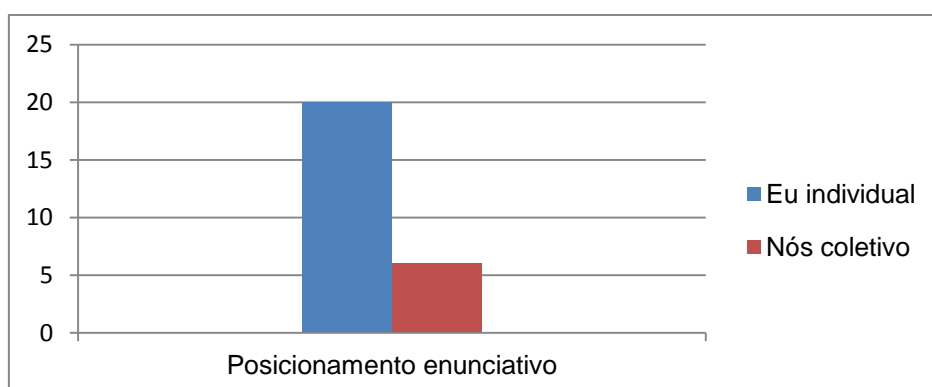
5.3.3 Análise do nível enunciativo

Para a análise do nível enunciativo, conforme vem sendo realizado, focamos, primeiramente, no posicionamento enunciativo e, na sequência, no uso de modalizações.

5.3.3.1 Posicionamento enunciativo

A análise do posicionamento enunciativo referente ao Texto 3 oportunizou observarmos que o sujeito se manifesta predominantemente na primeira pessoa do singular, através de um **“eu” individual** (total de vinte aparições); em alguns casos, no entanto, utiliza a primeira pessoa do plural, o **“nós” coletivo** (seis aparições). O gráfico abaixo apresenta as manifestações do sujeito:

Figura 6 – Posicionamento enunciativo na Avaliação do estágio



Fonte: Elaborada pela autora

As aparições em primeira pessoa do singular salientam o conhecimento adquirido com o Estágio e retomam as experiências de sala de aula, destacando a questão do domínio da turma e do conteúdo e a participação dos estudantes, bem como apresentam uma espécie de diagnóstico do sujeito acerca do trabalho desenvolvido, o qual se fundamentou na leitura e interpretação, na análise linguística e na produção textual (e reescrita). Vejamos alguns exemplos:

*Desde a 6ª Fase, os Estágios Curriculares Supervisionados estão proporcionando para **minha** caminhada enquanto docente, uma visão ampla do funcionamento de uma escola, desde sua estrutura*

*organizacional, seus objetivos pedagógicos e a realidade da sala de aula, observando a prática e aplicando os planos de aula por **mim** produzidos. (Exemplo 1, linhas 1-5)*

*Dando continuidade a “construção”, **passo** a sala de aula, agora **assumindo** a tarefa de professor. Como a turma já era “rotulada” como uma da piores, **tive** um pouco de medo, mas **superei** logo na primeira aula, pois **consegui manter** o domínio da turma e do conteúdo e os alunos participaram e fizeram as atividades propostas, dentro das condições e do tempo esperado, em sua maioria, com raras exceções. Quando a turma ficava mais agitada, bastava **erguer** o tom de voz para que o ambiente retornasse ao normal. (Exemplo 2, linhas 19-25)*

Em contrapartida, o “nós” coletivo faz menção a todos os estagiários, estudantes de Letras, e a acontecimentos e ações aos quais são submetidos, como a constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa, a pouca experiência, as dúvidas que trazem, a aplicação do planejamento. Observemos alguns exemplos:

*... a importância que a orientação teve em toda esta construção “sujeito/professor” pela qual **estamos** passando. Como **entramos** em uma sala de aula com pouca experiência, muitas são as dúvidas, estas sanadas em e-mails e conversas, que propiciaram segurança e propriedade na hora de aplicar **nosso** planejamento [...] com certeza, o comprometimento e amor pelo que **fizemos** são resultados da motivação transmitida a **nós**... (Exemplo 3, linhas 9-17)*

*... a prática de estágio contribui de forma geral para a formação de **noossa** identidade enquanto professor, pois este é um processo de construção contínuo. (Exemplo 4, linhas 32-34)*

É relevante observarmos que as manifestações através do “eu” individual marcam a importância do Estágio para a formação docente e retomam a experiência de sala de aula, os momentos que constituem a atividade do professor de Língua Portuguesa. O “nós” coletivo, por seu turno, é utilizado quando o sujeito fala de questões vinculadas à formação inicial: a construção sujeito/professor, a pouca experiência dos estagiários ao entrar em sala de aula, as dúvidas que apresentam. Nesse sentido, dá um grande destaque à orientação, entendida como elemento-chave na formação profissional, e ao Estágio, visto como fundamental na construção da identidade do professor de Língua Portuguesa.

Passemos, neste instante, para a análise do uso de modalizações.

5.3.3.2 Uso de modalizações

Em relação às avaliações, encontramos, no Texto 3, todos os tipos de modalizações, contudo, há um número maior de pragmáticas. Assim, temos um total de dezoito modalizações, divididas da seguinte forma: duas **lógicas**; três **deônticas**; cinco **apreciativas** e oito **pragmáticas**.

Detectamos, inicialmente, uma modalização apreciativa que explicita o julgamento do sujeito com relação à função social e pedagógica do Estágio para sua formação:

*Desde a 6ª Fase, os Estágios Curriculares Supervisionados estão proporcionando para minha caminhada enquanto docente, uma **visão ampla** do funcionamento de uma escola, desde sua estrutura organizacional, seus objetivos pedagógicos e a realidade da sala de aula, observando a prática e aplicando os planos de aula por mim produzidos. (Exemplo 1, linhas 1-5)*

Também, em seguida, identificamos mais apreciações do sujeito, ao falar sobre os planos de aula, prática caracterizada positivamente em consequência da evolução que vem apresentando:

*Com relação aos planos de aula, como já mencionei, a cada estágio a **evolução é perceptível**, pois toda a caminhada dentro do curso tem contribuído para que a cada passo **essa prática se torne mais clara**. (Exemplo 2, linhas 6-8)*

Através de modalização deôntica, o sujeito ressalta a importância da orientação para a construção do professor. Percebemos que há, por parte do estagiário, uma necessidade, uma obrigação em explicitar o quanto essa prática foi importante para o desenvolvimento do Estágio e para sua formação:

***Não poderia deixar de mencionar** nesta seção, a importância que a orientação teve em toda esta construção “sujeito/professor” pela qual estamos passando. (Exemplo 3, linhas 9-10)*

A partir de modalizações pragmáticas, é constituído um cenário em que se explicitam as dificuldades dos estagiários ao entrarem em sala de aula, como a falta de experiência e as dúvidas que trazem, e a função essencial da orientação que

propicia ao sujeito segurança e propriedade ao desenvolver e aplicar seu planejamento:

*Como entramos em uma sala de aula com **pouca experiência**, **muitas são as dúvidas**, estas sanadas em e-mails e conversas, que propiciaram **segurança e propriedade** na hora de aplicar nosso planejamento. (Exemplo 4, linhas 10-13)*

Outras duas modalizações apreciativas são utilizadas para marcar a posição do sujeito com relação ao planejamento, quando observa a concretização do que foi minuciosamente pensado:

*Confesso que não foram poucas as vezes que revisei todo meu material, analisei as sugestões e refleti, mas valeu a pena, pois **fiquei orgulhoso** ao ver os alunos manuseando aquelas folhas, todas preparadas por mim **com muito esmero e cuidado**... (Exemplo 5, linhas 13-16)*

Depois, identificamos modalização lógica que assinala uma certeza absoluta do sujeito, que é a questão do papel relevante da motivação para a constituição do professor de Língua Portuguesa. Junto a ela, detectamos modalização pragmática que atribui à orientação uma responsabilidade ímpar para o desenvolvimento do Estágio e para o alcance de bons resultados:

*... **com certeza**, o comprometimento e amor pelo que fizemos são resultados da motivação transmitida a nós, e é por este motivo que avalio a orientação com **peça fundamental** para os resultados alcançados. (Exemplo 6, linhas 16-18)*

Mais uma modalização pragmática é usada para retomar a atribuição dada aos alunos, caracterizados negativamente como integrantes da “pior turma”, ponto que exigiu superação do sujeito:

*Como a turma já era “rotulada” **como uma da piores**, tive um pouco de medo, mas superei logo na primeira aula... (Exemplo 7, linhas 20-21)*

A introdução de julgamentos sobre a responsabilidade de um actante continua quando o sujeito fala sobre uma de suas maiores tarefas durante o desenvolvimento do Estágio, atribuições estas que caracterizam a atividade do professor de Língua Portuguesa:

A maior tarefa foi esclarecer os aspectos que compõe os gêneros trabalhados. (Exemplo 8, linhas 26-27)

É fundamental destacarmos que o sujeito ressalta, a partir de modalização deôntica, uma necessidade própria do trabalho do professor que é a explicação minuciosa sobre questões voltadas para a interpretação e para a análise linguística. Nesse mesmo contexto, há uma modalização pragmática que traduz um julgamento do sujeito com relação à dificuldade dos estudantes ao produzirem textos, as dificuldades básicas de escrita que apresentaram. Em meio a isso, faz uso de outra modalização deôntica que avalia o que é enunciado a partir de valores sociais, os quais remetem ao ensino de Língua Portuguesa. No caso, a obrigação do sujeito como professor de Língua Portuguesa é, frente às diversas dificuldades dos estudantes, retomar as explicações várias vezes:

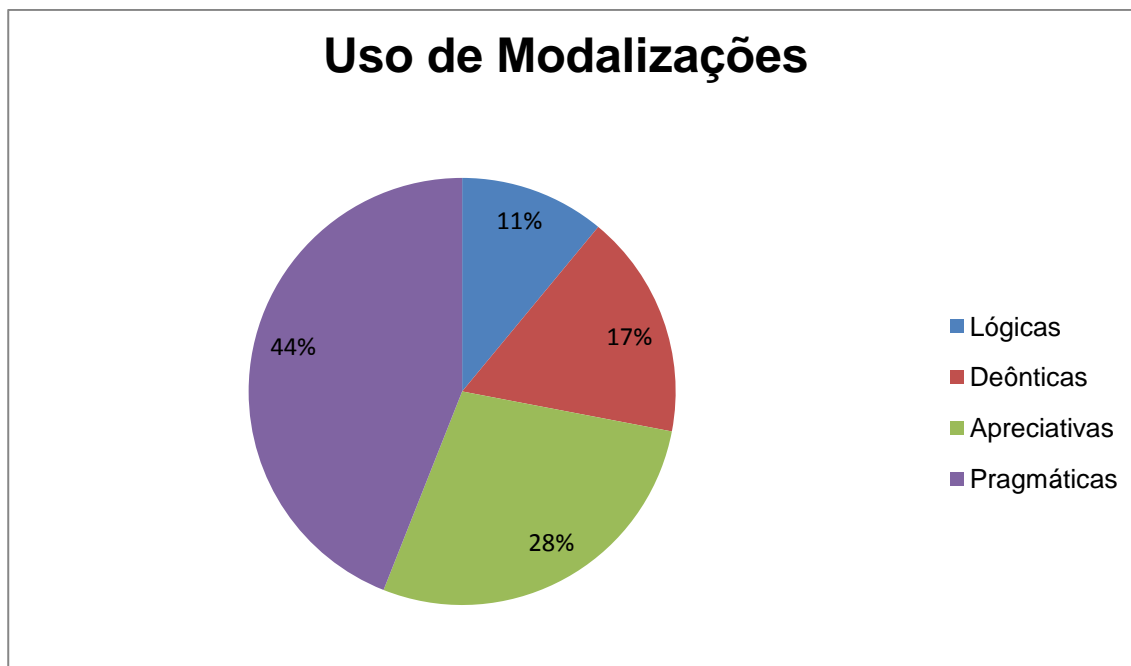
*As questões de interpretação e análise linguística **tiveram que ser minuciosamente explicadas**, pois fogem do habitual trabalhado, e a produção textual foi realizada com **muita dificuldade**, pois muitos não seguiam as características do gênero e tinham **dificuldades básicas** na escrita, o que reafirma a falta de prática, e em face disso, **tive que retomar as explicações várias vezes**... (Exemplo 9, linhas 27-31)*

Por último, o sujeito usa uma modalização lógica que consiste em avaliar o que é enunciado apresentando o fato como algo certo, de modo convicto, que é a contribuição da prática do Estágio para a formação da identidade docente:

*Para finalizar, **ressalto** mais uma vez que a prática de estágio contribui de forma geral para a formação de nossa identidade enquanto professor, pois este é um processo de construção contínuo. (Exemplo 10, linhas 32-34)*

O gráfico abaixo ilustra o uso de modalizações na Avaliação do estágio:

Figura 7 – Uso de Modalizações na Avaliação do estágio



Fonte: Elaborada pela autora

Observando o quadro geral, podemos perceber que o sujeito introduz julgamentos baseando-se em verdades absolutas, a partir de modalizações lógicas, como a consideração do papel da motivação e do Estágio para a formação do profissional. Além disso, por meio de modalização deôntica, manifesta uma necessidade de explicitar a importância da orientação no processo de formação. Ainda, a partir desse tipo de modalizador, ressalta ações entendidas como obrigação social do professor de Língua Portuguesa, que é, no desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais, a explicação minuciosa, retomada quantas vezes forem necessárias. Identificamos, também, segmentos de texto em que o sujeito faz avaliações baseando-se em posições pessoais, como as percepções acerca do Estágio, dos planos de aula e de si, enquanto professor de Língua Portuguesa.

Para finalizar, na Avaliação do estágio, o sujeito utiliza um número considerável de modalizações pragmáticas, com as quais destaca uma série de atribuições, ora à orientação, ora a ele ao figurar como professor de Língua Portuguesa, bem como elucida as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, ao delegar responsabilidades a esses actantes, primeiramente, mostra que o papel da orientação para a formação profissional é de extrema relevância, visto

que essa prática é entendida como peça fundamental para a constituição de um perfil docente que apresente segurança e propriedade ao realizar seu trabalho; em segundo lugar, salienta a complexidade da atividade realizada pelo professor de Língua Portuguesa, que, diante das (in)capacidades dos estudantes, precisa constantemente (re)configurar sua prática.

Com a finalidade de dar seguimento ao trabalho, a próxima etapa é a análise do nível semântico, contudo, antes disso, algumas explicações prévias são necessárias.

Algumas explicações...

Até o momento, trabalhamos com a análise do contexto de produção dos textos e com a análise do nível organizacional e do nível enunciativo, os quais nos permitiram elencar aspectos de suma importância no que tange à compreensão da figura do professor de Língua Portuguesa em formação inicial. A partir dessa análise, foi possível observarmos o plano global dos textos, através do qual detectamos os actantes principais postos em cena pelo sujeito; o conteúdo temático, que permitiu observarmos alguns temas relativos ao trabalho do professor de Língua Portuguesa; os tipos de discurso, que apresentaram formas de organização linguística diversas, alternando passagens de implicação do sujeito no texto, ou de autonomia, ou mesmo, apresentando fatos ora conjuntos, ora disjuntos do mundo ordinário, de que participam os interlocutores; o posicionamento enunciativo, através do qual podemos perceber as diferentes formas de manifestação da voz do sujeito; o uso de modalizações, que mostrou os julgamentos e as opiniões apresentadas pelo sujeito produtor do texto, além, logicamente, das informações relativas ao contexto de produção: o contexto sócio-histórico e a situação de produção, com seus aspectos físicos e socio subjetivos.

Levando em consideração a inter-relação existente entre os níveis de análise do ISD, podemos compreender que a investigação de um nível dá suporte ao seu subsequente, desse modo, as informações obtidas até agora serão elucidadas no nível semântico que propiciará interpretar as (re)configurações do agir docente materializadas nos textos. É significativo esclarecermos, dessa forma, que o nível semântico pode ser compreendido como um nível de análise diferenciado, uma vez que os resultados encontrados nos níveis organizacional e enunciativo são

reinterpretados a partir desse plano, o que o torna não só analítico, mas, sobretudo, correlativo e interpretativo.

Nessa perspectiva, optamos por fazer a análise do nível semântico de forma conjunta, ou seja, os três textos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, a saber, o Diagnóstico (Texto 1), o Diário de bordo (Texto 2) e a Avaliação do estágio (Texto 3), são interpretados, no nível semântico, em uma seção única. Acreditamos que, em função das peculiaridades próprias desse nível de investigação, como o resgate de aspectos observados nos níveis organizacional e enunciativo e, sobretudo, o foco interpretativo, não poderíamos analisar os três textos de modo particular, mas, ao contrário, correlacionando-os, a partir de um olhar integrado.

Enfatizamos, portanto, que, a partir da análise do nível semântico, tentamos apreender e interpretar os diferentes tipos de agir que configuram o trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, a fim de alcançar maior compreensão sobre o trabalho docente desse profissional em específico. Além disso, é no nível semântico que buscamos correlacionar todas as constatações a que chegamos nos níveis organizacional e enunciativo, propondo interpretações que respondam a cada uma das nossas perguntas de pesquisa.

5.4 ANÁLISE DO NÍVEL SEMÂNTICO

Em um primeiro momento, buscamos identificar os elementos constitutivos do agir, os quais possibilitaram analisar a relação existente entre a linguagem e o trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial e a interpretar a atividade desse profissional. Em seguida, focalizamos os diferentes tipos de agir que permeiam a sua prática, a partir da análise das figuras do agir que constituem o texto do professor de Língua Portuguesa, com o objetivo de compreender a realidade do contexto de trabalho desse profissional em particular. Por último, buscamos conjugar todas as averiguações encontradas e, a partir delas, responder às perguntas que direcionaram a pesquisa.

5.4.1 Elementos constitutivos do agir

Ao analisar o **agir** do sujeito ainda enquanto aluno na escola básica, deparamo-nos, inicialmente, com segmentos de texto que demonstram sua

intervenção no ambiente de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Podemos perceber **ações** (agir individual) relacionadas a esse contexto, como a escrita de textos e poesias, a leitura de livros, que aproximam o sujeito da área de Língua Portuguesa e o configuram como um **ator**, que apresenta razões e recursos para agir.

Eu sempre gostei de Língua Portuguesa, pois tenho facilidade para me expressar. Na verdade sempre me dei bem com as áreas humanas. Escrevia muitos textos poesias, lia vários livros, especialmente os de ação e suspense e participava do grupo de teatro da escola. (Exemplo 1, Questão 1, Diagnóstico, linhas 1-4)

O que me marcou quanto ao ensino de Língua Portuguesa foi meu caderno de redação. Sempre recebia um “muito bem”, “parabéns, siga assim”, além de vários elogios que me motivavam a procurar escrever sempre melhor. O que eu tinha mais dificuldade era na hora da “decoreba” da gramática para as provas. (Exemplo 2, Questão 1, Diagnóstico, linhas 5-8)

Com relação às **razões**, o gosto pela Língua Portuguesa pode ser explicado tanto por **determinantes externos**, no caso, representado pela motivação dada pela professora do Ensino Fundamental à prática de escrita, o que era um incentivo para que o sujeito buscasse continuamente a superação, bem como por **motivos** caracterizados como internos ao indivíduo, mais especificamente sua facilidade para se expressar. Ademais, concernente aos **recursos para agir**, observamos que o sujeito menciona alguns **instrumentos** disponíveis no ambiente social vinculados à aprendizagem de Língua Portuguesa, como os livros de Literatura, o grupo de teatro da escola, o caderno de redação, que somados às **capacidades individuais** do sujeito, como ler, expressar-se e escrever, ajudaram a estabelecer um vínculo com a linguagem em geral, desenvolvendo o gosto pela área do Jornalismo, especificamente.

Diante da impossibilidade de cursar Jornalismo, o sujeito busca uma formação atrelada à área da linguagem. A procura pelo Curso de Letras, dessa maneira, foi condicionada por **determinantes externos**, ou seja, as **razões** que levaram o sujeito a buscar essa formação estão relacionadas ao fato de que o Curso de Letras era gratuito e próximo de sua residência, o que o tornava, desse modo, mais viável.

Como já falei em várias oportunidades, não era exatamente o curso de Letras que eu procurava, era Jornalismo, mas como a distância me impedia, resolvi cursar o mais próximo da área e ao meu alcance. Entrei no curso com o intuito de não ser professor e acreditava que o meu maior desafio era resistir aos estágios. Com o passar do tempo fui me envolvendo em projetos de pesquisa e extensão e passei a ver a docência com outros olhos, hoje tenho certeza que quero ser professor e almejo seguir no mestrado e doutorado. (Exemplo 1, Questão 3, Diagnóstico, linhas 1-7)

Algumas **atividades** (agir coletivo) desenvolvidas pelo sujeito durante a graduação, como a participação em projetos de pesquisa e de extensão, foram decisivas para que houvesse uma mudança na concepção do sujeito acerca da docência. Essas modificações permitem-nos perceber que o **ato** de Cursar Letras, com o passar do tempo, apresenta uma **intencionalidade**, isto é, existem resultados esperados a partir desse agir, o sujeito tem uma **intenção**, espera alcançar um objetivo: tornar-se professor.

Ao tentar caracterizar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, o sujeito assinala algumas **tarefas** prescritas a esse profissional, um conjunto de condutas esperado, dando destaque à cobrança social existente (dentro e fora do contexto escolar) com relação ao conhecimento da gramática.

Ser professor é um grande desafio, ainda mais o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela. O professor de Português é visto como a gramática ambulante que deve saber tudo na ponta da língua. Penso que o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os fenômenos da linguagem e conduzir os alunos a fazerem as escolhas linguísticas certas para que o texto tenha coesão, coerência e seja compreensível. Um dos pontos mais gratificantes da profissão é ver o avanço dos alunos nas “sacadas” linguísticas e na produção textual. Quanto aos aspectos negativos, acredito que é a forma como é conduzido o ensino de gramática, e esta também é minha angústia, meu medo. É um grande desafio conduzir isto de forma diferente, dentro da perspectiva estudada no curso. (Exemplo 1, Questão 4, Diagnóstico, linhas 1-11)

É possível notarmos que o sujeito pessoalmente apresenta um ideal de professor cujo **agir** caracteriza-se por saber explicar os fenômenos da linguagem e conduzir os alunos nas escolhas linguísticas. Esse perfil de professor, no entanto, diferencia-se daquele concebido pela sociedade, o qual deve dominar e focalizar o ensino da Gramática Normativa. A condução tradicional desse ensino, aliás, é entendida como um aspecto negativo da profissão, algo que o sujeito pretende

(re)configurar, a partir de uma perspectiva diferenciada estudada durante a formação no Curso de Letras.

Desse modo, a expectativa do sujeito no que se refere à atividade que irá desenvolver é marcada por um olhar crítico com relação ao ensino de Língua Portuguesa na escola.

Quando estamos na universidade, passamos a olhar a escola de forma crítica. Apontamos muitos “erros” e queremos fazer a diferença. Penso que não vou inventar a roda, mas vou procurar fazer do ensino de língua uma aula interessante, onde instigarei meus alunos a decifrar as pistas linguísticas e entender o porquê da construção daquela frase, daquele texto e o porquê tal gênero segue aquela estrutura. Penso também que a releitura e a reescrita orientada é fundamental para o avanço dos alunos. Sei que será trabalhoso, mas acredito ser imprescindível. (Exemplo 1, Questão 5, Diagnóstico, linhas 1-8)

Podemos perceber que a formação universitária possibilita o desenvolvimento de uma série de **atividades** de reflexão, um agir que é marcado pelo coletivo, pela discussão de um grupo (alunos e professores, a partir de textos teóricos) acerca do ensino de Língua Portuguesa. Diante disso, o sujeito busca diferenciar-se do cenário tradicional de ensino, apresentando uma **intencionalidade** para esse agir idealizado: dar uma aula interessante, em que se instigue o aluno a relacionar forma e sentido, focalizando-se o uso da língua, de fato.

A (futura) prática docente, embasada em uma concepção sociointeracionista de linguagem, dar-se-á, assim, através do uso de recursos, **instrumentos** semiológicos, como os gêneros textuais, concebidos pelo sujeito como objetos centrais para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.

A linguagem se dá por meio do uso. Não podemos ver a língua como algo isolado. Quando escrevemos, falamos, temos um propósito, um público, um contexto de circulação. Isto deve estar claro no ensino de língua portuguesa para compreendê-la. O uso dos gêneros textuais nos dá este suporte para ensinar e as pistas linguísticas nos levam a entender o porquê das construções sintáticas. Penso que esta será minha ferramenta para ensinar gramática e produção textual. (Exemplo 1, Questão 6, Diagnóstico, linhas 1-6)

A utilização dessa ferramenta somada a um ensino que priorize o uso efetivo da língua possibilitaria ao sujeito uma postura diferenciada, concepção constituída e idealizada no decorrer do curso.

Ao entrar em sala de aula, conseguimos observar que esse agir arquitetado enquanto estudante de Letras é posto em prática. Inicialmente, no entanto, no relato da visita à escola, notamos uma postura de submissão do estagiário à professora, a qual determina o que seria interessante trabalhar com os estudantes.

Aproveitei o tempo disponível da professora e já conversamos sobre o que seria interessante trabalhar com eles. A professora apontou que seria interessante eu trabalhar a produção textual, pois “quase não havia tido tempo para isso”. Também conversamos sobre alguns conteúdos gramaticais e saí da conversa com a ideia de trabalhar os gêneros notícia e conto. (Exemplo 1, Diário de bordo, relato da visita à escola, linhas 11-16)

Como vimos, nesse momento, o sujeito deixa de ser protagonista de suas ações e passa a dividi-las com outra pessoa. Parece-nos que essa atitude reflete uma concepção já cristalizada pela sociedade, segundo a qual o estagiário não é compreendido como alguém com competência e propriedade para desenvolver seu trabalho, um profissional ainda incompleto. É essa representação que permeia o universo escolar e que ajuda a construir uma posição subordinada do estagiário com relação ao professor titular da turma.

Essa subordinação, contudo, não é percebida no relato de planejamento das aulas. Ao elaborar seu plano de ensino, o sujeito apresenta uma série de **ações** que demonstram autonomia e propriedade, colocando-se como **actante principal** do contexto de que participa: a aula de Língua Portuguesa.

... planejei as aulas com base em gêneros textuais, análise linguística e produção textual orientada. A avaliação se deu por meio do avanço percebido na produção textual com a utilização do bilhete orientador, a fim de coordenar a reescrita [...] Preocupei-me em trabalhar com o contexto real de circulação dos gêneros, suas características e função social [...] Quanto a produção textual, orientei a escrita e a reescrita, pois vejo o texto como algo inacabado e sempre temos o que melhorar [...] Selecionei notícias [...] falam sobre assuntos do momento, como vacinação contra a gripe, redes sociais e consumo de energia elétrica, a fim de mobilizar a participação dos alunos em aula. (Exemplo 1, Diário de bordo, relato do planejamento das aulas, linhas 2-5; 6-7; 9-10; 12-14)

Assim, aderindo à perspectiva idealizada enquanto estudante de Letras, antes de sua inserção em sala de aula, o sujeito organiza suas aulas fundamentando-se em propostas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa (como a dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), apresentando uma concepção sociointeracionista de linguagem, em consonância com o que está sendo estudado

durante a formação. Essa postura inovadora pode ser percebida, por exemplo, quando observamos a organização das aulas⁹¹, que se dá através da tríade leitura (e interpretação), produção textual (e reescrita) e análise linguística. Além disso, a utilização de **instrumentos** advindos do meio social, como os gêneros textuais, tidos como objeto de ensino, e a preocupação em selecionar textos pertencentes ao contexto real dos estudantes contemplam essa concepção de ensino de Língua Portuguesa. Para o trabalho avaliativo do texto, inclusive, o sujeito faz uso de um **instrumento** bastante inovador, o bilhete orientador (RUIZ, 2010), que corporifica o entendimento processual de escrita apresentado pelo sujeito no Diário de bordo.

Importa destacarmos que, embora o sujeito demonstre convicção e segurança ao planejar suas aulas, ele mesmo tem noção de que seu **agir**, enquanto estagiário, apresenta falhas. Por isso, atribui à professora orientadora do Estágio um papel de suma importância, uma vez que cabe a essa **actante** detectar os problemas e auxiliar o estagiário.

No que se refere à orientação de estágio, também vem sendo bem tranquila. A professora está olhando os planos nas datas marcadas, dando sugestões e apontando as falhas, e isso é muito interessante para minha reflexão acerca do que está sendo produzido. (Exemplo 1, Planejamento das aulas, Diário de bordo, linhas 17-20)

Se, por um lado, a referência à **ação** da professora orientadora, somada, anteriormente, à necessidade de saber da professora titular da turma o que deveria ser trabalhado, marca uma posição de subordinação, de insegurança do estagiário enquanto professor, por outro, sua postura ao planejar as aulas assinalam convicção e coerência entre teoria e prática. Parece-nos, com isso, que estamos diante de um período de transição, em que o estudante de Letras configura-se em professor de Língua Portuguesa.

Ao adentrarmos nos momentos de regência, podemos notar que o conjunto de **agires** do professor, ao desenvolver as aulas, apresenta uma organização padronizada, configurando o *meio aula* da seguinte forma: primeiramente, temos a inserção do tópico principal da aula; em seguida, a caracterização do gênero em questão; logo, a realização de atividades sobre aspectos relacionados ao gênero estudado; e, por fim, o atendimento individualizado ao aluno.

⁹¹Essa questão pode ser visualizada com mais clareza ao observarmos os planos de aula, os quais estão dispostos nos anexos (ANEXO E) deste trabalho.

Iniciei a aula perguntando se eles gostam de notícias e onde eles se informam sobre o que acontece na cidade país e mundo [...] Na sequência discutimos a definição de gênero, contexto de produção, circulação e consumo e também identificamos as partes que compõe a notícia. (Exemplo 1, Aula 01 e 02, Diário de bordo, linhas 10-11; 17-18)

Antes de tudo trabalhei com os alunos o que era o título/manchete e a importância deste para a notícia, bem como para instigar o leitor a ler [...] realizamos a discussão das notícias, bem como cada um teve a oportunidade de ler o título que deu a notícia. (Exemplo 2, Aula 03 e 04, Diário de bordo, linhas 7-8; 9-10)

Retomando as atividades, iniciamos a produção textual e fizemos um levantamento de dados para a produção da notícia. Discutimos novamente partes do gênero e destinei a aula para produção textual orientada, passando de classe em classe. (Exemplo 3, Aula 05 e 06, Diário de bordo, linhas 7-10)

Cumpre-nos ressaltar que, nos relatos que remetem à regência, o sujeito sempre inicia a aula retomando o que foi trabalhado na ocasião anterior, na tentativa de manter um elo entre uma intervenção e outra; buscando dar uma continuidade para o trabalho.

Iniciei a aula retomando o que trabalhamos na aula passada, recapitulando o gênero e de imediato os demais alunos já leram o trabalho que haviam iniciado na aula passada. (Exemplo 1, Aula 03 e 04, Diário de bordo, linhas 1-3)

Iniciei a aula retomando o conto, suas características e personagens e deixei tempo para que os alunos fizessem as questões, passando de classe em classe. (Exemplo 2, Aula 09 e 10, Diário de bordo, linhas 1-2)

Iniciei a aula retomando a atividade que tínhamos começado, que era a produção do final do conto, e me impressionei, pois todos, espontaneamente, quiseram ler o final da sua história. (Exemplo 3, Aula 11 e 12, Diário de bordo, linhas 1-4)

No que diz respeito às atividades, as aulas se organizam da seguinte forma: em um primeiro momento, há uma aproximação dos alunos com o gênero a ser aprendido, através da leitura, interpretação e caracterização; depois, é realizada a atividade de produção textual; em um momento posterior, após o sujeito avaliar os textos, os alunos fazem a reescrita a partir das observações do bilhete orientador; por fim, volta-se para a análise linguística, através da reflexão acerca de problemas que apareceram nos textos dos alunos.

Iniciei a aula perguntando se eles gostam de notícias e onde eles se informam sobre o que acontece na cidade país e mundo [...] Na

sequência, discutimos a definição do gênero, contexto de produção, circulação e consumo e também identificamos as partes que compõe a notícia. (Exemplo 1, Aula 01 e 02, Diário de bordo, linhas 10-11; 17-18)

Encerramos a aula com a correção das questões e já encaminhei a produção textual com os alunos... (Exemplo 2, Aula 03 e 04, Diário de bordo, linhas 25-26)

Retomando as atividades, iniciamos a produção textual e fizemos um levantamento de dados para a produção da notícia. Discutimos novamente partes do gênero e destinei a aula para produção textual orientada, passando de classe em classe. (Exemplo 3, Aula 05 e 06, Diário de bordo, linhas 7-10)

Quando falei que os textos seriam reescritos, todos reclamaram. Não me surpreendi com a reação, pois já imaginei que isso aconteceria, e foi aí que aproveitei para falar da importância da escrita e reescrita para nossa vida. Eles entenderam a proposta e passaram a reescrever [...] Aproveitei os textos para explicar no quadro um monte de questões que os ajudará para futuras produções. (Exemplo 4, Aula 11 e 12, Diário de bordo, linhas 7-10; 22-23)

Para consolidar essa dinâmica, o sujeito utiliza **instrumentos** sociais que funcionam como recursos para seu agir, como os gêneros textuais, no trabalho de leitura e produção textual; o bilhete orientador, com que avalia o texto dos alunos; e o quadro negro, a partir do qual tenta chamar a atenção do coletivo em questões voltadas para a caracterização do gênero e para a análise linguística.

Antes de tudo trabalhei com os alunos o que era o título/manchete e a importância deste para a notícia, bem como para instigar o leitor a ler. (Exemplo 1, Aula 03 e 04, Diário de bordo, linhas 7-8)

Passado um tempo, eu mesmo fiz a leitura do conto para facilitar a compreensão deles, mantendo o ritmo e a entonação da voz. (Exemplo 2, Aula 07 e 08, Diário de bordo, linhas 11-12)

Eles entenderam a proposta e passaram a reescrever, porém, quase me vi louco ao ir de classe em classe e eles estarem com uma enxurrada de dúvidas, pois não estavam acostumados com o bilhete orientador. (Exemplo 3, Aula 11 e 12, Diário de bordo, linhas 10-12)

Quando eu percebia que vários tinham a mesma dúvida, eu me dirigia ao quadro e explicava para todos. (Exemplo 4, Aula 09 e 10, Diário de bordo, linhas 6-7)

Aproveitei os textos para explicar no quadro um monte de questões que os ajudará para futuras produções. (Exemplo 5, Aula 11 e 12, Diário de bordo, linhas 22-23)

É possível detectarmos, ainda, como elemento constitutivo do agir do sujeito, enquanto professor de Língua Portuguesa, uma **intencionalidade** ao motivar a atividade de produção textual dos estudantes. Ao propor que a melhor notícia seria publicada no jornal da cidade, o sujeito tem uma **intenção**, espera alcançar um resultado através desse agir: o envolvimento dos alunos na atividade de escrita proposta. Essa ação do sujeito, certamente, é condizente com a posição de alguém que tem conhecimento teórico sobre o contexto de ensino de escrita, e busca modificá-lo, pondo em prática, para isso, os aportes teóricos edificados por autores da Linguística, como GERALDI (1984)⁹².

Encerramos a aula com a correção das questões e já encaminhei a produção textual com os alunos, que é criar uma notícia da festa junina da escola, e como motivação para escrever, anunciei que a melhor notícia será publicada na coluna da escola no jornal A Gazeta do Povo. (Exemplo 1, Aula 03 e 04, Diário de bordo, linhas 25-28)

De posse desses pressupostos, o sujeito, ao ministrar suas aulas, **age** no sentido de incentivar e propiciar a participação dos alunos, construindo, dessa maneira, um ambiente interativo nas aulas de Língua Portuguesa. A participação, todavia, gera algazarra, obrigando a uma intervenção do sujeito. Desse modo, no relato das aulas, podemos perceber que toda vez que há desordem no contexto de sala de aula, a **ação** do sujeito é intervir nesse ambiente, com o intuito de retomar a organização.

Um ponto positivo foi à participação da turma, mas tive que organizá-los, pois todos queriam falar ao mesmo tempo [...] Os alunos começaram uma algazarra na aula e tive que chamar a atenção deles por várias vezes. (Exemplo 1, Aula 01 e 02, Diário de bordo, linhas 14-15; 23-24)

Outras situações também forçam a intervenção do sujeito, como a resistência dos alunos ao realizarem atividades de leitura e reescrita de textos, e a agitação da turma.

Eles reclamaram que o texto era muito grande, que era quase um livro e tive que convencê-los a ler. Foi à base de uns xingões, mas a maioria leu. (Exemplo 1, Aula 07 e 08, Diário de bordo, linhas 8-10)

⁹² GERALDI (1984) defendeu com veemência a importância da motivação para o desenvolvimento das atividades de produção textual, distanciando-se, desse modo, do trabalho mecânico de *escrever redações* realizado na escola.

*Creio que a visita da professora não tirou minha atenção da aula, porém **os alunos estavam bem agitados e tive que chamar a atenção várias vezes.*** (Exemplo 2, Aula 03 e 04, Diário de bordo, linhas 23-24)

É possível notarmos, ainda, ocasiões em que a **ação** do professor de Língua Portuguesa torna-se extremamente complexa, por exemplo, em momentos em que se exige do profissional da área atendimento exclusivo, no sentido de esclarecer as dúvidas ou de orientar os alunos.

*Da mesma forma, **eu expliquei e dei dicas do que poderia ser feito e passei de classe em classe para orientar a escrita.*** (Exemplo 1, Aula 09 e 10, Diário de bordo, linhas 9-11)

*Eles entenderam a proposta e passaram a reescrever, porém, **quase me vi louco ao ir de classe em classe e eles estarem com uma enxurrada de dúvidas, pois não estavam acostumados com o bilhete orientador.*** (Exemplo 2, Aula 11 e 12, Diário de bordo, linhas 10-12)

Essas questões problemáticas do trabalho do professor de Língua Portuguesa são enfatizadas no texto escrito posteriormente à entrada em sala de aula, quando o estagiário avalia a situação vivenciada. É indispensável destacarmos que, nesse contexto, o sujeito assinala qual seria a maior tarefa do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista o **agir** desse profissional.

A maior tarefa foi esclarecer os aspectos que compõe os gêneros trabalhados. As questões de interpretação e análise linguística tiveram que ser minuciosamente explicadas, pois fogem do habitual trabalho, e a produção textual foi realizada com muita dificuldade, pois muitos não seguiam as características do gênero e tinham dificuldades básicas na escrita, o que reafirma a falta de prática, e em face disso, tive que retomar as explicações várias vezes. (Exemplo 1, Avaliação do estágio, linhas 26-31)

A partir da imersão em sala de aula, o sujeito lista uma série de questões inquietantes que perpassam a atividade idealizada por ele. Conseguimos perceber que o trabalho com gêneros, a partir da leitura, produção textual (e reescrita) e análise linguística demandam do professor de Língua Portuguesa muito esforço, tornando-se, dessa maneira, uma atividade complexa, uma vez que os estudantes não estão habituados a essa prática e apresentam muitas dificuldades no que diz respeito às habilidades linguísticas. Esse, portanto, é o contexto real de ensino, e atendendo às expectativas de sua concepção de condição ideal de profissional de

Letras, o sujeito (re)configura sua prática, no sentido de efetivar aquilo planejado durante a formação.

Como vimos, a investigação a respeito dos elementos que constituem o **agir** do professor permite-nos analisar como determinado agir se configura em um texto, além de observar os papéis que são atribuídos aos actantes. Desse modo, visualizamos como **ator central** um professor em formação inicial que apresenta uma concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa que se aproxima do que é proposto pelos estudos de vertentes atuais da Linguística e pelos principais documentos que prescrevem essa atividade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentando-se em um olhar sobre o uso efetivo da linguagem e a entendendo como uma ação socialmente contextualizada.

Nessa perspectiva, ao entrar em sala de aula, desenvolve sua atividade apresentando como objeto de ensino de Língua Portuguesa os gêneros textuais e como unidade de trabalho o texto; prioriza o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a leitura, a produção textual e a análise linguística; além disso, privilegia contextos reais de uso da língua e incentiva, a todo o momento, a participação dos alunos, entendendo-os como actantes de suma importância no ensino-aprendizagem, transformando o *meio aula* em um ambiente de interação.

Interpenetrados a esse conjunto de agires que configura sua prática, podemos perceber, muitas vezes, momentos em que o trabalho é permeado de desafios, de problemas, de angústias, como, por exemplo, situações que assinalam a resistência dos alunos ao realizarem atividades de leitura e de reescrita, a dificuldade em dar atendimento individualizado, ou mesmo, a agitação da turma ao interagir, aspectos que caracterizam a aula de Língua Portuguesa e diante dos quais o sujeito sente a necessidade de intervir, a fim de recompor o *meio aula* idealizado.

Podemos perceber, nesse sentido, que essas figuras interpretativas nos ajudam a compreender como se configura o agir do professor de Língua Portuguesa, caracterizando esse trabalho em específico, por isso, são extremamente importantes para nossa pesquisa. Passemos, agora, para a observação das figuras do agir.

5.4.2 Figuras do agir

Concernente ao conjunto de agires atribuído ao professor de Língua Portuguesa observado a partir da análise dos verbos que se vinculam à atividade

desse profissional, averiguamos todos os sete tipos de agir propostos por Mazzillo (2006, 2011) e por Barricelli (2007, 2011): **o agir com instrumentos, o agir mental, o agir linguageiro, o agir afetivo, o agir corporal, o agir pluridimensional e o agir prescritivo.**

Ao analisarmos os tipos de agir arrogados ao professor antes da inserção do sujeito em sala de aula, no texto do Diagnóstico, portanto, é possível observarmos, primeiramente, um **agir com instrumentos**, identificado a partir de verbos que implicam a ideia de uso de instrumentos materiais e/ou simbólicos.

*O que me marcou quanto ao ensino de Língua Portuguesa **foi meu caderno de redação.** (Exemplo 1, Questão 1, Diagnóstico, linhas 5-6)*

*O uso dos gêneros textuais nos **dá este suporte para ensinar** [...] esta será **minha ferramenta para ensinar** gramática e produção textual. (Exemplo 2, Questão 6, Diagnóstico, linhas 4-6)*

Podemos notar, no Exemplo 1, a importância da utilização de um *caderno de redação*, instrumento através do qual a professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental incentivava as atividades de escrita, algo marcante para o sujeito. No Exemplo 2, por sua vez, ao projetar sua atividade docente, percebemos que o sujeito idealiza seu futuro trabalho a partir do uso de um objeto central, os *gêneros textuais*, instrumentos simbólicos de suma importância para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes.

O **agir linguageiro** é mais uma figura imputada ao professor de Língua Portuguesa, que, segundo o sujeito, tem na motivação, uma peça-chave de seu trabalho. Essa representação de aluno de Língua Portuguesa, parece-nos, é mantida durante a formação, visto que o sujeito entende a motivação como aspecto importante e obrigatório em suas aulas.

*Sempre **recebia** um “ **muito bem**”, “**parabéns, siga assim**”, além de **vários elogios que me motivavam** a procurar escrever sempre melhor. (Exemplo 1, Questão 1, Diagnóstico, linhas 6-7)*

Um dos tipos de agir que mais aparece no texto do Diagnóstico é o **agir pluridimensional**, identificado por predicados que envolvem um agir global, em que mais de um tipo de agir é atribuído ao professor. Assim, percebemos que o sujeito

tem noção das diversas dimensões que permeiam a atividade docente, em especial, a atividade do professor de Língua Portuguesa.

*Minhas experiências foram melhores no ensino fundamental, pois a **professora cobrava muita escrita**. (Exemplo 1, Questão 1, Diagnóstico, linhas 9-10)*

*Penso que **o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os fenômenos da linguagem e conduzir os alunos a fazerem as escolhas linguísticas certas para que o texto tenha coesão, coerência e seja compreensível**. (Exemplo 2, Questão 4, Diagnóstico, linhas 3-6)*

*... vou procurar fazer do ensino de língua uma aula interessante, onde **instigarei meus alunos** a decifrar as pistas linguísticas e entender o porquê da construção daquela frase, daquele texto e o porquê tal gênero segue aquela estrutura. (Exemplo 3, Questão 5, Diagnóstico, linhas 3-6)*

Desse modo, podemos observar, no Exemplo 1, a questão da *cobrança* relacionada às atividades de escrita imputada à professora do Ensino Fundamental, um agir que se aproxima da concepção de ensino de Língua Portuguesa apresentado pelo sujeito. No Exemplo 2, ao caracterizar o perfil ideal do professor de Língua Portuguesa, o sujeito atribui a esse profissional o conhecimento sobre questões de linguagem voltadas para o texto e a função de *saber explicar* esses fenômenos e *conduzir* a aprendizagem dos alunos. No Exemplo 3, ao projetar sua atividade enquanto profissional, o sujeito tem como pretensão *instigar* o aluno a identificar esses fenômenos da linguagem, fazendo com que suas aulas não só tenham funcionalidade, mas também sejam interessantes aos estudantes.

O **agir prescritivo** também é identificado no discurso do sujeito, através de predicados que trazem à tona as tarefas designadas ao professor de Língua Portuguesa.

*Ser professor é um grande desafio, ainda mais **o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela. O professor de Português é visto como a gramática ambulante que deve saber tudo na ponta da língua**. (Exemplo 1, Questão 4, Diagnóstico, linhas 1-3)*

*Quanto aos aspectos negativos, acredito que é **a forma como é conduzido o ensino de gramática [...] É um grande desafio conduzir isto de forma diferente**, dentro da perspectiva estudada no curso. (Exemplo 2, Questão 4, Diagnóstico, linhas 9-11)*

*A linguagem se dá por meio do uso. **Não podemos ver a língua como algo isolado**. Quando escrevemos, falamos, temos um propósito, um público, um*

*contexto de circulação. Isto **deve estar claro no ensino de língua portuguesa** para compreendê-la.* (Exemplo 3, Questão 6, Diagnóstico, linhas 1-4)

É possível notarmos, no Exemplo 1, a preocupação com a questão da cobrança social relacionada ao professor de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao conhecimento atrelado à Gramática Normativa da língua. Parece-nos, inclusive, que o sujeito vê de forma negativa essa imposição social a este profissional, haja vista a utilização de expressões como *gramática ambulante* e *saber tudo na ponta da língua*, que trazem consigo um tom crítico. Essa discordância, possivelmente, está no fato de o sujeito entender que, ao pensar na figura do professor de Língua Portuguesa dessa maneira, minimiza-se seu papel. Sabemos, contudo, que o conhecimento sobre a gramática da língua é essencial para esse professor. Portanto, percebemos que há uma confusão, por parte do sujeito, entre sua concepção de ensino de Língua Portuguesa (segundo a qual não se deve ensinar Gramática Normativa, mas refletir sobre a língua) e os requisitos atribuídos ao profissional da área de Letras, ou melhor, o sujeito parece não diferenciar o fato de que, embora o professor da área não deva ensinar gramática de forma tradicional, deve dominá-la. Essa questão pode ser visualizada com mais clareza quando observamos o Exemplo 2. A problemática do ensino de gramática é colocada como um dos pontos negativos da profissão e, frente a esse problema, podemos apreender que o sujeito assinala uma tarefa de sua futura atividade: *conduzir isto de forma diferente*. Ainda nessa perspectiva, no Exemplo 3, observamos passagens em que há uma tentativa de explicar a razão pela qual, nas aulas de Língua Portuguesa, não se deve trabalhar sem levar em consideração os contextos de utilização da linguagem, não se deve priorizar um ensino sistêmico, vinculado à Gramática Normativa. Visualizamos, nesse sentido, uma série de argumentos que enfatizam a importância de se considerar o uso da língua, de fato, ao ensiná-la.

Ao entrar em sala de aula, é possível observarmos que o sujeito confere ao professor todos os tipos de agir, contudo, é **o agir linguageiro** que se sobressai. Temos um total de trinta e dois verbos⁹³ utilizados no Diário de bordo que remetem a esta forma de agir, tais como perguntar, discutir, pedir, retomar, realizar a discussão, escrever, iniciar a leitura, explicar, anunciar, falar, responder, dar dicas, questionar

⁹³A fim de manter o paralelismo do texto, apresentamos os verbos no modo infinitivo.

etc. A atribuição demasiada desse tipo de agir ao professor de Língua Portuguesa reflete um cenário cuja ênfase se dá para a interação a partir da linguagem. Nesse sentido, temos um contexto de ensino em que a linguagem é utilizada como ferramenta central para a reflexão e para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Algumas passagens mostram essa questão:

*Iniciei a aula **perguntando** se eles gostam de notícias e onde eles se informam sobre o que acontece na cidade país e mundo. (Exemplo 1, Aula 01 e 02, linhas 10-11)*

*Quando todos os alunos retornaram da troca de livros, **realizamos a discussão** das notícias, bem como cada um teve a oportunidade de ler o título que deu a notícia. (Exemplo 2, Aula 03 e 04, linhas 9-10)*

*Na sequência **falei** que nossa aula seria bem interessante, mas para iniciar, eu **iria fazer uma pergunta** bem pessoal para eles [...] Passado um tempo, eu mesmo **fiz a leitura** do conto para facilitar a compreensão deles, mantendo o ritmo e a entonação da voz. (Exemplo 3, Aula 07 e 08, linhas 3-4; 11-12)*

*Da mesma forma, eu **expliquei** e **dei dicas** do que poderia ser feito ... (Exemplo 4, Aula 09 e 10, linhas 9-11)*

*Quando **falei** que os textos seriam reescritos, todos reclamaram [...] foi aí que **proveitei para falar** da importância da escrita e reescrita para nossa vida. (Exemplo 5, Aula 11 e 12, linhas 7; 9-10)*

O **agir pluridimensional** é o segundo mais recorrente no Diário. Importa lembrarmos que a ocorrência desse tipo de agir remete à complexidade da atividade do profissional da área, ao qual são atribuídas diversas funções: ensinar, mediar, orientar, questionar etc. Vejamos alguns exemplos:

*Também **busquei trabalhar** a análise linguística, a fim de que os alunos percebessem os efeitos de sentido [...] Quanto a produção textual, **orientei** a escrita e a reescrita, pois vejo o texto como algo inacabado ... (Exemplo 1, Planejamento das aulas, linhas 7-8; 9-10)*

***Encerramos** a aula com a **correção das questões** e já **encaminhei** a produção textual com os alunos... (Exemplo 2, Aula 03 e 04, linhas 25-26)*

*Na sequência, **corrigimos as questões** e **passamos à produção textual**... (Exemplo 3, Aula 09 e 10, linha 8)*

O **agir corporal**, ausente no texto do Diagnóstico, aparece no Diário de bordo. As ocorrências estão vinculadas a algumas ações do professor, como o

atendimento individual, seja na hora das atividades de interpretação, seja na hora da produção textual (e reescrita), ou mesmo o deslocamento até o quadro, para que a explicação deixasse de ser individual e passasse a se voltar para o coletivo, e o recolhimento de textos, situações que implicam em movimentos corporais dentro da sala de aula.

*Alguns tiveram dificuldades de identificar as partes e eu **fui de classe em classe acompanhando a atividade**. (Exemplo 1, Aula 01 e 02, linhas 24-25)*

*Discutimos novamente partes do gênero e destinei a aula para produção textual orientada, **passando de classe em classe**. (Exemplo 2, Aula 05 e 06, linhas 8-10)*

*Quando eu percebia que vários tinham a mesma dúvida, eu **me dirigia ao quadro** e explicava para todos. (Exemplo 3, Aula 09 e 10, linhas 6-7)*

*Antes de **recolher os textos**, me despedi e agradeci a colaboração de todos... (Exemplo 4, Aula 11 e 12, linha 26)*

O **agir com instrumentos** também aparece no texto do Diário de bordo. Assim como no texto do Diagnóstico, o agir com instrumentos está ligado ao conjunto de atividades do professor que utiliza os gêneros textuais como instrumento central para o desenvolvimento de suas aulas e o bilhete orientador como ferramenta para avaliar a escrita dos alunos e mediar a reescrita.

*... **planejei as aulas com base em gêneros textuais**, análise linguística e produção textual orientada. **A avaliação se deu** por meio do avanço percebido na produção textual com **a utilização do bilhete orientador**, a fim de **coordenar** a reescrita [...] **Selecionei** notícias do jornal Zero Hora e da Globo.com. (Exemplo 1, planejamento das aulas, linhas 2-5; 11-12)*

*Iniciei a aula retomando o que trabalhamos na aula passada, **recapitulando o gênero**... (Exemplo 2, Aula 03 e 04, linhas 1-2)*

*Na sequência **discutimos** e **identificamos as características do gênero** ... (Exemplo 3, Aula 07 e 08, linha 16)*

O **agir mental** também elenca o conjunto de agires que aparecem no Diário de bordo. Esse tipo de agir aparece no texto no sentido de sinalizar as atividades mentais e as capacidades que são atribuídas ao professor de Língua Portuguesa. Em todos os casos, remetem às percepções do sujeito frente à turma (dificuldades,

comportamento etc.) e são seguidas por uma atitude no sentido de estabilizar o contexto de sala de aula.

Percebi que eles têm muita preguiça de retomar o texto [...] Quando eu percebia que vários tinham a mesma dúvida, eu me dirigia ao quadro e explicava para todos. (Exemplo 1, Aula 09 e 10, linhas 4;6-7)

Percebi que o que havia de recorrente nas redações era a organização [...] Também observei erros de escrita em verbos que determinam o tempo ... (Exemplo 2, Aula 11 e 12, linhas 13; 21)

O **agir prescritivo** também é mencionado pelo sujeito. Nesses predicados, podemos notar tarefas que cabem ao professor a fim de contornar situações de instabilidade, como chamar a atenção da turma em ocasiões de desordem, ou, ainda, convencer os alunos a realizarem as atividades, sobretudo as de leitura e reescrita.

*Um ponto positivo foi à participação da turma, mas **tive que organizá-los**, pois todos queriam falar ao mesmo tempo [...] Os alunos começaram uma algazarra na aula e **tive que chamar a atenção deles** por várias vezes.* (Exemplo 1, Aula 01 e 02, linhas 14-15;23-24)

*Eles reclamaram que o texto era muito grande, que era quase um livro e **tive que convencê-los a ler**. Foi à base de uns xingões, mas a maioria leu.* (Exemplo 2, Aula 07 e 08, linhas 8-10)

O **agir afetivo**, por fim, é o último tipo de agir averiguado no Diário de bordo. Nesses casos, detectamos predicados atrelados a uma espécie de agir emocional, que indicam o sentimento de felicidade e de realização do sujeito ao ter o seu trabalho reconhecido positivamente pela turma.

*... **fiquei muito feliz** ao ouvir de vários alunos que gostaram muito da aula e que eu explicava muito bem. **Creio que este é o melhor da profissão, ver e ouvir o reconhecimento dos alunos**.* (Exemplo 3, Aula 11 e 12, linhas 25-26)

Em um momento posterior à sua inserção em sala de aula, ao avaliar sua experiência de Estágio, de todos esses agires, sobressaem no discurso do sujeito o **agir pluridimensional**, que remete às diversas atividades que englobam o trabalho do professor de Língua Portuguesa (Exemplo 1) e o **agir prescritivo**, vinculado às tarefas desse profissional (Exemplo 2).

... **consegui manter o domínio da turma e do conteúdo e os alunos participaram e fizeram as atividades propostas** [...] Quando a turma ficava mais agitada, bastava **erguer o tom de voz** para que o ambiente retornasse ao normal. (Exemplo 1, Avaliação do estágio, linhas 21-22; 24-25)

A maior tarefa foi **esclarecer os aspectos que compõe os gêneros trabalhados. As questões de interpretação e análise linguística tiveram que ser minuciosamente explicadas**, pois fogem do habitual trabalho, e a produção textual foi realizada com muita dificuldade, pois muitos não seguiam as características do gênero e tinham dificuldades básicas na escrita, o que reafirma a falta de prática, e em face disso, **tive que retomar as explicações várias vezes**. (Exemplo 2, Avaliação do estágio, linhas 27-31)

Com relação ao agir prescritivo, vale salientarmos que uma das tarefas mais difíceis desempenhadas pelo sujeito está estritamente relacionada à escolha de seu objeto de trabalho (os gêneros) e à organização da aula de Língua Portuguesa (leitura, produção textual – reescrita – e análise linguística). Podemos perceber, entretanto, que o sujeito não atribui a dificuldade de trabalho ao objeto de ensino selecionado nem mesmo à metodologia adotada, mas ao fato de os alunos não estarem habituados a esse tipo de trabalho. Parece-nos que a crítica, desse modo, estende-se aos demais professores de Língua Portuguesa que não adotam a postura inovadora idealizada pelo sujeito durante a formação e efetivada durante o Estágio. Nesse sentido, seu principal desafio é consolidar uma prática que ainda é *objeto de desejo* para muitos professores formados a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem e uma *incógnita* para tantos outros profissionais que, formados há mais tempo, apresentam uma forma diferente de entender a linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.

A análise dos diferentes tipos de agir que ocorrem no âmbito de trabalho permitiu-nos compreender a atividade do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, seu contexto real de atuação e as capacidades mobilizadas para desempenhar seu ofício. Finalizada essa etapa, partimos, a seguir, para as perguntas de pesquisa, que serão interpretadas tendo em vista as constatações a que chegamos até agora, através da análise dos três níveis.

5.5 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

No sentido de propiciar a conclusão do trabalho, retomamos, neste momento, as perguntas de pesquisa, na tentativa de respondê-las, tendo em vista a análise

realizada até aqui.

Quais são as características linguístico-discursivas dos textos produzidos pelo professor de Língua Portuguesa em formação inicial?

No que diz respeito às características linguístico-discursivas acerca do agir em situação de trabalho do professor em formação inicial, a análise do plano global do *corpus* da pesquisa propiciou, primeiramente, a identificação de seus **actantes principais**, isto é, de entidades que são colocadas no texto como sendo a fonte de um agir. Destacamos, essencialmente, **o próprio sujeito** enunciador do texto, a quem é atribuído um conjunto de agires, dentre os quais podemos citar *gostar de Língua Portuguesa, escrever textos, ler livros, ter dificuldade em decorar regras, desenvolver gradualmente o gosto pela docência* etc., aspectos observados no texto do Diagnóstico que acabam construindo um cenário de aproximação do sujeito com a profissão. Ao entrar em sala de aula, as ações desse actante aproximam-se mais da realidade profissional vinculada ao trabalho docente, uma vez que as tarefas/atividades da profissão passam a ser vivenciadas não mais como experiência de um aluno de Língua Portuguesa na escola básica ou como projeção de um estudante de Letras no início do Curso, mas, ao contrário, como professor, de fato. O sujeito passa, então, a *planejar aulas, a corrigir textos, a propor atividades, a chamar a atenção dos alunos, a esclarecer dúvidas* etc., agires próprios do profissional da área.

Com relação a outro grupo de actantes, **os alunos**, é interessante mencionarmos que há uma mudança na forma de interpretar o conjunto de agires que lhes são atribuídos. Antes de entrar em sala de aula, podemos visualizar que não são mencionadas atitudes negativas vinculadas aos alunos; todo o trabalho do (futuro) professor é pensado no sentido de propiciar o avanço desses actantes. Ao entrar em sala de aula, no entanto, o sujeito se dá conta de que a aprendizagem também passa pelo aluno; também depende de sua pretensão e que isso, muitas vezes, é um problema, uma vez que uma das dificuldades encontradas durante a regência foi fazer com que os estudantes desenvolvessem as atividades planejadas e propostas pelo professor.

Ainda em meio aos actantes, chama-nos a atenção o papel atribuído à **professora orientadora do Estágio**. Através das colocações do sujeito, podemos

notar que as ações dessa actante mostraram-se de extrema importância para o processo de constituição docente. Isso, de certo modo, evidencia a função que esse profissional pode ter no cenário de formação de professores.

A investigação acerca da identificação do **conteúdo temático** mobilizado possibilitou-nos perceber alguns temas recorrentes sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa privilegiados pelo sujeito, como **a importância da motivação** para o ensino de Língua Portuguesa, questão esta vivenciada ainda como aluno e à qual foi dada continuidade quando o sujeito desempenha seu trabalho educacional. A preocupação com o **ensino tradicional de gramática**, baseado na memorização, também aparece nos textos, seja quando o sujeito recorda de sua história como aluno de Língua Portuguesa na escola básica, seja quando fala de suas expectativas como futuro professor da disciplina, seja quando concretiza sua atividade em sala de aula. Ainda podemos notar a preocupação do sujeito em propiciar **o avanço do aluno**, aflição que parece ser constante para o professor em formação inicial antes e depois de entrar em sala de aula.

Nesse sentido, algumas temáticas que aparecem no Diagnóstico estão em consonância com assuntos levantados no Diário de bordo, em especial aquelas relacionadas à concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa que apontam para o **uso real da língua, para o caráter processual da escrita, para a utilização dos gêneros como objeto de ensino** etc. Podemos perceber, por outro lado, que alguns temas relacionados estritamente com a prática surgem apenas quando o sujeito entra em sala de aula, como **a retomada da aula anterior, o atendimento individualizado ao aluno, a participação dos estudantes no meio aula**. Também, temas atrelados a aspectos negativos da profissão surgem no Diário e voltam a aparecer na Avaliação do estágio, como **a agitação dos alunos, a algazarra, a ausência de organização da turma, a oposição dos alunos ao realizarem atividades, as dificuldades de interpretação e de escrita, de caracterização dos gêneros textuais, a preocupação em manter o domínio da turma**. A aparição tardia desses temas, certamente, pode ser explicada pela sua vinculação com a prática de fato. Assim, antes de entrar em sala de aula, por falta de referência, esses temas não são objeto de preocupação do sujeito; entretanto, começam a integrar sua rede discursiva quando passa a vivenciá-los efetivamente.

O estudo dos **tipos de discurso**, por sua vez, possibilitou notarmos que, na maioria das vezes, o sujeito faz uso do **discurso interativo**, em que o mundo

discursivo criado pelo enunciador apresenta uma concomitância temporal ou coincidência entre os conteúdos mobilizados e o mundo da interação em curso. Essa utilização, no Diagnóstico, marca fatos atuais que fazem parte da realidade do sujeito, como o desejo de ser professor, e ajudam a construir o perfil profissional que o sujeito pretende assumir, suas projeções com relação à profissão. No Diário de bordo, marca a explicitação de acontecimentos concomitantes com a prática, bem como de opiniões e crenças do sujeito. Na Avaliação do estágio, por fim, assinala a construção de um mundo discursivo em que o sujeito avalia a prática docente.

Outro tipo que aparece com predominância é o **relato interativo**, caracterizado como um discurso em que não há concomitância ou coincidência dos conteúdos com a interação em curso, por isso, nessas situações, o sujeito faz referência a acontecimentos passados. Pelo que podemos notar, no Diagnóstico, ao utilizar o relato interativo, o sujeito, primeiramente, fala de sua experiência ainda como aluno de Língua Portuguesa, e, depois, explica a procura pelo Curso de Letras. Já no Diário de bordo, texto em que predomina esse discurso, o sujeito relata acontecimentos relacionados ao planejamento e à regência, isto é, ao desenvolvimento do Estágio. Por último, na Avaliação do estágio, a partir do relato interativo, o sujeito faz alusão à experiência vivenciada no Estágio, no sentido de dar sua apreciação sobre o fato.

A análise do gerenciamento dos **mecanismos enunciativos** demonstra que o sujeito, predominantemente, expõe seus posicionamentos amparando-se na **primeira pessoa do singular**, utilizando a voz do “**eu**” **pessoal**. Assim, no Diagnóstico, ao usar a primeira pessoa, o sujeito manifesta sua posição pessoal com relação à Língua Portuguesa, sua preferência por atividades que focalizem capacidades de leitura e de escrita na escola básica e apresenta seu envolvimento gradativo com o Curso de Letras e com a profissão docente; além disso, demonstra suas posições referentes ao trabalho do professor da área, já projetando sua prática. No Diário de bordo, por sua vez, a utilização do “eu” individual marca o protagonismo do sujeito em situações que são relatadas, sobretudo o planejamento e a regência das aulas. Na Avaliação do estágio, a utilização da primeira pessoa do singular assinala a experiência obtida com a prática docente, e manifesta a análise do sujeito a respeito do Estágio, sua preocupação com o domínio da turma e do conteúdo, e com a participação dos alunos.

Encontramos, todavia, o emprego da **primeira pessoa do plural**, do “**nós**” **coletivo**, e da **3ª pessoa do singular**, utilizada de forma neutra ou impessoal. Com relação ao uso do “nós”, percebemos que, em algumas situações, o sujeito compartilha sua responsabilidade enunciativa com o coletivo. No Diagnóstico, isso é perceptível quando o sujeito divide sua posição, em certos momentos, com os demais estudantes de Letras, quando faz referência a questões ligadas à avaliação do meio escolar; com os demais professores, em momentos em que aborda a questão dos gêneros, entendidos como importante ferramenta para ensinar Língua Portuguesa e, além disso, com o conjunto de falantes da língua, quando apresenta sua concepção de linguagem. No Diário de bordo, o uso do “nós” assinala ocasiões voltadas para atividades em grupo, como a parceria do sujeito com os alunos ou com a professorar titular da turma. Na Avaliação do estágio, a primeira pessoa do plural é usada para fazer alusão aos estudantes de Letras em formação inicial e a fatos a que estão sujeitos, como a falta de experiência e a insegurança ao por em prática os planos de aula.

O uso da terceira pessoa do singular marca situações em que o sujeito não é implicado no texto, constituindo um cenário no qual tenta mostrar que as representações ali explicitadas não são apenas suas, mas, ora gerais, ora de todos os professores de Língua Portuguesa. É possível que o sujeito faça uso dessa estratégia para demonstrar neutralidade, em especial, quando fala, no Diagnóstico, do trabalho do professor de Língua Portuguesa e o caracteriza. Nesses contextos, é como se as avaliações ali realizadas não fossem posições do sujeito apenas, mas estivessem ligadas àquilo que o grupo de professores de Língua Portuguesa pensa. Da mesma forma, a utilização da terceira pessoa do singular, no Diário de bordo, ocorre em momentos nos quais há uma extensão das apreciações do sujeito, que passam a ser conferidas a um coletivo.

A análise dos **modalizadores** possibilitou observarmos que, em consonância com o uso majoritário do pronome de primeira pessoa “eu”, o sujeito emprega mais vezes modalizações **pragmáticas**, no Diagnóstico e na Avaliação do estágio, e **apreciativas**, no Diário de bordo. Quanto às pragmáticas, o sujeito as utiliza para designar certas intenções, capacidades (ou incapacidades) e razões a actantes do texto: ao sujeito (futuro professor de Língua Portuguesa), ao professor de Língua Portuguesa genérico, à professora do Ensino Fundamental e aos alunos, no Diagnóstico; à orientadora do Estágio, ao sujeito (quando passa a figurar como

professor de Língua Portuguesa), aos alunos, (fazendo referência às dificuldades desses actantes), na Avaliação do estágio.

As apreciativas, por seu turno, estão ligadas às avaliações de enunciados realizadas a partir do mundo subjetivo do estagiário, de suas posições individuais, de sua experiência enquanto professor em formação inicial. Referem-se, portanto, a julgamentos do sujeito acerca de acontecimentos ocorridos durante o Estágio, como a chegada do professor à escola, as atividades de planejamento e de regência, a relação com os alunos, os problemas da atividade docente, a aceitação dos alunos etc.

Podemos perceber, portanto, que a obtenção de informações sobre os actantes relacionados ao trabalho docente, sobre temas que perpassam a prática do professor, sobre os tipos de discurso que utiliza para organizar seu dizer sobre a profissão, sobre as formas através das quais se manifesta, imprimindo posicionamentos, fazendo apreciações, explicitando seus juízos de valores a respeito da atividade educacional, contribui, sem dúvida, para elencar subsídios, os quais nos permitem compreender a constituição do agir em situação de trabalho. De posse desses pressupostos, é possível visualizarmos especificidades do trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial.

Em que medida as prescrições participam da constituição do agir profissional do professor em formação inicial?

Conforme Souza-e-Silva (2004), a análise do trabalho docente requer a realização de um conjunto de reflexões a respeito das questões que fazem parte da prática do professor e que podem interferir não só na construção da imagem desse profissional, como também na formação de sua identidade. Dentre essas questões, destacamos a problemática das **tarefas prescritas** ao professor de Língua Portuguesa em formação inicial, considerando como elas participam do agir desse profissional.

Ao retomarmos rapidamente a análise do contexto de trabalho do professor de Língua Portuguesa, focalizando as tarefas prescritas a esse profissional, é interessante assinalarmos um período crucial, que pode ser entendido como um divisor de águas para o ensino de língua materna: a segunda metade dos anos 80 do século XX, momento em que novas teorias linguísticas ganham força, sobretudo

as novas concepções de língua e de gramática do português, e acabam interferindo de forma veemente no ensino de Língua Portuguesa e na formação do profissional da área. O discurso da mudança (PIETRI, 2003), caracterizado por uma série de reflexões de pesquisadores sobre o ensino de Língua Portuguesa, acaba por originar documentos que teriam a função de instituir novos parâmetros para o ensino de língua materna. É nessa mesma época que, segundo Machado (2007), inicia-se uma série de reformas no sistema educacional, exigindo a renovação de métodos e conteúdos de ensino e, em especial, estabelecendo a necessidade de um novo profissional da área da educação. Nesse ínterim, dá-se a edição de um dos documentos que se tornou eixo norteador do trabalho do professor: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

No que diz respeito à língua materna, os PCNs de Língua Portuguesa passam a se configurar como base orientadora de ensino, inclusive, em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. O documento, pautado em uma concepção sociointeracionista de linguagem, apresenta como proposta principal o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino, negando, dessa forma, o ensino tradicional da gramática:

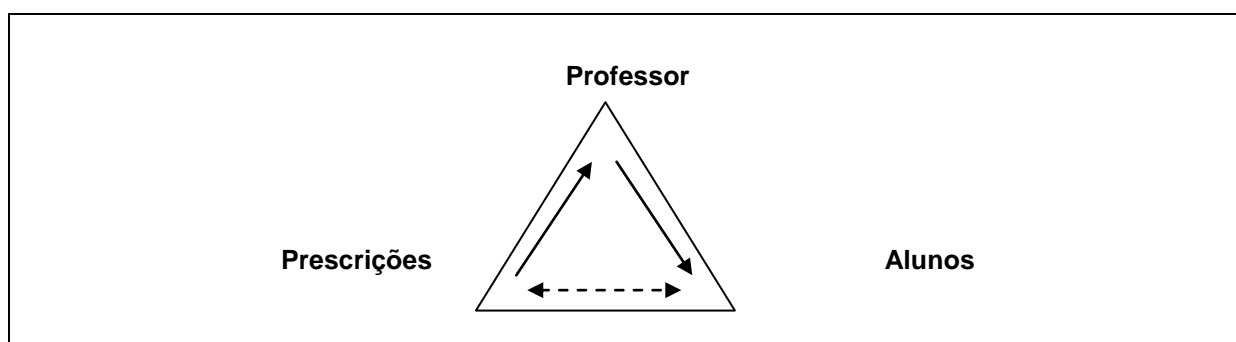
não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Desse modo, a proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais, organizada em três eixos essenciais: a leitura, a produção textual e a análise linguística, e o entendimento de língua a partir de seus usos, conforme proposto nos PCNs, tornam-se um modelo a ser seguido, configurando-se como um conjunto de prescrições para o professor de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, retomando as colocações de Amigues (2004), as prescrições têm papel decisivo na atividade do professor, pois desencadeiam ações que acabam por constituir essa atividade em específico. Assim, detectamos que, perante a um conjunto de prescrições vagas, o professor em formação inicial redefine para si o

que lhe posto e repassa essas tarefas para os alunos. A relação entre a prescrição e sua realização apresenta um caráter indireto, visto que, entre a tarefa prescrita e o trabalho realizado, existe o exercício de interpretação e organização do que é interpretado, que é feito pelo professor. Observemos o esquema abaixo que simboliza essa relação:

Figura 8 – Relação entre a prescrição e sua realização



Fonte: Elaborada pela autora

Podemos compreender que, em consonância com Amigues (2004), entre as prescrições e os alunos existe a mediação do professor, o qual reorganiza as tarefas e, conseqüentemente, o meio, buscando responder àquilo que é designado. Isso, contudo, frequentemente, acontece em meio a muitas incertezas.

Tendo em vista a análise realizada, é possível percebermos que o sujeito da pesquisa responde às prescrições, inicialmente, negando o ensino da Gramática Tradicional e, em um segundo momento, assumindo uma posição em concordância com o que é proposto pelos documentos prescritivos.

No que concerne ao primeiro tópico, podemos notar, em algumas situações, a ênfase dada à cobrança social existente no que diz respeito ao conhecimento e domínio da gramática pelo professor de Língua Portuguesa, questão esta vista como uma imposição (*Ser professor é um grande desafio, ainda mais o professor de Letras, que é cobrado a todo instante na escola e fora dela. O professor de Português é visto como a gramática ambulante que deve saber tudo na ponta da língua*, Questão 4, Diagnóstico, linhas 1-3). É possível detectarmos que a concepção do sujeito, no que se refere à língua e ao seu ensino, confunde-se com sua posição acerca da formação do profissional de Letras. Nesse sentido, o sujeito parece ignorar o fato de que o conhecimento sobre a gramática seja essencial para um

especialista da linguagem, ainda que este não a ensine a partir de um viés tradicional.

Nos cursos de formação de professores de Letras, a nosso ver, este aspecto precisa ser analisado com cautela pelos professores-formadores. É fundamental ponderarmos sobre o fato de que a negação do ensino de Gramática Tradicional na escola básica, em consonância com o que é estudado durante a formação⁹⁴, pode acabar interferindo no posicionamento dos futuros professores com relação ao conhecimento que devem ter acerca da gramática. Dessa maneira, levando em conta que o ensino tradicional, baseado na memorização de regras, é tido como um dos principais fatores para o insucesso dos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa, os professores em formação podem passar a questionar o conhecimento da gramática, das regras da língua de modo geral, e isso pode ser um grande problema para o profissional da área. Ao negar o ensino de gramática, existe a possibilidade de que esses professores, baseando-se em uma interpretação equivocada, questionem a funcionalidade desse conhecimento, desconsiderando, no entanto, que mesmo uma prática docente inovadora requer do profissional de Letras domínio sobre o funcionamento sistemático da língua. Cabe, portanto, aos professores-formadores, o esclarecimento dessa questão, com o propósito de conscientizar os estudantes de Letras sobre o fato de que eles, como profissionais da área da linguagem, necessitam ter domínio da gramática para ensinar língua materna.

Já com relação ao segundo tópico, depois de um trabalho de representação das coerções e de sua organização, o sujeito toma como objeto de ensino os gêneros textuais (notícia e conto), e privilegia em seu planejamento (e regência) a leitura, a produção textual e a análise linguística. Além disso, parte de uma concepção processual de escrita, trabalhando com a reescrita através do uso do bilhete orientador. Muitas vezes, porém, o sujeito se dá conta de que um trabalho baseado nessa perspectiva torna-se extremamente difícil de ser desempenhado. Pudemos notar, em várias ocasiões, a dificuldade do sujeito em efetivar seu trabalho, uma vez que muitos estudantes se negavam a ler os textos trazidos, apresentavam problemas para caracterizar os gêneros textuais notícia e conto,

⁹⁴Durante a formação no Curso de Letras, estudam-se teorias advindas da Linguística Textual, da Linguística da Enunciação, da Semântica etc., as quais, como sabemos, propõem um olhar diferenciado para o texto e acabam por alimentar questionamentos acerca do ensino tradicional da Gramática Normativa.

negavam-se a refletir sobre o texto e a reescrevê-lo. Além disso, o atendimento individualizado que esse tipo de atividade sugere foi realizado com extrema dificuldade, pois o professor, em várias oportunidades, não conseguia dar conta de orientar a todos os alunos.

Nesse sentido, no que se refere ao nosso olhar sobre as tarefas designadas ao professor de Língua Portuguesa em formação inicial, é interessante evidenciarmos que a forma de trabalho, baseada em uma concepção sociointeracionista de linguagem e concernente com as prescrições, adotada pelo sujeito da pesquisa é passível de reflexão. Levando-se em conta que o Estágio pode ser considerado como uma *situação ideal de trabalho*, uma vez que o professor atua apenas em uma turma, a dificuldade encontrada pelo sujeito para desempenhar sua atividade lança um questionamento importante: *é possível que o professor de Língua Portuguesa desenvolva um trabalho voltado para a leitura, produção textual – e reescrita – e análise linguística, considerando a realidade de seu contexto de atuação?*

Essa questão chama a atenção para uma possível distância existente entre aquilo que é prescrito pelos documentos reguladores de ensino e aquilo que pode ser realizado efetivamente pelo professor de Língua Portuguesa. Um professor com várias turmas e com quarenta horas, por exemplo, pode tentar atender a essa perspectiva inovadora de ensino, porém, dificilmente irá conseguir. Isso, certamente, irá gerar angústia e frustração por parte do profissional, que não conseguirá realizar seu trabalho, tal como é prescrito. No que se refere ao nosso sujeito, esses sentimentos puderam ser percebidos em passagens do Diário de bordo e, principalmente, na Avaliação do estágio, momentos em que fala das tarefas do professor de Língua Portuguesa e que lista essas problemáticas.

Que elementos constitutivos do agir aparecem representados no texto do professor em formação inicial? Quais tipos de agir são atribuídos ao profissional de Língua Portuguesa?

Dentre os elementos que constituem o agir docente, representados pelo professor em formação inicial, sobressaem a **intencionalidade do agir** e os **recursos para agir**. Com relação à intencionalidade, é possível destacarmos as representações do professor em formação inicial sobre o(s) efeito(s) que espera

alcançar por meio de um agir: dar uma aula de Língua Portuguesa diferenciada do contexto de ensino tradicional, em que a língua é estudada a partir de seus usos, um ambiente de ensino que focalize as habilidades comunicativas dos estudantes e que os motive a participar. Por meio desse agir, o sujeito tem a **intenção** de envolver o aluno, fazendo-o perceber a funcionalidade das aulas de Língua Portuguesa.

No que se refere aos recursos para agir, salientamos a escolha, por parte do sujeito, de **instrumentos** para o desenvolvimento de seu trabalho. Assim, em consonância com o posicionamento teórico construído ao longo da formação e com as prescrições que regem a profissão, o professor em formação inicial elege como instrumento central de suas atividades os gêneros textuais, objeto de ensino de suas aulas, a partir dos quais organiza seu trabalho, focalizando a leitura, a produção textual e a análise linguística. Além disso, a fim de desenvolver habilidades comunicativas dos alunos, em especial a escrita, o sujeito utiliza o bilhete orientador, instrumento que instaura uma relação dialógica entre o professor e os alunos, fazendo-os refletir sobre suas produções.

Ainda com relação ao agir, é possível observarmos que o sujeito atribui ao professor de Língua Portuguesa diversos tipos, os quais podem estar vinculados à linguagem (agir languageiro), às diferentes dimensões da atividade docente (agir pluridimensional), aos movimentos corporais realizados pelo professor dentro da sala de aula (agir corporal), aos instrumentos utilizados pelo profissional para a realização de seu trabalho (agir com instrumentos), às atividades mentais e capacidades que lhe são atribuídas (agir mental), e, ainda, às tarefas (agir prescritivo) e emoções (agir afetivo) a ele conferidas.

Esse conjunto de agires imputado ao professor de Língua Portuguesa, marcado por elementos que o constituem, corrobora, de um lado, as colocações de Machado (2007) sobre a complexidade do trabalho docente, e, de outro, confirma a multifinalidade da atividade do professor, conforme proposto por Saujat (2004).

De acordo com Machado (2007), a complexidade está ligada ao fato de que o trabalho do professor não é uma atividade que se limita à sala de aula, visto que, ao agir, o professor estabelece relações com uma série de objetos constitutivos de sua atividade, como as prescrições, as ferramentas, os coletivos de trabalho etc. Nesse sentido, institui intencionalmente uma forma de agir que esteja em consonância com as tarefas que lhe são designadas e seleciona ferramentas (instrumentos) que possam dar conta de seus objetivos. Em contrapartida, é preciso considerarmos que

esse mesmo trabalho também se constitui em momentos únicos, pois cada inserção em sala de aula assume um caráter singular, e acaba por envolver todas as dimensões do trabalhador: física, cognitiva, emocional etc., por isso, sua atividade pressupõe a mobilização de um conjunto variado de agires.

É nesse sentido que, segundo Saujat (2004), o trabalho do professor não pode ser reduzido a uma tarefa simplista e repetitiva, não pode ser entendido como uma mera transmissão de conhecimentos. Diferentemente disso, o trabalho docente, em especial, sob o nosso ponto de vista, o do professor de Língua Portuguesa, deve ser compreendido como uma atividade que possui uma multifinalidade, representada pela escolha de objetos (a partir de objetivos determinados), pela intencionalidade (vinculada a resultados esperados), pelo diagnóstico de problemas e pela busca por soluções, conjunto de ações que acabam por envolver uma série de dimensões do trabalhador.

Quais são as dificuldades representadas no texto do professor em formação inicial com relação às diferentes dimensões de seu trabalho? De que maneira o professor busca soluções para esses problemas?

A partir da análise dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, foi possível detectarmos situações de conflito e de dificuldades relacionadas à prática do professor em formação inicial.

É possível averiguarmos que o trabalho com gêneros, realizado através de atividades de leitura, produção textual (e reescrita) e análise linguística, exigiu do professor de Língua Portuguesa em formação inicial muito empenho, configurando-se, portanto, como uma atividade de extrema complexidade, principalmente porque, segundo o sujeito, os alunos não estavam acostumados a essa forma de trabalho. Com isso, pudemos notar que, em várias ocasiões, houve resistência dos alunos ao realizarem atividades de leitura e de reescrita, visto que questionavam a extensão dos textos trazidos e reclamavam das atividades de retomada do texto, seja para a interpretação, seja para a reescrita. Além disso, apresentavam muitos problemas relacionados à linguagem, o que demandou do sujeito, em vários momentos, atendimento individualizado, no sentido de esclarecer questionamentos dos estudantes ou de orientá-los. Esse atendimento, no entanto, foi realizado com dificuldade, tendo em vista as muitas dúvidas dos alunos, observadas

frequentemente. Ainda relacionadas à forma de trabalho do sujeito, o qual incentivava e oportunizava a participação dos alunos durante as atividades, identificamos situações de agitação da turma, o que, muitas vezes, interferiu⁹⁵, de modo negativo, no andamento das aulas.

Como vimos, diante dessas situações inquietantes, o professor em formação inicial sempre intervém, na tentativa de recompor o ambiente de sala de aula, buscando retomar a organização. Assim, frente a circunstâncias que envolvem resistência dos alunos para desenvolver as atividades, a atitude do sujeito é tentar explicar o motivo pelo qual o que é proposto é importante, para que serve tal atividade, qual é a sua finalidade; em outros momentos, no entanto, age com autoridade, não dando margem para reclamações. Com relação ao atendimento individual dos estudantes, embora com dificuldade, o sujeito sempre o realiza. Em algumas situações, todavia, quando percebia que mais de um aluno apresentava a mesma dúvida, dirigia-se ao quadro, buscando o coletivo.

Conforme Machado (2007), para lidar com as diversas situações que fazem parte do trabalho educacional, o professor precisa contar com recursos materiais e simbólicos, internos e externos, que o possibilitem, de um lado, *escolher, manter ou reorientar o seu agir, de acordo com as especificidades de cada situação vivenciada*; de outro, *buscar soluções para os mais diversos conflitos*, envolvendo-se intensamente com questões que subjazem sua atividade.

Acreditamos que uma postura teórica bem fundamentada e uma formação de qualidade podem proporcionar ao professor de Língua Portuguesa em formação inicial autonomia e propriedade para escolher, manter e reorganizar seu agir em situação de trabalho, todavia, não garantem o êxito desse profissional, quando estiver inserido na docência de fato. O convívio direto com situações difíceis e a busca incessante pela resolução de problemas podem gerar conflitos sérios, ocasionando, gradativamente, insatisfação e desgosto pela profissão e a sensação de fracasso, sentimentos comuns no meio docente.

Essa problemática pode ser explicada se considerarmos o fato de que, por muito tempo, a óptica a respeito das aulas de Língua Portuguesa vem recaindo sobre o professor, entendido como o principal responsável pelo (in)sucesso de seu

⁹⁵Também foi possível constatararmos uma situação de desrespeito, no que se refere à relação professor-alunos, fato que gerou angústia ao sujeito, marcando-o negativamente.

trabalho. Assim, quando existem conflitos ou problemas relacionados a esse contexto, é comum que a culpa seja atribuída a esse profissional, rotulado, muitas vezes, como *alguém que não consegue motivar o aluno, que não dá uma aula interessante, que não apresenta métodos eficazes* etc. Certamente, o foco sobre o professor é pertinente, porém, evidenciamos que a questão também precisa ser vista sob outro prisma. Desse modo, dentre os diversos fatores que estão interligados ao trabalho docente, chamamos a atenção, nesse caso, para o papel dos alunos como actantes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Em distintas situações, como foi possível percebermos, alguns alunos mostram resistência em desenvolver o trabalho proposto, ora questionando as atividades, ora mostrando preguiça e desinteresse, ora fazendo algazarra, criando um contexto de impedimento para o professor. Enfatizamos, contudo, que seu envolvimento e sua participação ativa nesse processo, o *querer fazer*, é crucial para que as aulas de Língua Portuguesa tenham um resultado positivo.

O enfoque dado aqui à atividade do professor de Língua Portuguesa em formação inicial permitiu-nos observar as diferentes dimensões que a constituem, corroborando o fato de que os problemas que fazem parte desse contexto, em muitos casos, não podem ser atrelados ao professor. Como pudemos ver, existem diversos fatores que incidem sobre as condições de trabalho desse profissional, e que podem interferir ou até mesmo prejudicar seu agir. Nessa perspectiva, qualquer interpretação do trabalho docente precisa ser feita com cautela, observando-se todos os fatores que podem intervir nesse domínio.

De que modo o professor de Língua Portuguesa em formação inicial (re)configura o trabalho docente?

A análise realizada permitiu observarmos questões relevantes sobre *como o professor de Língua Portuguesa em formação inicial (re)configura o trabalho docente*, assinalando, inclusive, quais são as *especificidades* dessa atividade.

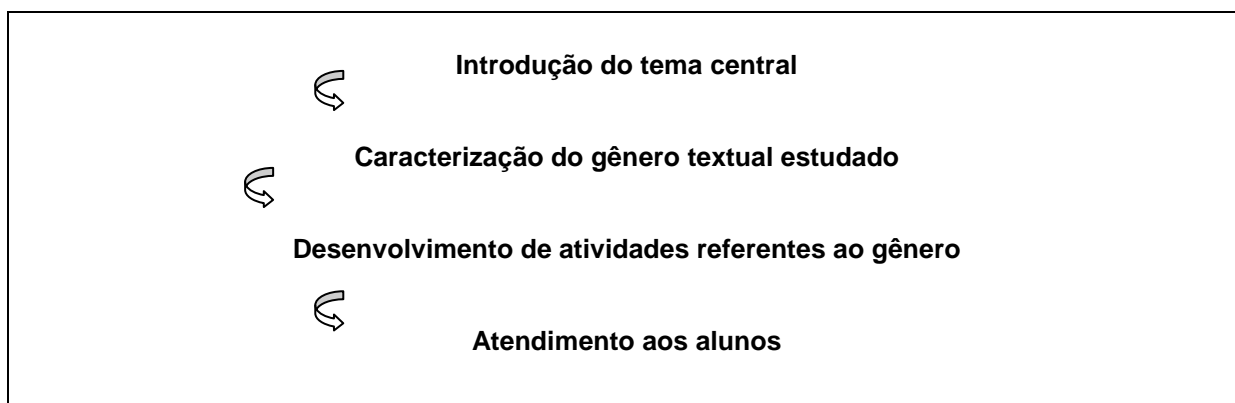
A partir da imersão nessa pesquisa, foi possível percebermos, inicialmente, de que forma se dá a organização do *meio aula* pelo sujeito, o qual se fundamenta na perspectiva idealizada e constituída durante a formação, no Curso de Letras. Assim, baseando-se em propostas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa,

organiza suas aulas ancorando-se em aportes teóricos de vertentes atuais da Linguística, como a Linguística Aplicada, e em consonância com o que é proposto por documentos prescritivos da área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa, e o Projeto Político do Curso de Letras da instituição que frequenta (PPC), apresentando, nesse sentido, uma concepção sociointeracionista de linguagem, estudada a partir de seus usos efetivos. Para isso, os planos de aula são elaborados respeitando-se três eixos principais: a leitura (e interpretação), a produção textual (e reescrita) e a análise linguística.

A consolidação dessa prática se dá através da utilização de instrumentos sociais, como os gêneros textuais, eleitos como objeto de ensino, o bilhete orientador, ferramenta de avaliação dos textos dos alunos, e o quadro negro, usado para refletir, de forma coletiva, sobre questões referentes ao gênero e à análise linguística. Com relação à produção textual, cumpre destacarmos que, demonstrando conhecimento sobre o contexto de ensino de escrita, o sujeito busca motivar os estudantes, no sentido de envolvê-los, apresentando uma funcionalidade para a atividade.

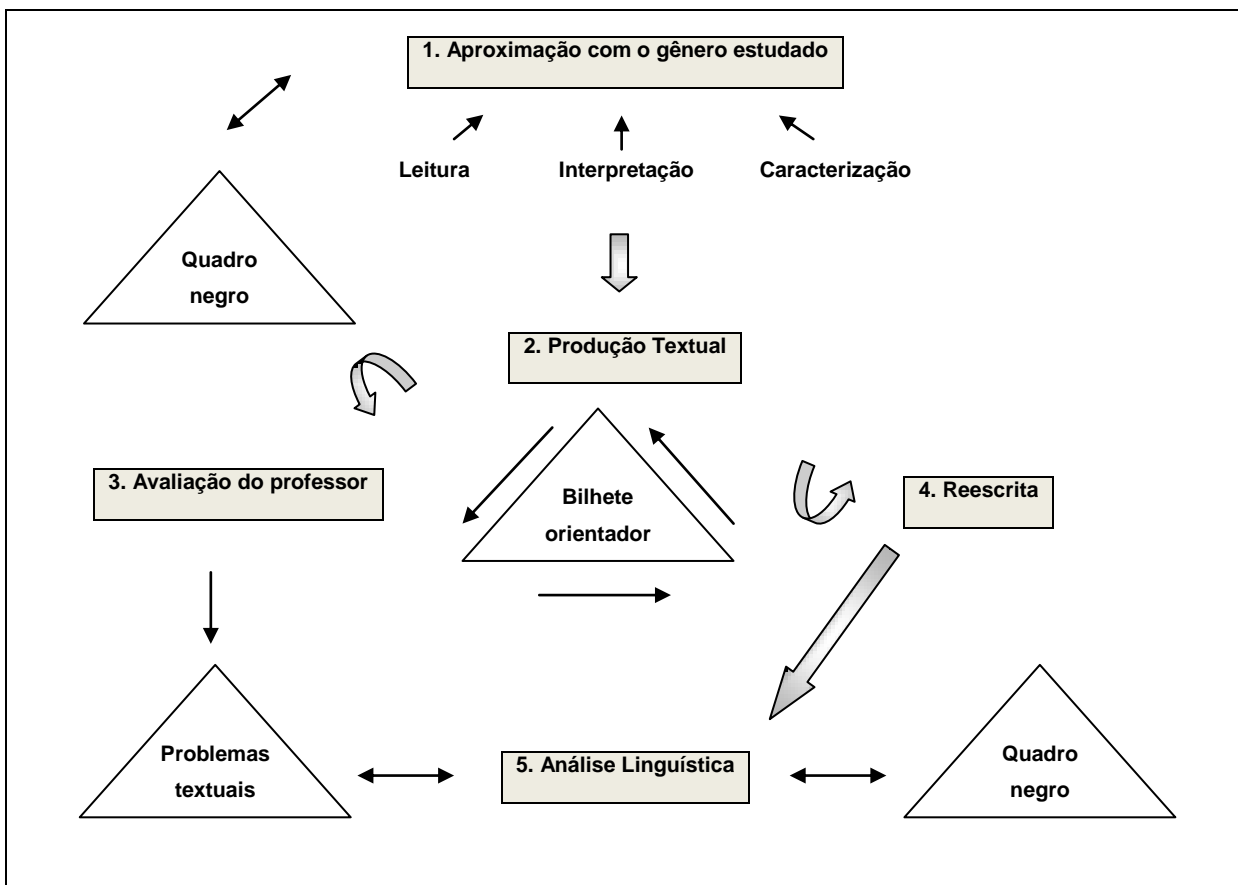
Ao observarmos o acontecimento *aula*, percebemos uma organização padrão: em um primeiro momento, o sujeito introduz o tema central da aula; depois, passa a caracterizar o gênero estudado; em seguida, propõe atividades que remetem ao gênero em questão; e, finalmente, dá atendimento individualizado ao aluno, no sentido de esclarecer dúvidas e orientá-los. Para melhor ilustrarmos essa questão, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 16 – Organização da Aula de Língua Portuguesa



O processo de ensino, como um todo, nessa perspectiva, também apresenta movimentos retóricos particulares: inicialmente, é construído um contexto de aproximação dos alunos com o gênero a ser aprendido, por meio de atividades de leitura, de interpretação e de caracterização. Em um segundo momento, parte-se para a produção textual. Depois, o sujeito avalia os textos, por meio da utilização do bilhete orientador. Em uma próxima etapa, levando em conta as observações do professor via bilhete, os alunos fazem a reescrita do texto. Por último, focaliza-se a análise linguística, refletindo-se sobre problemas que constituem as produções dos estudantes. O esquema abaixo representa esses movimentos:

Figura 9 – Movimentos retóricos do processo de ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela autora

Outro aspecto importante observado diz respeito ao caráter de continuidade que o sujeito imprime às aulas. Dentre uma intervenção e outra, é possível identificarmos sua preocupação em retomar a aula passada, a fim de dar prosseguimento ao que foi estudado anteriormente. Sobre a continuidade entre uma

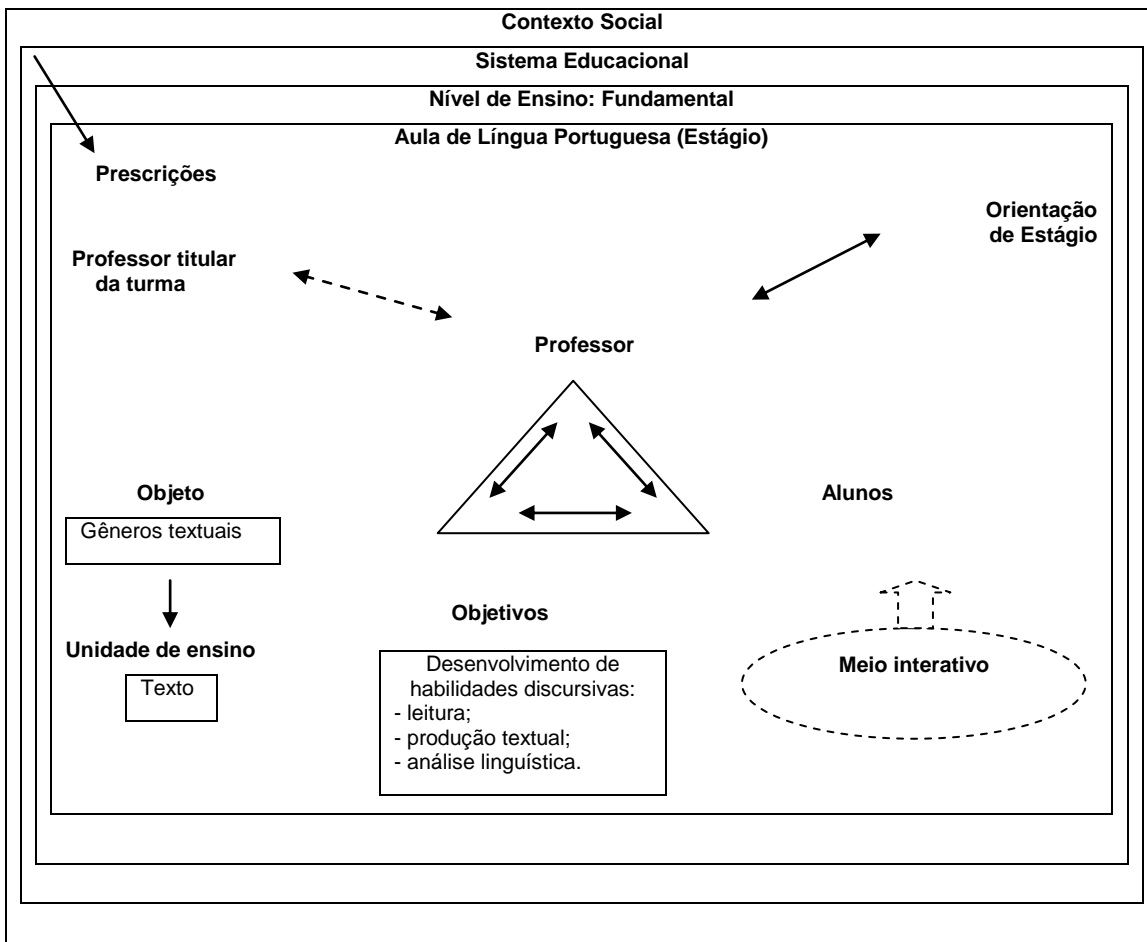
aula e outra, podemos assinalar, pautando-nos em Souza-e-Silva (2004), a elaboração, por parte do professor, de um plano paralelo, o qual apresenta como principal objetivo dar seguimento à atividade de ensino realizada. Assim, em meio às sucessivas rupturas temporais, características da atividade docente, o professor utiliza esse recurso de retomada de tópicos, de relação entre as aulas, a fim de dar sequência ao que é feito, buscando conectar uma ocasião a outra e (re)situar o aluno, recolocando-o no contexto de ensino. Nesse sentido, a aula apresenta dois momentos que marcam essa continuidade: a abertura, situação em que o sujeito retoma o que foi feito na aula anterior; e o fechamento, circunstância na qual encerra a aula, projetando a atividade que será realizada posteriormente e encaminhando-a.

Podemos perceber que, durante as aulas, o sujeito busca um engajamento propiciado pelo diálogo, e incentiva intensamente a participação da turma, confirmando a relevância dessa interação *professor-alunos* para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. É a partir dessa relação dialógica que se organiza o *meio aula*, possibilitando a apropriação de ferramentas, de conhecimento, de maneiras de pensar. Esse meio de trabalho dialógico, conforme proposto por Amigues (2004), possibilita que essa apropriação seja ativamente reconstruída, o que acaba propiciando novas formas de agir.

Além disso, é significativo enfatizarmos que o sujeito age de acordo com o que é prescrito pelas instâncias externas responsáveis por designar tarefas ao profissional da área. A atividade é, então, prefigurada pelo próprio trabalhador, o qual reelabora o conjunto de prescrições que cercam sua profissão e constrói prescrições para si mesmo, observando o que é designado pelas instâncias superiores, mas, também, considerando o contexto específico em que se desenvolve seu trabalho. Desse modo, algumas ações do professor em formação inicial buscam estar em conformidade com as regras em uso nesse meio, demonstrando que, na concepção do sujeito, existem deveres vinculados ao professor de Língua Portuguesa.

A fim de melhor ilustrar esse *meio aula*, partimos da caracterização sobre os elementos básicos do trabalho do professor, proposta por Machado (2007), e construímos um esquema que representa, em específico, o trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial:

Figura 10 – Esquema sobre o Trabalho do Professor de Língua Portuguesa em formação inicial



Fonte: Elaborada pela autora

O esquema pressupõe que o trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial ocorre dentro de um contexto social, em que existem regras e convenções disponíveis ao coletivo que ajudam a organizar o meio. É nesse âmbito que se encontram os indivíduos que constituem a sociedade e que podem estar vinculados ao contexto da aula de Língua Portuguesa especificamente: o professor, os alunos, os pais de alunos, os demais professores e trabalhadores da área educacional etc. O trabalho também está inserido em um sistema educacional, instância externa que estabelece as tarefas que são designadas ao professor, as coerções que perpassam sua prática, através de documentos, de textos planificadores etc. Além disso, é especificado pelo nível de ensino para o qual se direciona: o Ensino Fundamental e pela disciplina que orienta o trabalho realizado: a Língua Portuguesa.

Adentrando a análise do contexto da aula, de fato, detectamos como actantes o professor, ator central, que planeja e realiza o trabalho de ensino; os alunos, peças fundamentais no processo, para quem o trabalho é direcionado; o professor orientador do Estágio, cuja função também é essencial, já que é responsável pela avaliação dos planejamentos e por orientar o professor em formação inicial; o professor titular da turma, que pode ter uma participação mais interventiva ou não, dependendo de cada situação. Contemplando os objetivos instituídos, a saber, o desenvolvimento de habilidades discursivas dos alunos, o professor de Língua Portuguesa em formação inicial adota como instrumento para o ensino de língua materna os gêneros textuais, os quais se materializam em textos, estes, por sua vez, entendidos como unidade de ensino.

O meio em que se dá o processo de ensino é interativo, o que pressupõe a participação efetiva de professor e alunos, constituindo uma relação dialética entre seus actantes. Assim, na medida em que professor/alunos interferem nesse meio, modificando-o, são, naturalmente, por ele modificados. É nesse contexto de interação intensa, o qual envolve diversos actantes, e que pressupõe a mobilização de diferentes dimensões do profissional da área, que se dá a (re)configuração do trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial.

Assim, partindo das colocações de Amigues (2004), e levando em consideração todas as questões apontadas, é importante observarmos que a atividade docente, em especial, a do professor de Língua Portuguesa em formação inicial⁹⁶, apresenta uma especificidade irrefutável: é complexa e multifacetada por natureza. Isso implica que o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que interpreta as prescrições que designam seu trabalho e as reorganiza, fazendo papel de mediador entre essas tarefas e os alunos; além disso, ele mesmo elabora planificações pessoais que direcionam sua prática cotidiana, determinando escolhas a serem feitas; é um organizador do trabalho dos alunos, e também um mobilizador, haja vista que, além de regular, deve instigá-los a organizar a própria tarefa; é um planejador, que deve projetar situações futuras, levando em consideração a ação que é realizada em conjunto com os alunos, observando avanços que precisam ser feitos; é também um avaliador, que deve refletir sobre as produções dos alunos e pensar em estratégias para propiciar o conhecimento (de conteúdos novos e de

⁹⁶Vale mencionarmos que as considerações que aqui são feitas sobre o professor de Língua Portuguesa em formação inicial também podem ser atribuídas ao professor em formação continuada.

conteúdos já vistos, mas que necessitam ser retomados), considerando a individualidade de cada estudante.

Dessa forma, o trabalho que realiza não pode ser pensado somente tendo em vista a ação de sala de aula, mas, sim, as diversas dimensões que o constituem. A criação de um meio propício para a aprendizagem requer do professor um tempo maior do que aquele previsto para a realização da aula. Essa requisição permite pensar o trabalho do professor de Língua Portuguesa através de um olhar amplo, não circunscrito à sala de aula, mas às diferentes situações que compõem essa atividade: as fases de planejamento, de ensino e de avaliação.

Todas essas questões aqui levantadas reforçam o caráter enigmático da atividade, conforme proposto pela Ergonomia, e revelam-se de suma importância no sentido de pensarmos a atuação do professor de Língua Portuguesa em formação inicial. A relação com o meio, com os outros e consigo mesmo, implicada pela atividade desse profissional, salienta os limites de seu funcionamento, o que é possível de ser feito, em contextos específicos de agir, alcance, este, que, muitas vezes, é desconsiderado quando se avalia esse trabalho em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)... Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.
(Mikhail Bakhtin)

Neste momento final de nosso trabalho, gostaríamos de realizar uma breve reflexão sobre o estudo que foi apresentado, indicarmos algumas ações que possibilitem o melhoramento do trabalho do professor de Língua Portuguesa e elencarmos algumas contribuições trazidas por nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, faz-se necessário retomar a problemática que impulsionou este estudo. Assim, o objetivo geral de nossa tese era o de analisar **de que modo o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, (re)configura o trabalho docente**, tendo em vista o contexto de prescrições, de diferentes representações e de trabalho real que constituem a atividade desse profissional. Cabe destacarmos que buscamos, a partir desta averiguação, compreender como se configura o agir do professor de Língua Portuguesa, caracterizando essa atividade em específico: as situações reais que elencam seu trabalho e o conjunto de capacidades que mobiliza a fim de cumprir seu ofício.

Vale ressaltarmos que a escolha pela teoria do ISD, a qual relaciona a linguagem e o trabalho, associada à Ergonomia da Atividade, que se preocupa com os contextos efetivos a que o trabalhador é submetido no desenvolvimento de sua atividade, ajudou-nos a alcançar a meta estabelecida. Desse modo, no Capítulo 1, ressaltamos a reflexão sobre a linguagem trazida pelo ISD, a qual consegue mostrar o lugar essencial que essa capacidade específica dos seres humanos tem em nosso estudo. No Capítulo 2, por meio de um olhar histórico sobre a representação de trabalho, destacamos as considerações trazidas pela Ergonomia da Atividade e explicitamos as relações existentes entre a linguagem e o trabalho docente, propostas pelo ISD. No Capítulo 3, com a finalidade de entender melhor a esfera de trabalho do professor de Língua Portuguesa, apontamos fatos sócio-históricos que

nos ajudaram a compreender aspectos que subjazem a disciplina Língua Portuguesa e evidenciamos questões determinantes que, de alguma forma, interferiram na atividade desse docente, e que acabaram por instituir um perfil idealizado de profissional. No Capítulo 4, através da apresentação dos procedimentos metodológicos, trouxemos informações sobre o universo investigado, as quais possibilitaram caracterizar, em especial, o sujeito da pesquisa e o modelo de análise textual utilizado. No Capítulo 5, apresentamos a análise dos dados que, fundamentada nos aportes teórico-metodológicos e analíticos do ISD, proporcionou-nos observar aspectos pré-textuais, referentes ao contexto de produção, e textuais, concernentes aos níveis organizacional, enunciativo e semântico, permitindo-nos responder a todas as perguntas que nortearam nosso estudo: conseguimos apresentar as características linguístico-discursivas, detectadas nos textos produzidos pelo trabalhador; mostramos em que medida as prescrições participam da constituição do agir profissional do professor em formação inicial, elencamos os elementos constitutivos do agir que aparecem representados no texto do professor em formação inicial e os tipos de agir que são atribuídos ao profissional de Língua Portuguesa. Além disso, expomos as dificuldades representadas no texto do sujeito com relação às diferentes dimensões de seu trabalho e sinalizamos de que maneira o professor busca soluções para esses problemas. Nessa lógica, acreditamos que nossa tarefa se fez possível, visto que conseguimos desvendar de que modo o professor de Língua Portuguesa em formação inicial (re)configura o trabalho docente.

A partir da imersão nessa pesquisa, é possível sugerirmos ações que possam proporcionar a melhoria do trabalho do professor de Língua Portuguesa. Uma delas diz respeito ao desenvolvimento de métodos que propiciem o desencadeamento de diálogos entre os profissionais da área, tal como proposto por Clot & Faïta (2000), constituindo um meio coletivo de reflexão. Esse diálogo coletivo representaria um contexto exclusivo, em que seria possível repensar a prática, a partir do compartilhamento de opiniões e de experiências. Além do mais, seria dada voz ao professor de Língua Portuguesa, que teria uma oportunidade ímpar para explicitar suas posições, suas angústias, suas inquietações e, por outro lado, dividir experiências positivas, falar sobre o que está dando certo, promovendo um espaço interativo e único.

Um segundo ponto que merece atenção diz respeito à formação dos futuros professores de língua materna. É relevante considerarmos que, na formação desses profissionais, nos Cursos de Letras, não podemos trabalhar apenas focalizando contextos ideais de ensino, mas, ao contrário, devemos enfocar situações-problemas, ou melhor, levantar questões complexas com as quais os futuros professores irão se deparar quando desempenharem seu trabalho de fato. Dentre elas, chamamos a atenção, aqui, para o papel dos alunos no ensino e aprendizagem. Um olhar para a história do ensino de Língua Portuguesa notabiliza que, há tempos, o apelo recai sobre a figura do professor, personagem à qual é atribuída a responsabilidade do êxito. É comum, durante a formação, alimentar a ideia de que o triunfo profissional está estritamente ligado ao desempenho do professor, o qual, caso apresente métodos inovadores e diferenciados, certamente, conquiste a atenção do aluno, que participará ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Como foi possível observarmos, diferentemente disso, a atividade docente passa obrigatoriamente pelo aluno, que, movido por aspectos diversos, como a falta de estrutura familiar, a imaturidade etc., muitas vezes, manifesta resistência em participar, não demonstrando o querer-fazer. É necessário considerarmos a provável distância existente entre a cultura dos alunos, que pertencem a diversas formações sociais, da cultura que é valorizada na escola, e que essa divergência, possivelmente, gerará conflitos, cuja resolução nem sempre está ao alcance do professor. Então, sob nosso ponto de vista, é necessário tirar o foco e a responsabilidade total do sucesso da atividade docente do trabalhador em si, observando que existem fatores que podem intervir nesse processo, e essa questão precisa ficar clara já na formação.

Outra ação diz respeito ao novo perfil do professor de Língua Portuguesa que é idealizado pelas instâncias que prescrevem sua atividade. A imprescindível mudança de perspectiva de trabalho, sinalizada desde os anos de 1980 pelos especialistas da linguagem e da educação, a qual passa, primeiramente, pela transformação da concepção de linguagem do professor, e de seu objeto de ensino de língua materna, acreditamos, já vem ocorrendo. Precisamos, a partir de agora, orientar esse professor que sai dos Cursos de Letras a trabalhar embasado nessa perspectiva, considerando os problemas que dela irão surgir.

Assim, o trabalho pautado em uma concepção de linguagem

sociointeracionista, que elege os gêneros textuais como objeto e que sublinha a importância dos aspectos sociais para o ensino de língua materna instituíram uma nova organização para o ensino de língua materna. Embasados nessas propostas, muitos métodos foram elaborados por especialistas e difundidos em programas governamentais (caso dos PCNs) para servirem como modelo para que o professor de Língua Portuguesa os ponha em prática. Sem desmerecer a relevância desses materiais, os quais buscam ultrapassar um contexto tradicional de ensino de língua materna, calcado no artificialismo, na memorização e no preconceito e possivelmente responsável pelo insucesso de muitos estudantes no que concerne às habilidades de linguagem formal, cumpre-nos salientar que sua eficácia não pode ser vista como uma afirmação. Não podemos desconsiderar as dificuldades que existem em desempenhar um trabalho tal como é proposto pelas instâncias prescritivas: os problemas dos estudantes com relação ao uso da linguagem formal, o atendimento individualizado que é exigido do professor, a disponibilidade de tempo⁹⁷ que uma perspectiva processual requer (tempo para orientar o aluno em sala, para avaliar seu texto em uma circunstância externa à sala de aula, para reavaliar produções posteriores consequentes do processo de reescrita).

Devemos evitar, portanto, que esses modelos assumam a função de receituário e que acabem incitando ainda mais o contexto de angústias dos professores de Língua Portuguesa acerca de sua prática, cujo foco volta-se estritamente para o profissional, entendido, geralmente, como fracassado. A atenção para o fato de que a atividade do professor de Língua Portuguesa é complexa e multifuncional ajuda-nos a entender que o não cumprimento do que é estritamente proposto não pode ser visto como falha do trabalhador, mas deve ser interpretado, considerando-se o contexto de atuação desse profissional e as diversas dimensões que o constituem; a responsabilidade não deve recair apenas sobre o professor. Isso evitaria a sensação de fracasso e de insatisfação. Sob nosso entendimento, os estudantes de Letras precisam ter ciência dessa situação, para que possam, eles mesmos, buscar estratégias, seja através do empenho coletivo, a partir do compartilhamento de problemas com o grupo, seja por meio da reflexão teórica, a

⁹⁷Vale destacarmos que o trabalho docente não é circunscrito à sala de aula, mas dividido em momentos distintos (o planejamento, o ensino e a avaliação), e a maioria dos professores possui uma carga horária que não permite contemplar todas essas fases de forma satisfatória. Assim, nos momentos em que não está em sala de aula, o professor precisa planejar e avaliar, o que demanda trabalho e tempo.

fim de tentar superar as necessidades, assumindo a posição de sujeitos de seu trabalho.

Para finalizar, gostaríamos de apontar algumas contribuições que, a nosso ver, nosso trabalho traz ao âmbito de discussões sobre o trabalho docente, sobretudo, sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa em formação inicial.

Importa destacarmos que uma das principais contribuições dessa pesquisa diz respeito ao fato de que é dada voz ao profissional da área, o qual se encontra, com efeito, imerso na profissão. Dessa forma, é desfeito um contexto já comum, apontado por Souza-e-Silva (2004), em que a reflexão e a avaliação do trabalho realizado não são feitas pelos profissionais que desempenham a atividade, mas, ao contrário, por pessoas, sejam pesquisadores, sejam outros profissionais, que se encontram em uma posição externa, que não estão inseridos na sala de aula de fato. Observar o olhar do próprio professor sobre a função que desempenha ajuda a compreender suas estratégias para se firmar como profissional bem sucedido, seja pela busca de métodos que possam ultrapassar o contexto tradicional de ensino de Língua Portuguesa, seja pela tentativa de estar em consonância com as prescrições que regem sua atividade, etc. Assim, acreditamos que o conhecimento dessas questões auxilie outros futuros professores a realizar uma reflexão crítica sobre seu trabalho, e a constituir, por conseguinte, um entendimento maior sobre seu ofício.

Outra contribuição está relacionada à ampliação do enfoque de análise sobre o trabalho educacional, observando, para isso, as relações entre discurso, atividades sociais e ações, conforme estipulado pelos pressupostos do ISD, fundamentalmente por Machado (2009) e Bronckart (2006). Nesse sentido, considerando as práticas de linguagem voltadas para a atividade docente, a pesquisa pautou-se nas representações do próprio professor sobre seu agir, ou melhor, tomamos como objeto de interpretação a rede discursiva do sujeito da pesquisa, o professor de Língua Portuguesa em formação inicial, com a finalidade de compreender questões que perpassam esse contexto de trabalho em específico.

Nessa óptica, entendemos que a linguagem é essencial para que se perceba o sentido que os trabalhadores atribuem ao trabalho que realizam, conforme colocado pelos estudos ergonômicos e pelo ISD, haja vista que ao utilizar a linguagem para falar e/ou refletir sobre o trabalho desenvolvido, o sujeito instaura um processo de tomada de consciência, promovendo, desse modo, um contexto exclusivo, em que é possível desestruturar e reconstruir representações. Esse

processo, acreditamos, possibilita a intervenção do sujeito no meio em que se encontra, e, conseqüentemente, ocasionaria modificações não só nesse contexto, mas também no próprio sujeito, o que é essencial para o processo de desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, a análise realizada possibilitou não só termos conhecimento sobre as diferentes dimensões que perpassam a atividade do trabalhador em questão: o professor de Língua Portuguesa em formação inicial, como também oportunizou visualizarmos aspectos específicos referentes à atividade que desempenha, mostrando *o que é, atualmente, ser professor de Língua Portuguesa*, e explicitando quais são as dificuldades, as angústias, as ações da profissão. Portanto, levando em conta que qualquer avaliação sobre essa atividade precisa ter como fundamento toda a amplitude que lhe é característica, acreditamos ter contribuído com outras pesquisas que tratam desse objeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 35-53, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [edição original: 1984].

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: HUCITEC, 1981[edição original: 1977].

BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil*. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 97-117, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

BUNZEN JR., C. dos S. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, pp. 885-911, set./dez. 2011.

CÂMARA JR, J. Mattoso. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHOA, C. E. F. (org.) *Dispersos*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 35-46, 2004 [edição original: 1957].

CASTILHO, Ataliba. Variação dialetal e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 1, Universidade de Campinas, São Paulo, pp. 13-20, 1978.

_____. O papel da Linguística na identificação do padrão linguístico. In: *Boletim da Abralín*, pp.60-66, 1983.

CLOT, Yves; FAÏTA, D. Genre et style em analyse du travail. *Travailler*, nº 4. pp. 7-42, 2000.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. *Le journal des psychologues*, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna L. Barker. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007 [edição original: 1999].

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 95-128, 2004.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 55-80, 2004.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. *Aletheia*, 11, pp. 71-82, 2000. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigos2/Atividade.PDF>. Acesso em 26 abril 2014.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____ ; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 12, n. 2, pp. 307-326, 1996.

_____. A aula como acontecimento. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

_____. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos. Texto apresentado na mesa-redonda "Gêneros discursivos e ensino", XIX Seminário do CELLIP, Unioeste, Cascavel, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades>. Acesso em: 10 de março 2011.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópio*, Revista de Linguística Aplicada. São Leopoldo, v. 2, n. 2, pp. 67-72, jul.-dez. 2004.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999.

ILARI, R. A. Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br>. Acesso em 2 março 2012.

KATO, Mary. O Ensino de Línguas após a implantação da Linguística. In: *Boletim da Abralín*, pp. 51-59, 1983.

LACOSTE, M. Linguagem, fala e situação de trabalho. In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. (org.). *Linguagem e trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna/COPPE, pp. 15-36, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da USP, pp. 59-84, 1998.

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

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

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, pp.77-100, 2007.

MACHADO, Anna Rachel et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-30, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-42, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 43-70, 2009a.

MAZZILLO, Tania. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Analisando textos sobre o trabalho do professor: reflexões sobre uma proposta metodológica. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 205-234, 2011.

MELO, G. C. de. *Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971 [edição original: 1949].

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública*. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIETRI, Emerson de. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003, 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos. Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v.1, n.1, pp. 4-15, jul. 1966.

_____. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. *XIII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. Campinas, pp. 24-29, 1975.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. *A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RUIZ, Eliana. Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 3-34, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. De Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, São Paulo, Cultrix/USP, 1972 [edição original: 1916].

SCARPA, Éster Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 149-185, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 21-39, 2004.

SOARES, Magda. *Novo Português através de textos*. 7ª série do Ensino de Primeiro. São Paulo: Abril Educação, 1982.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, pp. 31-76, 2001.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 81-104, 2004.

SPINOZA, B. “L’Éthique”, In: SPINOZA, B. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, pp. 301-596, 1954 [edição original: 1677].

VYGOTSKY, Liev S. *A formação social da mente*. 2.ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [edição original: 1934].

ANEXOS

**ANEXO A – Ementas das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado em
Língua Portuguesa**

Ementas Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa

No que diz respeito à ementa e aos objetivos, as disciplinas que compõem o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa estão organizadas da seguinte maneira:

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA I

EMENTA: Observação orientada e diagnóstico da realidade do ensino de língua e literatura no ensino fundamental e médio do sistema regular de ensino. Relatório da experiência vivenciada.

OBJETIVO: Inserir o acadêmico no espaço escolar para conhecer o *locus* da docência e vivenciar experiências que exijam o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da prática profissional do professor de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA II

EMENTA: Laboratório de ensino de língua portuguesa: planejamento e testagem de aulas. Relatório analítico-reflexivo da experiência vivenciada.

OBJETIVO: Desenvolver estratégias de ensino que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e contribuam para a melhoria da aprendizagem de língua portuguesa.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA III

EMENTA: Laboratório de ensino do texto literário: planejamento e testagem de aulas.

OBJETIVO: Desenvolver estratégias de ensino que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e contribuam para o letramento literário.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA IV

EMENTA: Elaboração e execução do projeto de docência em Língua Portuguesa no ensino fundamental. Relatório final analítico-reflexivo sobre a situação vivenciada. Socialização da vivência de estágio.

OBJETIVO: Exercer a docência na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA V

EMENTA: Elaboração e execução do projeto de docência em língua e em literaturas de língua portuguesa no ensino médio. Relatório final analítico-reflexivo sobre a situação vivenciada. Socialização da vivência de estágio.

OBJETIVO: Exercer a docência de língua e de literaturas de língua portuguesa no ensino médio.

ANEXO B – Texto 1 (Diagnóstico acerca da representação sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa)

Texto 1 – Diagnóstico acerca da representação sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa

1) Ao longo de sua vida escolar, você vivenciou diferentes experiências, como aluno, com relação ao ensino de LP. Como você caracteriza essas experiências?

Resposta:

*1Eu sempre gostei de Língua Portuguesa, pois tenho facilidade para me expressar.
2Na verdade sempre me dei bem com as áreas humanas. Escrevia muitos textos e
3poesias, lia vários livros, especialmente os de ação e suspense e participava do
4grupo de teatro da escola.
5O que me marcou quanto ao ensino de Língua Portuguesa foi meu caderno de
6redação. Sempre recebia um “muito bem”, “parabéns, siga assim”, além de vários
7elogios que me motivavam a procurar escrever sempre melhor. O que eu tinha mais
8dificuldade era na hora da “decoreba” da gramática para as provas.
9Minhas experiências foram melhores no ensino fundamental, pois a professora
10cobrava muita escrita. Já no ensino médio o foco era o vestibular e a “decoreba”, o
11que não me motivava, e como consequência minhas notas decaíram.*

2)Fale um pouco sobre sua experiência, como aluno, no que diz respeito ao ensino de escrita. Caracterize essas experiências.

Resposta:

*1Como já mencionei, sempre gostei de escrever, e meu caderno de redação
2sempre foi muito bem organizado. Meus textos e poesias sempre eram
3selecionados para serem expostos nos varais da escola. Também minhas poesias,
4por várias vezes foram selecionadas para o “Varal da Poesia”, durante a Feira do
5Livro, que era realizada na cidade. Além disso, eu ajudava a professora a escrever
6as falas do teatro das festas juninas da escola e coordenava o Grêmio Estudantil.
7Mais tarde passei a trabalhar na rádio, e por esta facilidade com a escrita, passei a
8coordenar o jornalismo da emissora com apenas 18 anos. Acredito que estas
9experiências foram imprescindíveis para que eu tivesse interesse em seguir
10estudando e escolhesse exatamente a área da comunicação (rádio) e hoje Letras.*

3)O que o motivou a procurar o Curso de Letras Português-Espanhol?

Resposta:

*1Como já falei em várias oportunidades, não era exatamente o curso de Letras que
2eu procurava, era Jornalismo, mas como a distância me impedia, resolvi cursar o
3mais próximo da área e ao meu alcance. Entrei no curso com o intuito de não ser
4professor e acreditava que o meu maior desafio era resistir aos estágios. Com o
5passar do tempo fui me envolvendo em projetos de pesquisa e extensão e passei
6a ver a docência com outros olhos, hoje tenho certeza que quero ser professor e
7almejo seguir no mestrado e doutorado.*

4)Como você caracteriza o trabalho do professor de LP? Fale sobre os aspectos positivos e negativos da profissão. Quanto aos negativos, descreva o que mais o angustia como futuro profissional.

Resposta:

1Ser professor é um grande desafio, ainda mais o professor de Letras, que é
2 cobrado a todo instante na escola e fora dela. O professor de Português é visto
3como a gramática ambulante que deve saber tudo na ponta da língua. Penso que
4o professor de Português se caracteriza por ser aquele que sabe explicar os
5 fenômenos da linguagem e conduzir os alunos a fazerem as escolhas linguísticas
6certas para que o texto tenha coesão, coerência e seja compreensível. Um dos
7pontos mais gratificantes da profissão é ver o avanço dos alunos nas "sacadas"
8 linguísticas e na produção textual.

9Quanto aos aspectos negativos, acredito que é a forma como é conduzido o
10 ensino de gramática, e esta também é minha angústia, meu medo. É um grande
11desafio conduzir isto de forma diferente, dentro da perspectiva estudada no curso.

5)Quais são suas expectativas com relação à sua atividade docente?

Resposta:

1Quando estamos na universidade, passamos a olhar a escola de forma crítica.
2Apontamos muitos "erros" e queremos fazer a diferença. Penso que não vou
3inventar a roda, mas vou procurar fazer do ensino de língua uma aula interessante,
4onde instigarei meus alunos a decifrar as pistas linguísticas e entender o porquê
5 da construção daquela frase, daquele texto e o porquê tal gênero segue aquela
6 estrutura. Penso também que a releitura e a reescrita orientada é fundamental
7para o avanço dos alunos. Sei que será trabalhoso, mas acredito ser
8imprescindível.

6)Qual é a sua concepção de linguagem? Como pretende relacioná-la com sua prática docente?

Resposta:

1A linguagem se dá por meio do uso. Não podemos ver a língua como algo isolado.
2Quando escrevemos, falamos, temos um propósito, um público, um contexto de
3 circulação. Isto deve estar claro no ensino de língua portuguesa para compreendê-
4 la. O uso dos gêneros textuais nos dá este suporte para ensinar e as pistas
5 linguísticas nos levam a entender o porquê das construções sintáticas. Penso que
6 esta será minha ferramenta para ensinar gramática e produção textual.

7)Para você, qual é o significado da escrita? Como pretende desenvolver a habilidade de escrever textos em seus alunos?

Resposta:

1A escrita é fundamental para comunicação de qualquer ser humano. Assim como a
2 fala, a escrita é a expressão do que sentimos e do que queremos expressar, e
3 sabemos que muitas vezes, é difícil escrever o que pensamos. Por meio das
4ferramentas que já mencionei na questão anterior, e embasamento no conceito de
5 que sempre temos um público alvo e um contexto de circulação, temos que
6 aprimorar a escrita, sempre lendo e relendo e buscando ser claro e objetivo no que
7escrevemos.

ANEXO C – Texto 2 (Diário de bordo)

Texto 2 – Diário de bordo

Visita à escola	
1	<p>Minha visita à escola foi muito boa! Fui bem recebido e logo me integrei com os</p>
2	
3	
4	
5	
6	
7	<p>Mesmo com o apontamento de pior turma, decidi me desafiar, pois penso que</p>
8	
9	
10	
11	
12	
13	<p>A professora apontou que seria interessante eu trabalhar a produção textual,</p>
14	
15	
16	

Planejamento das aulas	
1	<p>Quanto ao planejamento das aulas, foi bem tranquilo. Como já mencionei, havia</p>
2	
3	
4	
5	
6	<p>Preocupe-me em trabalhar com o contexto real de circulação dos gêneros, suas</p>
7	
8	
9	
10	

11	A seleção dos textos também foi muito importante. Selecionei notícias do jornal
12	Zero Hora e da Globo.com. As notícias falam sobre assuntos do momento, como
13	vacinação contra a gripe, redes sociais e consumo de energia elétrica, a fim de
14	mobilizar a participação dos alunos em aula. Com relação à seleção do conto, escolhi
15	um tema que acredito chamar a atenção dos alunos: a vergonha dos pais. O conto
16	selecionado foi “Caolha”, de Júlia Lopes Almeida.
17	No que se refere à orientação de estágio, também vem sendo bem tranquila. A
18	professora está olhando os planos nas datas marcadas, dando sugestões e apontando
19	as falhas, e isso é muito interessante para minha reflexão acerca do que está sendo
20	produzido.
21	

	Aula 01 e 02 – 21/05/2014
1	A professora titular me acompanhou até a sala de aula e apresentou-me para a
2	turma. Pediu a colaboração de todos e disse que nos próximos dias seria eu quem
3	estaria trabalhando com eles.
4	Eu cumprimentei os alunos, falei sobre o que eu estava fazendo ali e expliquei
5	qual seria nosso trabalho. De imediato já combinei como seriam nossas aulas e que eu
6	gostaria de contar com a participação e colaboração de todos.
7	Os alunos me escutaram e de imediato perguntaram se eu passaria muito
8	conteúdo. Respondi que eu traria a maioria dos conteúdos em folhas impressas, para
9	que eles tivessem maior oportunidade de interagir na aula.
10	Iniciei a aula perguntando se eles gostam de notícias e onde eles se informam
11	sobre o que acontece na cidade país e mundo. Eles me responderam que assistem na
12	TV e ouvem no rádio, em sua maioria. Nenhum aluno falou que lê jornal e poucos
13	falaram que vêem no Facebook.
14	Um ponto positivo foi à participação da turma, mas tive que organizá-los, pois
15	todos queriam falar ao mesmo tempo. Assim, fizemos um levantamento dos meios onde
16	podemos acompanhar notícias.
17	Na sequência, discutimos a definição do gênero, contexto de produção,
18	circulação e consumo e também identificamos as partes que compõe a notícia.
19	Dando continuidade a aula, já que temos duas aulas, trouxe aos alunos vários
20	exemplares de jornais, e pedi para que eles escolhessem notícias que os agradasse e

21	identificassem na notícia as partes que a compõe, completando o quadro entregue a
22	eles.
23	Os alunos começaram uma algazarra na aula e tive que chamar a atenção deles
24	por várias vezes. Alguns tiveram dificuldades de identificar as partes e eu fui de classe
25	em classe acompanhando a atividade.
26	Para encerrar a aula, deu tempo de apenas dois alunos dizerem o porquê
27	escolheram a notícia e ler as partes que a compõe. Mais alunos queriam apresentar
28	sua notícia, mas não houve mais tempo.

Aula 03 e 04 – 22/05/2014	
1	Iniciei a aula retomando o que trabalhamos na aula passada, recapitulando o
2	gênero e de imediato os demais alunos já leram o trabalho que haviam iniciado na aula
3	passada, explicando sua notícia.
4	Antes de iniciar a aula, a professora titular havia me avisado que era o dia da
5	troca de livros na biblioteca, enquanto os demais seguiram nas atividades, que eram a
6	leitura de notícias e criação de um título para o que haviam lido.
7	Antes de tudo trabalhei com os alunos o que era o título/manchete e a
8	importância deste para a notícia, bem como para instigar o leitor a ler.
9	Quando todos os alunos retornaram da troca de livros, realizamos a discussão
10	das notícias, bem como cada um teve a oportunidade de ler o título que deu a notícia.
11	Para finalizar a atividade, escrevi no quadro o título real das notícias, para que eles
12	comparassem com o que cada um fez.
13	Na sequência, iniciamos a leitura da notícia “Consumo de energia elétrica
14	deveria cair 8% para evitar problema avalia consultoria”, passamos a discussão do
15	texto e logo encaminhei para as atividades, explicando uma a uma e depois deixando
16	espaço para cada um fazer.
17	Neste dia recebi a visita da professora, confesso que foi de surpresa, nem havia
18	pensado que ela viria nesse dia. De imediato fiquei surpreso, mas logo apresentei a
19	professora, ela ficou observando e eu segui com as atividades.
20	Um fato que me chamou a atenção foi quando fui passar entre as classes para
21	explicar para um aluno, outro esticou o pé e eu tropecei. Não disse nada e fingi que
22	nada ocorreu, não quis dar atenção ao fato, mas isso me marcou.
23	Creio que a visita da professora não tirou minha atenção da aula, porém os

24	alunos estavam bem agitados e tive que chamar a atenção várias vezes.
25	Encerramos a aula com a correção das questões e já encaminhei a produção
26	textual com os alunos, que é criar uma notícia da festa junina da escola, e como
27	motivação para escrever, anunciei que a melhor notícia será publicada na coluna da
28	escola no jornal A Gazeta do Povo.

Aula 05 e 06 – 23/05/2014

1	Cheguei à escola e fui avisado de que os alunos estavam em uma sessão de
2	filme organizada pelo Grêmio Estudantil, pois os professores estavam participando de
3	reunião do conselho de classe. Eu já tinha sido avisado que isso poderia ocorrer e
4	fiquei esperando para dar a última aula.
5	A turma voltou do filme agitada, porém foi tranquilo para acalmá-los, pois o dia
6	estava chuvoso e a turma estava em número reduzido.
7	Retomando as atividades, iniciamos a produção textual e fizemos um
8	levantamento de dados para a produção da notícia. Discutimos novamente partes do
9	gênero e destinei a aula para produção textual orientada, passando de classe em
10	classe.
11	Ao encerrar, pedi aos colegas que lembrassem os demais sobre a produção
12	textual, pois eu recolheria na aula do dia seguinte.

Aula 07 e 08 – 28/05/2014

1	Iniciei a aula recolhendo as produções textuais da notícia e a professora T. veio
2	até a sala para entregar um trabalho para os alunos e dar alguns recados.
3	Na sequência falei que nossa aula seria bem interessante, mas para iniciar, eu
4	iria fazer uma pergunta bem pessoal para eles: Algum dia vocês tiveram vergonha de
5	seus pais? Alguns responderam e outros ficaram curiosos para saber o porquê eu
6	queria saber aquilo. Eu respondi que logo eles iriam entender, mas a tarefa era ler o
7	texto que eu entreguei.
8	Prosseguindo, dei um tempo para os alunos lerem o conto “A caolha”. Eles

9	reclamaram que o texto era muito grande, que “era quase um livro” e tive que
10	convencê-los a ler. Foi à base de uns xingões, mas a maioria leu.
11	Passado um tempo, eu mesmo fiz a leitura do conto para facilitar a
12	compreensão deles, mantendo o ritmo e a entonação da voz.
13	O efeito do texto foi bem o que eu previa. Todos os alunos acompanharam a
14	leitura e ficaram quietos ouvindo. Todos gostaram do texto, e rendeu uma boa
15	discussão, inclusive, por parte daqueles que faziam bagunça.
16	Na sequência discutimos e identificamos as características do gênero, expliquei
17	as atividades e nossa aula terminou.

	Aula 09 e 10 – 29/05/2014
1	Iniciei a aula retomando o conto, suas características e personagens e deixei
2	tempo para que os alunos fizessem as questões, passando de classe em classe.
3	Percebi que eles têm muita preguiça de retomar o texto e reclamam que o texto
4	é muito grande para voltar e ler. Quanto à interpretação, por mais que eu explique as
5	questões, sempre me chamavam nas classes dizendo que não entenderam o que era
6	para fazer. Quando eu percebia que vários tinham a mesma dúvida, eu me dirigia ao
7	quadro e explicava para todos.
8	Na sequência, corrigimos as questões e passamos à produção textual, que era a
9	reescrita do final do conto, mudando os rumos da história. Da mesma forma, eu
10	expliquei e dei dicas do que poderia ser feito e passei de classe em classe para orientar
11	a escrita.
12	Esta foi a aula em que foi realizada a filmagem, e os alunos não apresentaram
13	nenhuma mudança de comportamento.
14	A leitura da produção do final da história ficou para a próxima aula.
15	

Aula 11 e 12 – 30/05/2014

1 Iniciei a aula retomando a atividade que tínhamos começado, que era a
2 produção do final do conto, e me impressionei, pois todos, espontaneamente, quiseram
3 ler o final da sua história. Foi muito legal, pois saíram finais bem mirabolantes e
4 criativos, uns nada a ver com o contexto, outros bem interessantes.

5 A última parte da aula foi reservada para a reescrita da notícia com base nas
6 orientações que escrevi no bilhete de cada aluno.

7 Quando falei que os textos seriam reescritos, todos reclamaram dizendo: “Há
8 não, fazer tudo de novo!”. Não me surpreendi com a reação, pois já imaginei que isso
9 aconteceria, e foi aí que aproveitei para falar da importância da escrita e reescrita para
10 nossa vida. Eles entenderam a proposta e passaram a reescrever, porém, quase me vi
11 louco ao ir de classe em classe e eles estarem com uma enxurrada de dúvidas, pois
12 não estavam acostumados com o bilhete orientador.

13 Percebi que o que havia de recorrente nas redações era a organização. Os
14 alunos colocavam todas as idéias soltas, sem conseguir fazer a conexão de uma com a
15 outra. Os títulos também não foram feitos conforme discutimos, pois muitos apenas
16 diziam “Festa Junina”. Questionei se o título era atrativo, se instigava o leitor a ler o
17 resto da notícia e trabalhei mais uma vez a importância do título.

18 Outro aspecto recorrente era a inclusão do “jornalista” no texto, em frases como:
19 “Nossa festa, nossa escola, teremos pipoca, estamos convidando”. Falei novamente da
20 imparcialidade no gênero.

21 Também observei erros de escrita em verbos que determinam o tempo am e ao.
22 Exemplo: passarão, passaram. Aproveitei os textos para explicar no quadro um monte
23 de questões que os ajudará para futuras produções.

24 Antes de recolher os textos, me despedi e agradei a colaboração de todos, e
25 fiquei muito feliz ao ouvir de vários alunos que gostaram muito da aula e que eu
26 explicava muito bem. Creio que este é o melhor da profissão, ver e ouvir o
27 reconhecimento dos alunos.

28

29

ANEXO D – Texto 3 (Avaliação do estágio)

Texto 3 – Avaliação do estágio

1	Desde a 6ª Fase, os Estágios Curriculares Supervisionados estão
2	proporcionando para minha caminhada enquanto docente, uma visão ampla do
3	funcionamento de uma escola, desde sua estrutura organizacional, seus objetivos
4	pedagógicos e a realidade da sala de aula, observando a prática e aplicando os
5	planos de aula por mim produzidos.
6	Com relação aos planos de aula, como já mencionei, a cada estágio a
7	evolução é perceptível, pois toda a caminhada dentro do curso tem contribuído para
8	que a cada passo essa prática se torne mais clara.
9	Não poderia deixar de mencionar nesta seção, a importância que a orientação
10	teve em toda esta construção “sujeito/professor” pela qual estamos passando. Como
11	entramos em uma sala de aula com pouca experiência, muitas são as dúvidas, estas
12	sanadas em e-mails e conversas, que propiciaram segurança e propriedade na hora
13	de aplicar nosso planejamento. Confesso que não foram poucas as vezes que
14	revisei todo meu material, analisei as sugestões e refleti, mas valeu a pena, pois
15	fiquei orgulhoso ao ver os alunos manuseando aquelas folhas, todas preparadas por
16	mim com muito esmero e cuidado, e com certeza, o comprometimento e amor pelo
17	que fizemos são resultados da motivação transmitida a nós, e é por este motivo que
18	avalio a orientação com peça fundamental para os resultados alcançados.
19	Dando continuidade a “construção”, passo a sala de aula, agora assumindo a
20	tarefa de professor. Como a turma já era “rotulada” como uma das piores, tive um
21	pouco de medo, mas superei logo na primeira aula, pois consegui manter o domínio
22	da turma e do conteúdo e os alunos participaram e fizeram as atividades propostas,
23	dentro das condições e do tempo esperado, em sua maioria, com raras exceções.
24	Quando a turma ficava mais agitada, bastava erguer o tom de voz para que o
25	ambiente retornasse ao normal.
26	A maior tarefa foi esclarecer os aspectos que compõem os gêneros
27	trabalhados. As questões de interpretação e análise linguística tiveram que ser
28	minuciosamente explicadas, pois fogem do habitual trabalhado, e a produção textual
29	foi realizada com muita dificuldade, pois muitos não seguiam as características do
30	gênero e tinham dificuldades básicas na escrita, o que reafirma a falta de prática, e
31	em face disso, tive que retomar as explicações várias vezes.
32	Para finalizar, ressalto mais uma vez que a prática de estágio contribui de
33	forma geral para a formação de nossa identidade enquanto professor, pois este é um
34	processo de construção contínuo.

ANEXO E – Planos de Aula

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA IV

Professor Titular: [REDACTED]

Professora Supervisora: Ana Cecília T. Gonçalves

Estagiário: [REDACTED]

Série/Ano: 7ª

Nome do aluno: _____

MATERIAL DIDÁTICO

Tópico da aula: Gênero discursivo notícia

Para iniciar, vamos conhecer algumas características do gênero notícia:

Produção:

- A função do gênero notícia é informar o leitor sobre os acontecimentos do mundo em geral.
- Na notícia não há exposição de opinião por parte do autor.
- Nem todos os acontecimentos podem virar notícia, pois se deve analisar o que é relevante para o público leitor-ouvinte.

Veículo-circulação do Gênero:

Meio pelo qual se dá a divulgação da notícia. A notícia circula no meio jornalístico. São exemplos de veículos pelos quais são divulgadas as notícias os sites, os jornais, as rádios e a televisão.

Consumo:

Como vimos no item anterior, a notícia é um gênero que circula, geralmente, em jornais e por isso atinge um público diverso.

O que pode virar notícia...

De modo geral fatos que afetam a vida política, econômica, social e cultural de determinada população são noticiados.

Partes da notícia:

- **Manchete ou Título:** O objetivo do título é anunciar o assunto a ser exposto e chamar a atenção do leitor.
- **Subtítulo:** Complementa as informações do título.
- **Lead:** Localiza-se no primeiro parágrafo e em alguns casos no primeiro e segundo parágrafos. Apresenta de forma sucinta alguns aspectos essenciais para compreensão do fato relatado. Busca responder às perguntas: Quem? O que? Onde? Quando? De outra maneira poderíamos dizer: o que aconteceu com quem aconteceu e quando aconteceu.

Linguagem:

A linguagem empregada nas notícias segue o padrão culto da língua portuguesa. Lembrando que, ao escrever uma notícia, o autor deve evitar expor opiniões ou parcialidade acerca do assunto a ser noticiado.

Estrutura:

Ao escrever uma notícia utilize-se o “lead” para apresentar de forma sucinta os aspectos essenciais para compreensão do fato relatado.

Corpo da notícia:

Esta parte do gênero notícia deve desenvolver as informações que foram apresentadas no lead, respondendo às questões de como e por quê.

Para Compreender:

A notícia divide-se basicamente em três partes: *título, cabeça/lead e corpo*. O redator deve responder basicamente às questões: o quê, quem, quando como e por quê.

Para ajudar na identificação da estrutura do gênero notícia, vamos estudar atentamente o quadro a seguir:

QUESTÕES	RESPOSTAS
O QUÊ?	O fato, a ação;
QUEM?	Pessoas envolvidas;
COMO?	O modo de como se desenrola/desenrolou o acontecimento;
QUANDO?	O momento, a data a época do ocorrido;
ONDE?	Lugar onde ocorreu/ocorre o fato;
POR QUÊ?	Razão, motivo, causa;
POR ISSO?	Consequência ou resultado;

Agora é sua vez! Escolha uma notícia do jornal e complete o quadro a seguir:

QUESTÕES	RESPOSTAS
O QUÊ?	
QUEM?	
COMO?	

QUANDO?	
ONDE?	
POR QUÊ?	
POR ISSO?	

Agora, solte sua criatividade e crie um título para as notícias a seguir:

Notícia 1:

Polêmica 11/04/2014 | 11h19

Acadêmicos equipararam efeitos do medicamento à ação de um simples paracetamol

Quase R\$ 500 milhões podem ter sido gastos sem necessidade pelo governo brasileiro. Um estudo revela que o remédio indicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para combater a pandemia de gripe A, o Tamiflu, não teria qualquer chance de interromper a crise e não funcionaria melhor do que qualquer paracetamol.

Em 2009, quando a OMS declarou estado de emergência internacional, governos de todo o mundo seguiram as recomendações da entidade e compraram mais de US\$ 3 bilhões em cápsulas do remédio da suíça Roche. Só o Brasil adquiriu 75 milhões de unidades do produto.

Segundo a pesquisa, realizada pela Fundação Cochrane e pelo British Medical Journal, as vendas do remédio aumentaram em mais de 1.000% e as ações da empresa farmacêutica registraram ganhos altíssimos. Entretanto, o medicamento não conseguiria impedir a proliferação do vírus H1N1 nem reduzir suas complicações. No máximo, o antiviral ajudaria a combater os sintomas.

Um dos argumentos usados pela OMS para sugerir que governos comprassem o remédio era de que, enquanto uma vacina era produzida, a distribuição do Tamiflu ajudaria a impedir que a pandemia ganhasse proporções catastróficas. Em um certo momento, a

entidade chegou a alertar que dois terços da população mundial poderiam ser afetados pela gripe A.

Para os analistas, parte da falta de informação vem do fato de que as empresas farmacêuticas não publicam os dados de suas pesquisas. Para chegar a essa conclusão, os acadêmicos foram obrigados a consultar os testes médicos do governo britânico e analisar mais de 16 mil páginas do registro e licenciamento do medicamento.

Os gastos não beneficiaram a saúde humana, já que o resultado mostrou que os sintomas da gripe seriam reduzidos de sete para 6,3 dias. Segundo o levantamento, tomar paracetamol também faria o mesmo efeito, declaração contestada pela Roche. A OMS se limitou a dizer que estudaria as novas evidências, mas ainda mantém o Tamiflu na lista dos "remédios essenciais".

A revista The Lancet publicou investigação mostrando que a mortalidade do vírus H1N1 seria reduzida em 25% entre os pacientes que, uma vez internados, fossem medicados com o Tamiflu. Ainda assim, as novas revelações reabriram o debate sobre o papel da OMS em promover produtos de uma determinada marca sem que haja um consenso na comunidade científica.

Fonte: ClicRBS. < <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2014/04/> >. Acesso em abril.2014.

Notícia 2:

O GLOBO

Publicado: 11/04/14 - 19h17

Levantamento externo mostra que 44% dos perfis nunca publicaram um único tuíte

NOVA YORK – Conseguir usuários não parece ser problema para o Twitter. Segundo dados divulgados pelo Twopcharts, site que monitora a atividade na rede social, existem 974 milhões de contas registradas. O problema é que cerca de 44% desses usuários nunca enviaram uma simples mensagem.

Procurado pelo "Wall Street Journal", o Twitter diz não comentar levantamentos externos. Os números mais recentes divulgados pela empresa informam que foram 241 milhões os usuários ativos nos últimos três meses de 2013. A definição de usuário ativo é aquele que se loga ao menos uma vez na rede social.

Isso aponta que muita gente entra na rede e desiste em seguida ou frequenta só para bisbilhotar o pio alheio. Além dos 44% que nunca tuitaram, 30% enviaram entre uma e dez mensagens, sendo que apenas 13% postaram mais de cem tuítes. Outro número de destaque é que apenas 23% dos usuários enviaram ao menos uma mensagem nos últimos 30 dias.

Isso pode não parecer um problema, mas os usuários que se engajam nas conversas são um bem valioso para a empresa. São eles que tornam os assuntos relevantes, valorizam os anúncios e atraem mais pessoas.

Fonte: **O Globo**. < <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/> >. Acesso em abril.2014.

Leia a notícia com atenção:

Risco segue rondando 11/04/2014 | 08h45

Consumo de energia deveria cair 8% para evitar problemas, avalia consultoria

De maio a outubro, País viverá período seco, o que aumenta o risco de racionamento

Pelas contas da consultoria PSR, do especialista Mario Veiga, o Brasil teria de cortar 8% do consumo de energia para conseguir atravessar o período seco – que vai de maio a outubro – sem problemas. Em apresentação feita na quinta-feira a um banco de investimento, a consultoria reviu mais uma vez o risco de racionamento, agora para 48%, com base nas previsões semanais do Operador Nacional do Sistema Elétrico (ONS), como o nível de chuva de 74% para esta semana.

No cálculo, a consultoria tentou equilibrar o chamado "custo do arrependimento", que ocorreria no caso de decretar um racionamento sem necessidade e no caso de decidir pela redução de consumo tarde demais e ser obrigado a adotar um programa mais drástico. Com um corte de 4%, por exemplo, haveria mais possibilidade de, no meio do caminho, o governo ser obrigado a elevar a redução. Na hipótese de 12%, o risco de a dose ser maior que o necessário sobe.

Os 8% seriam o equilíbrio entre os dois riscos. Além disso, atenuaria os impactos para 2015. A consultoria fez questão de ressaltar que as previsões podem mudar se na semana que vem o ONS elevar as previsões de chuvas para 80%, por exemplo. De qualquer forma, os números não terão uma revisão drástica, já que a situação dos reservatórios está cada dia mais complicada.

No sistema Sudeste/Centro-Oeste, onde o problema é mais crítico, o nível de água nas represas voltou a cair depois de ligeira alta nas últimas semanas. Na quarta-feira estava em 36,57%, após três recuos consecutivos. Para o diretor da Coppe/UFRJ, Luiz Pinguelli Rosa, quanto mais tempo demorar para o governo tomar uma decisão, mais drástico poderá ser o corte. Em 2001, o plano de racionamento, que previa corte de 20% e multa para quem desobedecesse as regras, foi iniciado em junho.

Especialistas, no entanto, não acreditam que o governo vá adotar uma fórmula igual à do governo Fernando Henrique Cardoso. A principal aposta é na redução voluntária do consumo. Pinguelli defende um corte imediato de 5% a 10% da demanda:

– Há muitas maneiras para alcançar essa meta, como campanhas de estímulo à economia de energia, com bonificação na tarifa para o consumidor.

Nesse caso, diz ele, o governo teria de encontrar uma solução para equacionar a questão financeira que a medida envolveria.

Outra proposta seria estabelecer limites para o uso do ar-condicionado, afirma Pinguelli:

– No Japão, se você ultrapassa um determinado limite, você é multado. Nas residências, é mais difícil fazer o controle, mas nas empresas seria possível.

O presidente da Associação Nacional dos Consumidores de Energia (Anace), Carlos Faria, também defende um plano de racionalização neste momento.

– Não há dúvida de que estamos vivendo um momento preocupante. Uma vez mais tenho de criticar a falta de clareza do governo federal sobre a real situação. Agora já acenderam o sinal amarelo. Não é possível reverter essa situação contando com a chuva. – destaca o executivo, lembrando dos discursos do governo sobre os riscos, de baixo para baixíssimo.

Ele conta que tem aconselhado os associados a reprogramar as carteiras de pedidos. Segundo Faria, cerca de 30% deles já teria adotado medidas para reprogramar a linha de produção, com férias coletivas e outras iniciativas. Em contrapartida, podem vender a energia economizada no mercado à vista, cujos preços estão em R\$ 822 o megawatt-hora (Mwh).

Fonte: ClicRBS. < <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/economia/noticia/2014/04/> >. Acesso em abril.2014.

QUESTÕES:

1. O título “Consumo de energia deveria cair 8% para evitar problemas, avalia consultoria” nos traz a ideia do que tratará a notícia”? Justifique:

2. Qual é o fato que motivou a notícia?

3. Pode-se afirmar que a linguagem empregada no texto é formal, clara e objetiva? Justifique.

4. No sexto parágrafo da notícia, temos a introdução da voz do diretor da Coppe/UFRJ, Luiz Pinguelli Rosa: “– Há muitas maneiras para alcançar essa meta, como campanhas de estímulo à economia de energia, com bonificação na tarifa para o consumidor...”. Qual a importância da introdução dessa voz para notícia?

5. No quarto parágrafo temos: “No sistema Sudeste/Centro-Oeste, onde o problema é **mais** crítico, o nível de água nas represas voltou a cair depois de ligeira alta nas últimas semanas.” Qual efeito de sentido a palavra sublinhada produz? Explique:

6. No sexto parágrafo temos: “– Há muitas maneiras para alcançar **essa meta**, como campanhas de estímulo à economia de energia, com bonificação na tarifa para o consumidor.”. Por que o repórter utiliza o travessão no início da frase? Quando o autor diz “essa meta”, ele está se referindo a quê?

7. No quinto parágrafo, na frase: “Especialistas, no entanto, **não** acreditam que o governo vá adotar uma fórmula igual à do governo Fernando Henrique Cardoso.” Qual a função da palavra sublinhada, que ideia ela nos traz?

MÃOS À OBRA!



- Agora que você conheceu o gênero notícia, sua estrutura, função social e objetivo, chegou a sua vez de produzir um texto desse gênero. Imagine que você é jornalista e terá que noticiar como foi a “Semana da Leitura” na escola. Diante disso:
- Crie um título para a notícia. (o título deve ser criativo).
 - Crie um subtítulo com as informações complementares.
 - Redija o lead. Procurando responder às perguntas básicas, e preocupando-se em escrevê-lo de forma a despertar o interesse de seu leitor.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA IV

Professor Titular: [REDACTED]

Professora Supervisora: Ana Cecília T. Gonçalves

Estagiário: [REDACTED]

Série/Ano: 7^a

Nome do aluno: _____

MATERIAL DIDÁTICO

Leia atentamente:

A Caolha

Júlia Lopes de Almeida

A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados.

O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante.

Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrado da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda gente.

Morava numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa fábrica de alfaiate; ela lavava a roupa para os hospitais e dava conta de todo o serviço da casa inclusive cozinha. O filho, enquanto era pequeno, comia os pobres jantares feitos por ela, às vezes até no mesmo prato; à proporção que ia crescendo, ia-se a pouco e pouco manifestando na fisionomia a repugnância por essa comida; até que um dia, tendo já um ordenadinho, declarou à mãe que, por conveniência do negócio, passava a comer fora...

Ela fingiu não perceber a verdade, e resignou-se.

Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal.

Que lhe importava o desprezo dos outros, se o seu filho adorado lhe pagasse com um beijo todas as amarguras da existência?

Um beijo dele era melhor que um dia de sol, era a suprema carícia para o triste coração de mãe! Mas... os beijos foram escasseando também, com o crescimento do

Antonico! Em criança ele apertava-a nos braços e enchia-lhe a cara de beijos; depois, passou a beijá-la só na face direita, aquela onde não havia vestígios de doença; agora, limitava-se a beijar-lhe a mão!

Ela compreendia tudo e calava-se.

O filho não sofria menos.

Quando em criança entrou para a escola pública da freguesia, começaram logo os colegas, que o viam ir e vir com a mãe, a chamá-lo - o filho da caolha.

Aquilo exasperava-o; respondia sempre:

- Eu tenho nome!

Os outros riam e chacoteavam-no; ele se queixava aos mestres, os mestres ralhavam com os discípulos, chegavam mesmo a castigá-los - mas a alcunha pegou. Já não era só na escola que o chamavam assim.

Na rua, muitas vezes, ele ouvia de uma ou outra janela dizerem: o filho da caolha! Lá vai o filho da caolha! Lá vem o filho da caolha!

Eram as irmãs dos colegas, meninas novas, inocentes e que, industriadas pelos irmãos, feriam o coração do pobre Antonico cada vez que o viam passar!

As quitadeiras, onde iam comprar as goiabas ou as bananas para o lanche, aprenderam depressa a denominá-lo como os outros, e, muitas vezes, afastando os pequenos que se aglomeravam ao redor delas, diziam, estendendo uma mancheia de araçás, com piedade e simpatia:

- Taí, isso é para o filho da caolha!

O Antonico preferia não receber o presente a ouvi-lo acompanhar de tais palavras; tanto mais que os outros, com inveja, rompiam a gritar, cantando em coro, num estribilho já combinado:

- Filho da caolha, filho da caolha!

O Antonico pediu à mãe que não o fosse buscar à escola; e muito vermelho, contou-lhe a causa; sempre que o viam aparecer à porta do colégio os companheiros murmuravam injúrias, piscavam os olhos para o Antonico e faziam caretas de náuseas.

A caolha suspirou e nunca mais foi buscar o filho.

Aos onze anos o Antonico pediu para sair da escola: levava a brigar com os condiscípulos, que o intrigavam e malqueriam. Pediu para entrar para uma oficina de marceneiro. Mas na oficina de marceneiro aprenderam depressa a chamá-lo - o filho da caolha, a humilhá-lo, como no colégio.

Além de tudo, o serviço era pesado e ele começou a ter vertigens e desmaios. Arranjou então um lugar de caixeiro de venda: os seus colegas agruparam-se à porta, insultando-o, e o vendeiro achou prudente mandar o caixeiro embora, tanto que a rapaziada ia-lhe dando cabo do feijão e do arroz expostos à porta nos sacos abertos! Era uma contínua saraivada de cereais sobre o pobre Antonico!

Depois disso passou um tempo em casa, ocioso, magro, amarelo, deitado pelos cantos, dormindo às moscas, sempre zangado e sempre bocejante! Evitava sair de dia e nunca, mas nunca, acompanhava a mãe; esta poupava-o: tinha medo que o rapaz, num dos

desmaios, lhe morresse nos braços, e por isso nem sequer o repreendia! Aos dezesseis anos, vendo-o mais forte, pediu e obteve-lhe, a caolha, um lugar numa oficina de alfaiate. A infeliz mulher contou ao mestre toda a história do filho e suplicou-lhe que não deixasse os aprendizes humilhá-lo; que os fizesse terem caridade!

Antonico encontrou na oficina uma certa reserva e silêncio da parte dos companheiros; quando o mestre dizia: sr.Antonico, ele percebia um sorriso mal oculto nos lábios dos oficiais; mas a pouco e pouco essa suspeita, ou esse sorriso, se foi desvanecendo, até que principiou a sentir-se bem ali.

Decorreram alguns anos e chegou a vez de Antonico se apaixonar. Até aí, numa ou outra pretensão de namoro que ele tivera, encontrara sempre uma resistência que o desanimava, e que o fazia retroceder sem grandes mágoas. Agora, porém, a coisa era diversa: ele amava! Amava como um louco a linda moreninha da esquina fronteira, uma rapariguinha adorável, de olhos negros como veludos e boca fresca como um botão de rosa. O Antonico voltou a ser assíduo em casa e expandia-se mais carinhosamente com a mãe; um dia, em que viu os olhos da morena fixarem os seus, entrou como um louco no quarto da caolha e beijou-a mesmo na face esquerda, num transbordamento de esquecida ternura!

Aquele beijo foi para a infeliz uma inundação de júbilo! Tornara a encontrar o seu querido filho! Pôs-se a cantar toda a tarde, e nessa noite, ao adormecer, dizia consigo:

- Sou muito feliz... o meu filho é um anjo!

Entretanto, o Antonico escrevia, num papel fino, a sua declaração de amor à vizinha. No dia seguinte mandou-lhe cedo a carta. A resposta fez-se esperar. Durante muitos dias Antonico perdia-se em amarguradas conjecturas.

Ao princípio pensava: - É o pudor.

Depois começou a desconfiar de outra causa; por fim recebeu uma carta em que a bela moreninha confessava consentir em ser sua mulher, se ele se separasse completamente da mãe! Vinham explicações confusas, mal alinhavadas: lembrava a mudança de bairro; ele ali era muito conhecido por filho da caolha, e bem compreendia que ela não se poderia sujeitar a ser alcunhada em breve de - nora da caolha, ou coisa semelhante!

O Antonico chorou! Não podia crer que a sua casta e gentil moreninha tivesse pensamentos tão práticos!

Depois o seu rancor se voltou para a mãe.

Ela era a causadora de toda a sua desgraça! Aquela mulher perturbara a sua infância, quebrara-lhe todas as carreiras, e agora o seu mais brilhante sonho de futuro sumia-se diante dela! Lamentava-se por ter nascido de mulher tão feia, e resolveu procurar meio de separar-se dela; iria considerar-se humilhado continuando sob o mesmo teto; havia de protegê-la de longe, vindo de vez em quando vê-la à noite, furtivamente...

Salvava assim a responsabilidade do protetor e, ao mesmo tempo, consagraria à sua amada a felicidade que lhe devia em troca do seu consentimento e amor...

Passou um dia terrível; à noite, voltando para casa levava o seu projeto e a decisão de o expor à mãe.

A velha, agachada à porta do quintal, lavava umas panelas com um trapo engordurado. O Antonico pensou: "Ao dizer a verdade eu havia de sujeitar minha mulher a viver em companhia de... uma tal criatura?" Estas últimas palavras foram arrastadas pelo

seu espírito com verdadeira dor. A caolha levantou para ele o rosto, e o Antonico, vendo-lhe o pus na face, disse:

- Limpe a cara, mãe...

Ela sumiu a cabeça no avental; ele continuou:

- Afinal, nunca me explicou bem a que é devido esse defeito!

- Foi uma doença, - respondeu sufocadamente a mãe - é melhor não lembrar isso!

- E é sempre a sua resposta: é melhor não lembrar isso! Por quê?

- Porque não vale a pena; nada se remedeia...

- Bem! Agora escute: trago-lhe uma novidade. O patrão exige que eu vá dormir na vizinhança da loja... já aluguei um quarto; a senhora fica aqui e eu virei todos os dias saber da sua saúde ou se tem necessidade de alguma coisa... É por força maior; não temos remédio senão sujeitar-nos!...

Ele, magrinho, curvado pelo hábito de costurar sobre os joelhos, delgado e amarelo como todos os rapazes criados à sombra das oficinas, onde o trabalho começa cedo e o serão acaba tarde, tinha lançado naquelas palavras toda a sua energia, e espreitava agora a mãe com um olhar desconfiado e medroso.

A caolha se levantou e, fixando o filho com uma expressão terrível, respondeu com doloroso desdém:

- Embusteiro! O que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato!

O rapaz saiu cabisbaixo, humilde, surpreso da atitude que assumira a mãe, até então sempre paciente e cordata; ia com medo, maquinalmente, obedecendo à ordem que tão feroz e imperativamente lhe dera a caolha.

Ela o acompanhou, fechou com estrondo a porta, e vendo-se só, encostou-se cambaleante à parede do corredor e desabafou em soluços.

O Antonico passou uma tarde e uma noite de angústia.

Na manhã seguinte o seu primeiro desejo foi voltar à casa; mas não teve coragem; via o rosto colérico da mãe, faces contraídas, lábios adelgaçados pelo ódio, narinas dilatadas, o olho direito saliente, a penetrar-lhe até o fundo do coração, o olho esquerdo arrepanhado, murcho - murcho e sujo de pus; via a sua atitude altiva, o seu dedo ossudo, de falanges salientes, apontando-lhe com energia a porta da rua; sentia-lhe ainda o som cavernoso da voz, e o grande fôlego que ela tomara para dizer as verdadeiras e amargas palavras que lhe atirara no rosto; via toda a cena da véspera e não se animava a arrostar com o perigo de outra semelhante.

Providencialmente, lembrou-se da madrinha, única amiga da caolha, mas que, entretanto, raramente a procurava.

Foi pedir-lhe que interviesse, e contou-lhe sinceramente tudo o que houvera.

A madrinha escutou-o comovida; depois disse:

- Eu previa isso mesmo, quando aconselhava tua mãe a que te dissesse a verdade inteira; ela não quis, aí está!

- Que verdade, madrinha?

Encontraram a caolha a tirar umas nódoas do fraque do filho - queria mandar-lhe a roupa limpinha. A infeliz se arrependera das palavras que dissera e tinha passado a noite à janela, esperando que o Antonico voltasse ou passasse apenas... Via o porvir negro e vazio e já se queixava de si! Quando a amiga e o filho entraram, ela ficou imóvel: a surpresa e a alegria amarraram-lhe toda a ação.

A madrinha do Antonico começou logo:

- O teu rapaz foi suplicar-me que te viesse pedir perdão pelo que houve aqui ontem e eu aproveitei a ocasião para, à tua vista, contar-lhe o que já deverias ter-lhe dito!

- Cala-te! - murmurou com voz apagada a caolha.

- Não me calo! Essa pieguice é que te tem prejudicado! Olha, rapaz! Quem cegou a tua mãe foste tu!

O afilhado tornou-se lívido; e ela concluiu:

- Ah, não tiveste culpa! Eras muito pequeno quando, um dia, ao almoço, levantaste na mãozinha um garfo; ela estava distraída, e antes que eu pudesse evitar a catástrofe, tu o enterraste pelo olho esquerdo! Ainda tenho no ouvido o grito de dor que ela deu!

Antonico caiu pesadamente de bruços, com um desmaio; a mãe acercou-se rapidamente dele, murmurando trêmula:

- Pobre filho! Vês? Era por isto que eu não queria dizer nada!

Fonte: www.contos-web.com.br

Principais Características do gênero conto:

O conto é uma obra de ficção, um texto ficcional. Cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens e enredo.

Esse gênero é uma narrativa curta que apresenta os mesmos elementos do romance: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Porém, diferencia-se do romance pela sua concisão, linearidade e unidade: o conto deve construir uma história focada em um conflito básico e apresentar o desenvolvimento e a resolução desse conflito.

Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Num romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o que não acontece com o conto. O conto é conciso.

O conto é um gênero literário que apresenta uma grande flexibilidade, podendo se aproximar da poesia e da crônica. Os historiadores afirmam que os ancestrais do conto são o mito, a lenda, a parábola, o conto de fadas e mesmo a anedota.

Por se tratar de uma narrativa curta, o conto não admite muitas complicações em relação ao desenvolvimento do enredo. Pelo mesmo motivo, não é possível trabalhar com um grande número de personagens.

Contexto de circulação:

Contos costumam ser escritos para publicação em livros. Em alguns casos, também circulam em revistas. Como os livros são o principal espaço de circulação dos contos, isso faz com que haja diferentes tipos de livros em que os contos aparecem: como aqueles idealizados pelo autor, que reúnem vários textos organizados a partir de um critério pessoal do autor.

ABAURRE, M. L.; ABAURRE M. B. M. **Produção de Texto: interlocução e gêneros**. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna.

1. Ao longo do texto, faz-se referência à mãe de Antonico como “Caolha”. Você consegue identificar o nome dela no texto? Explique:

2. Você acha que Antonico amava sua mãe? Ou tinha vergonha dela? Ele demonstrava isso?

3. No seguinte trecho (32º parágrafo): “O Antonico chorou! Não podia crer que a sua casta e gentil moreninha tivesse pensamentos tão práticos!”. Quais são os pensamentos práticos a que a autora se refere?

4. Por que a Caolha não diz qual foi a causa do ferimento para o filho?

5. E quanto à amada de Antonico, sua atitude foi coerente com a situação? O que a levou a pedir para ele deixá-la?

6. No primeiro parágrafo do texto temos: “A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho (...)”. Quê sentido estas palavras causam na construção da figura da personagem?

As palavras sublinhadas são:

() artigos () verbos () adjetivos () pronomes

7. No terceiro parágrafo temos: “Morava numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa fábrica de alfaiate”. A palavra sublinhada refere-se a quem? Justifique:
