

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

Cristiano Egger Veçossi

**TRABALHO E SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO**

Santa Maria, RS
2015

Cristiano Egger Veçossi

**TRABALHO E SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a 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).

VEÇOSSI, Cristiano Egger

Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo / Cristiano Egger VEÇOSSI.-2015.

244 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. trabalho do professor de Língua Portuguesa 3. professor em formação 4. saberes docentes 5. estágio I. Corrêa, Marcia Cristina II. Título.

Cristiano Egger Veçossi

UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO: TRABALHO E SABERES DOCENTES

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

Aprovado em 10 de dezembro de 2015:



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



Regina Celi Mendes Pereira, Dra. (UFPB)



Neiva Maria Tebaldi Gomes, Dra. (UNIRITTER)



Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)



Celia Helena de Pelegrini Della Mèa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2015

AGRADECIMENTOS

Na esfera acadêmica:

À Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Corrêa, por todos os ensinamentos desde o período da Graduação, pelo apoio constante, e por ser uma das referências para o meu agir não só como professor, mas também como ser humano. Obrigado por tudo!

Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e de defesa final: Telisa Furlanetto Graeff (UPF); Neiva Maria Tebaldi Gomes (UNIRITTER); Regina Celi Mendes Pererira (UFPB); Graziela Lucci de Angelo (UFSM); Vaima Regina Alves Motta (UFSM) e Celia Helena de Pelegrini Della Méa (UFSM), pela leitura atenta e criteriosa que fizeram do meu trabalho.

Na esfera institucional:

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na pessoa de sua coordenadora, Prof^a. Dr^a. Sara Regina Scotta Cabral, pela oportunidade de me aperfeiçoar profissionalmente.

À CAPES, pela bolsa concedida nos dois primeiros anos da pesquisa.

Ao secretário do PPGL, Jandir Martins, pela solicitude e pelo carinho de sempre.

Na esfera pessoal:

À força onisciente e onipresente do universo – à qual denomino Deus – por ter me sustentado com firmeza nesses quatro anos de intensa jornada de trabalho e de estudos.

À minha mãe, Nilsa, e ao meu pai, Enio (*In memoriam*), por todos os ensinamentos, vindos de palavras e de exemplos, e, sobretudo, por tanto amor...

À minha irmã, Viviane, e ao meu cunhado, Milton, pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu sobrinho Matheus, que, nos seus oito anos, me faz ver que a vida segue... e que vale a pena!

Aos meus amigos desde o tempo da Graduação: Daniele, Michele, Carolina, Andressa e Carla, por tantas lembranças boas a que me remetem e por estarem sempre presentes, mesmo que na ausência física.

À minha amiga e colega Ana Cecília Gonçalves, pela troca de ideias sobre os nossos trabalhos, mas, sobretudo pela amizade e por todo o carinho que temos um pelo outro.

Às minhas companheiras de trabalho com o Estágio e, principalmente, amigas, Vaima e Leila, pelo carinho, apoio e cuidado de sempre! É muito bom conviver com vocês!

Aos amigos que se agregaram à minha vida neste percurso: Patrícia, Helena, Rodrigo e Aline... Obrigado pelas risadas e pelo cuidado constante! Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse finalizar este trabalho!

Ao Thiago, pelo incentivo no início desta caminhada, por ter estado comigo por grande parte desses quatro anos e pelo respeito e carinho que conseguimos manter.

A tod@s os integrantes da comunidade escolar da Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, em especial aos colegas, professores, e aos meus alunos, por permitirem que, diariamente, eu me (re)construa como professor.

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para*

*Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
("Paciência" – Lenine)*

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo compreender, a partir da voz de uma professora em formação, como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de Licenciatura em Letras Português. Para atingir tal objetivo, situando-nos no período de estágio supervisionado, procuramos relacionar os papéis ocupados pela participante do estudo, os saberes considerados por ela como necessários para que atue como professora e as instâncias nas quais a participante busca/encontra subsídios para desenvolver o seu trabalho como docente. O referencial teórico parte do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como compreendido por Bronckart (1999; 2006; 2008); aliado às ciências do trabalho – Ferreira (2000); Amigues (2004); Clot (2007; 2010); Souza-e-Silva (2002; 2004) – e à importante contribuição de Tardif (2012), no que se refere aos saberes docentes. Sendo de natureza qualitativa, os dados foram obtidos por meio de dois instrumentos: uma entrevista e uma instrução ao sócia (IAS), ambos os procedimentos realizados com um professora em formação na modalidade a distância de um Curso de Letras, em situação de interação direta com o pesquisador. Para a análise dos dados, além dos níveis que compreendem a metodologia do ISD, utilizamos categorias oriundas dos trabalhos de Bulea (2010); Bulea-Bronckart *et al* (2013) e Ilari (2010). Como resultados, observamos que a participante ocupa diversos papéis: estagiária no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; acadêmica do Curso de Letras; ex-aluna da escola básica; ex-acadêmica de Pedagogia; ex-integrante da Coordenadoria Regional de Educação e supervisora escolar. No papel de estagiária, o trabalho da professora em formação mobiliza diversos saberes, especialmente o *saber disciplinar* – questões de cunho conceitual e procedimental da disciplina Língua Portuguesa – e *saber profissional* – bases educacionais filosóficas e sociológicas e aspectos referentes à concepção interacionista de ensino-aprendizagem. Além disso, por se tratar de uma situação de estágio, a ação pré-aula envolve um *saber curricular*, na organização dos planejamentos didáticos. Quanto às instâncias que servem de base para a ação docente da participante, destaca-se o peso de saberes experienciais construídos na relação com os actantes da escola básica – em especial os professores que marcaram a vida escolar e os regentes dos estágios realizados – e de certas disciplinas do Curso de Letras – bem como de um curso realizado pela professora – sobre gêneros textuais. Diante de tais motivadores, a influência da disciplina de estágio supervisionado, ao que parece, não tem grande força. Tais resultados evidenciam a necessidade de que os cursos de formação na modalidade a distância passem a agregar de modo mais consistente os saberes docentes dos acadêmicos, os quais, na maioria das vezes, já atuam na escola básica quando ingressam na Licenciatura.

Palavras-chave: trabalho do professor; professor em formação; saberes docentes; estágio.

ABSTRACT

This study aims to understand the process of becoming a teacher in a distance learning Portuguese Language and Literature undergraduate course from the voice of a training teacher in this modality of education. In order to achieve this goal, placing us on the supervised training period, we tried to relate the roles occupied by the study participant, the knowledge considered by her as necessary to act as a teacher, and the instances in which the participant searches/finds grants to develop her work as a teacher. The theoretical approach is based on socio-discursive interactionism (ISD), as understood by Bronckart (1999; 2006; 2008) combined with work sciences – Ferreira (2000); Amigues (2004); Clot (2007; 2010); Souza-e-Silva (2002; 2004) – and the important contribution of Tardif (2012) in regard to teaching knowledge. Data were obtained through two instruments: interview and instruction to the double, both procedures performed with a training teacher of a distance learning Language course in direct interaction with the researcher. For data analysis, beyond the levels that comprise the ISD method, we used categories derived from Bulea (2010), Bulea-Bronckart et al. (2013) and Ilari (2010). As a result, we observed that the participant holds several roles: trainee teacher in elementary and high school; Language course student; former primary school student; former Pedagogy student; former member of the Regional Coordination of Education and school supervisor. In the role of a trainee, her work mobilizes diverse knowledge, especially the *disciplinary knowledge* – conceptual and procedural issues of Portuguese – and the *professional knowledge* – philosophical and sociological educational foundations and aspects related to the interactional teaching-learning conception. Furthermore, because it is a training situation, the pre-class action involves a *curricular knowledge* in the organization of educational planning. As for instances that are the basis for the teaching activities of the participant, there is the weight of her experiential knowledge built in the relationship with agents of primary school – especially teachers who have marked the school life and the training supervisors – and some disciplines of the Languages course – as well as of a course on genre held by the teacher. Given these aspects, the influence of supervised training seems to not have great strength. These results highlight the need for training distance learning courses start to add students' teaching knowledge more consistently, who, in most cases, had already worked in primary schools when they entered college.

Keywords: Teacher's work; training teacher; teaching knowledge; training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação dos mundos discursivos com as coordenadas do mundo ordinário e quanto ao ato de produção.....	49
Figura 2 - Esquema de uma atividade de trabalho simples.....	70
Figura 3 - Esquema do trabalho do professor em sala de aula.....	79
Figura 4 - Actantes referidos por Ana ao longo da entrevista.....	154
Figura 5 - Distribuição actante “alunos” ao longo da entrevista.....	168
Figura 6 - Papéis temáticos atribuídos ao actante “alunos”.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parâmetros dos contextos físico e sociossubjetivo de uma determinada situação de ação de linguagem.....	44
Quadro 2 - Parâmetros dos contextos físico e sociossubjetivo de uma situação de ação de linguagem específica de produção de uma resenha.....	45
Quadro 3 - Plano geral de um texto pertencente ao gênero resenha.....	47
Quadro 4 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	52
Quadro 5 - Correlações entre os níveis de análise textual apresentados em Bronckart (1999; 2006) e as reformulações de Machado e Bronckart (2009).....	59
Quadro 6 - Implicações de algumas das categorias dos níveis organizacional e enunciativo para a análise no nível semântico.....	60
Quadro 7 - Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor...	62
Quadro 8 - Correlações entre os saberes experienciais e os elementos que compõem o trabalho docente.....	105
Quadro 9 - Saberes docentes e fontes sociais de aquisição.....	107
Quadro 10 - Papel dos interlocutores nos textos produzidos.....	139
Quadro 11 - Distribuição dos turnos e do número de palavras nos dois gêneros textuais empregados na coleta de dados.....	140
Quadro 12 - Plano global da entrevista realizada com Ana.....	145
Quadro 13 - Extensões realizadas por Ana a partir dos tópicos lançados pelo pesquisador.....	148
Quadro 14 - Dados numéricos relativos a cada grupo de actantes referido por Ana ao longo da entrevista.....	155

Quadro 15 - Dados numéricos referentes ao actante “professor”.....	155
Quadro 16 - Dados numéricos referentes ao actante “formação pós-escolar”.....	156
Quadro 17 - Descrição do agir referente ao primeiro grupo de actantes “Professores da Escola Básica”.....	158
Quadro 18 - Ferramentas empregadas pelos membros do primeiro grupo de actantes “Professores da Escola Básica”.....	160
Quadro 19 - Excertos considerados para a análise das figuras de ação.....	162
Quadro 20 - Figuras de ação identificadas nos excertos da entrevista relativos ao primeiro grupo de actantes.....	163
Quadro 21- Descrição do agir referente ao segundo grupo de actantes “Formação pós-escolar”.....	165
Quadro 22 - Dados numéricos relativos ao actante “alunos”.....	169
Quadro 23 - Dados numéricos e exemplos relativos aos papéis temáticos atribuídos ao grupo “alunos” ao longo da entrevista.....	171
Quadro 24 - Papéis sociais de Ana e espaços de atuação.....	174
Quadro 25 - Ação docente de Ana no estágio no Ensino Fundamental.....	176
Quadro 26 - Ação docente de Ana no estágio no Ensino Médio.....	177
Quadro 27 - Razão, intencionalidade e recursos para o agir referentes à ação docente de Ana no Ensino Médio.....	179
Quadro 28 - Plano global da Instrução ao sócia realizada com Ana.....	182
Quadro 29 - Dados numéricos relativos ao emprego de “a gente” na IAS.....	191
Quadro 30 - Ocorrências de discurso relatado ao longo da IAS.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O INTERACIONISMO	23
1.1 O Interacionismo Social	23
1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo	36
1.3 O ISD e a análise de textos	43
1.3.1 A situação de ação de linguagem	44
1.3.2 Os níveis de análise do texto empírico	46
1.3.2.1 A infraestrutura geral do texto	47
1.3.2.2 Os mecanismos de textualização	54
1.3.2.3 Os mecanismos enunciativos	56
1.4 O ISD e a análise de textos sobre a atividade docente	58
CAPÍTULO 2: SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR	67
2.1 O trabalho sob o olhar da Ergonomia e da Clínica da Atividade	67
2.2 A atividade docente como trabalho sob o olhar do ISD	75
2.2.1 Os elementos constitutivos do trabalho docente	79
2.3 O gênero profissional: gestos específicos do professor de Língua Portuguesa	81
CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DOCENTES	93
3.1 O papel do estágio supervisionado na formação do professor	93
3.2 Os saberes docentes e suas fontes	101
CAPÍTULO 4: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS A DISTÂNCIA	113
CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	123
5.1 Problema/Perguntas de pesquisa e Objetivos	123
5.2 A participante da pesquisa	125
5.3 Métodos e Instrumentos	126
5.3.1 A entrevista	127
5.3.2 Compreendendo o trabalho docente a partir da perspectiva do trabalhador: a instrução ao sócia	130
5.4 Contexto da coleta de dados	134

5.5 Os textos analisados	134
5.6 Procedimentos de análise dos textos	134
CAPÍTULO 6: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	137
6.1 O contexto de produção dos textos	137
6.2 Análise da entrevista no nível organizacional.....	143
6.2.1 Plano global.....	143
6.2.2 Tipos de discurso	148
6.2.3 Sequências textuais e outras formas de planificação.....	151
6.3 Mecanismos de textualização e alguns aspectos do nível semântico	154
6.3.1 Os actantes mencionados por Ana	154
6.3.1.1 Primeiro grupo de actantes: os “Professores da Escola Básica”	157
6.3.1.2 Segundo grupo de actantes: “Formação pós-escolar”	165
6.3.1.3 Terceiro grupo de actantes: os alunos	168
6.4 A ação docente de Ana	173
6.4.1 Análise da ação de Ana a partir do que ela diz na entrevista.....	175
6.4.2 Análise da ação de Ana a partir do que ela diz fazer na Instrução ao Sósia	180
6.4.2.1 Análise no nível organizacional.....	180
6.4.2.1.1 Plano global	180
6.4.2.1.2 Tipos de discurso.....	183
6.4.2.1.3 Sequências textuais.....	187
6.4.2.2 Análise no nível enunciativo.....	188
6.4.2.2.1 Marcas de pessoa	189
6.4.2.2.2 Modalizadores	194
6.4.2.2.3 Índices de inserção de vozes.....	196
6.5 Retomando as questões de pesquisa	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS.....	221
ANEXO A – Transcrição da entrevista e da IAS realizada com Ana	223
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	243

INTRODUÇÃO

Vinculado ao macroprojeto “Representações do agir docente”, coordenado pela Prof^a. Dr^a Marcia Cristina Corrêa, cujo objetivo principal é analisar as representações do agir docente em textos (documentos oficiais, discurso de professores; livros didáticos, mídia) pertinentes à atividade educacional, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de Licenciatura em Letras Português a partir da voz de uma professora em formação nessa modalidade de ensino.

O interesse pela temática da formação de professores surgiu quando, no período compreendido entre maio de 2010 e dezembro de 2011, atuei¹ como professor substituto no departamento responsável pelos estágios da maior parte dos cursos de licenciatura de uma Universidade do interior do Rio Grande do Sul. Nesse período, eu recém havia defendido a dissertação de Mestrado, sem qualquer experiência docente além do meu próprio estágio, realizado nos quatro últimos semestres do Curso de Graduação.

Nessas circunstâncias, sem nenhuma experiência como docente e, ao mesmo tempo, tendo de orientar as práticas de estágio supervisionado dos acadêmicos do Curso no qual eu me formara, amparei-me sobre as leituras que realizei ao longo do Curso de Graduação sobre o ensino de Língua Portuguesa, seja em algumas (poucas) disciplinas mais ligadas à questão docente, seja nos projetos de pesquisa dos quais fiz parte. Outro apoio importante veio da professora efetiva que atuava nas disciplinas de estágio, a qual tinha grande experiência nessa área.

Nessa nova posição assumida, a de orientador de estágio, sofri um deslocamento do papel de ex-acadêmico para o de professor do Curso, posição que me permitia ter outra visão acerca da formação de professores. Nas sessões de orientação de estágio, momentos em que eu conseguia ficar mais próximo do

¹ Por se tratar do histórico da pesquisa, utilizarei, nesse primeiro momento da tese, a 1^a pessoa do singular, empregando a 1^a pessoa do plural apenas para me referir às decisões tomadas em conjunto com a orientadora. No restante do trabalho, farei uso da 1^a pessoa do plural.

graduandos, percebia neles a insegurança vinda não só da falta de prática, mas também do fato de que muitos deles, até o momento do Estágio, encantados que estavam com a Literatura, com a Língua Portuguesa ou com a Linguística, ainda não tinham percebido que a profissão que estavam prestes a abraçar era a de professor. Nesses momentos, olhando para eles, de certo modo eu também me enxergava, há alguns anos atrás, eu que ingressei no Curso desejando ser jornalista, mas que, com o tempo, fui seduzido pela carreira docente.

Nesse mesmo período, no ano de 2010, eu, que já trabalhava há um ano como tutor no Curso de Licenciatura em Letras a Distância, fui designado para atuar nas disciplinas iniciais de estágio dessa modalidade de ensino. Era a primeira vez que essas disciplinas estavam sendo ofertadas, tratava-se das primeiras turmas do Curso de Letras nessa modalidade. Embora fosse muito diferente orientar² acadêmicos que enviavam seus planos de aula pelo ambiente virtual, com os quais me encontrava, no máximo, uma vez por mês – eu, que já estava acostumado a manter contato direto com os acadêmicos do presencial todas as semanas – percebia em muitos dos graduandos do Curso a distância uma maior desenvoltura referente às questões ligadas à prática docente.

Com o tempo (eu consegui acompanhá-los como tutor por dois semestres), ao conhecê-los melhor, compreendi por que havia tanta diferença entre os acadêmicos da modalidade a distância, quando eu os colocava em paralelo com os do presencial: se, em termos teóricos, os acadêmicos do presencial exibiam maiores conhecimentos, só pelas idades de muitos deles, já se percebia que os graduandos da EAD, em sua maioria, traziam uma vasta bagagem, marcada por outras experiências: discentes, docentes e de vida. Para mim, ficava cada vez mais nítido que eram essas experiências anteriores que permitiam com que eles entrassem com maior segurança em sala de aula, mesmo que eu, na posição de orientador de estágio, não estivesse junto com eles todas as semanas nem visitasse as escolas nas quais estavam realizando suas práticas de estágio.

Observando com mais atenção os dois contextos das modalidades presencial e a distância, percebia também grandes diferenças quanto ao ingresso no Curso de

² Da forma como estava organizado, no Curso de Letras a distância, quem, de fato, orientava os estagiários para a prática docente, mantendo maior contato com eles, eram os tutores a distância.

Letras – Português. Na modalidade presencial, pela grande variedade de Cursos Superiores oferecidos na sede, muitos acadêmicos não queriam ser professores, permaneciam no Curso somente até conseguirem passar em outro vestibular; no Curso a distância, ao contrário, grande parte dos que ingressavam na Licenciatura em Letras já atuavam nas escolas de educação básica de seus municípios, haja vista terem cursado Ensino Médio Normal (Magistério), ou mesmo Cursos de Pedagogia. O Curso de Letras – Português, então, era a chance de se qualificar mais, para poder ampliar o raio de atuação nas escolas básicas onde já trabalhavam.

A partir dessas observações empíricas, surgiu o desejo de verificar se essas constatações intuitivas se manteriam após serem submetidas a uma análise fundamentada em um referencial teórico-metodológico. Foi então que, em julho de 2011, entrei em contato com a Prof^a. Dr. Marcia Cristina Corrêa, com a qual já havia trabalhado no período de Graduação, e apresentei, em linhas gerais, a ideia de projeto que pretendia desenvolver. Já havia realizado algumas leituras de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mas, passados quase quatro anos do período de Graduação, era preciso que eu me atualizasse, pois havia muitas publicações novas de Jean-Paul Bronckart e de Anna Rachel Machado, muitas delas voltadas para a questão do trabalho docente.

Tendo sido aprovado na Seleção realizada no final de 2011, ingressei na Linha de Pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, área de concentração “Estudos Linguísticos”, em março de 2012, com o projeto *Representações do “ser professor” por professores em formação nas modalidades presencial e a distância*. Nesse momento inicial da pesquisa, tencionávamos **investigar as representações sociais em torno do “ser professor” a partir de textos produzidos por graduandos do Curso de Letras – Licenciatura – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (presencial); Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (a distância) – em dois momentos: antes e depois da realização do estágio curricular supervisionado.**

No decorrer da investigação, pelas leituras teóricas e discussões realizadas, esse objetivo inicial foi sofrendo algumas alterações. A primeira delas foi a

substituição do termo “representações sociais” para somente “representações”, considerando afirmação de Bronckart sobre o fato de que, para o ISD, toda representação é, eminentemente, social. Desse modo, seria redundante utilizar esse adjetivo. Outra alteração realizada foi a substituição do termo “ser professor” por trabalho docente, em função de que a primeira expressão remete-nos a uma ideia de imanência, como se houvesse algo de intrínseco nessa condição, quando, pelo contrário, a consideração do professor como um trabalhador é mais coerente com o referencial teórico adotado. A terceira alteração realizada, de nível operacional, deveu-se à inviabilidade de que, no período regular do Curso de Doutorado, conseguíssemos acompanhar uma turma de alunos, antes e depois da realização do estágio. Optamos, então, por restringir o período de coleta para o final do Curso, momento no qual os acadêmicos já estão finalizando a realização do estágio.

Passado o Exame de Qualificação, ocorrido em dezembro de 2013, em conversa com minha orientadora, expus sobre a preocupação que tinha em acabar por realizar um estudo comparativo entre as duas modalidades acadêmicas de ensino: presencial e a distância. Em função da tradição que temos no ensino presencial, temia que, mesmo que de modo não totalmente consciente, acabasse por tomar a modalidade presencial como referência, atribuindo ao curso a distância a condição de “incompleto” ou “em falta”.

Para evitar tais problemas e também considerando que, em função dos anos de existência, há menos estudos referentes à formação docente em modalidade a distância, optei por me concentrar somente nessa modalidade de curso de Licenciatura, procurando focar a formação do Licenciando em Letras – professor em formação, portanto – no momento em que ele se encontra ao final do último semestre do Curso, tendo já concluído três práticas de Estágio Supervisionado.

Assim, justificadas as reformulações feitas no projeto original, chegamos ao seguinte objetivo: **compreender, a partir da voz de uma professora em formação, como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de Licenciatura em Letras Português**. Para tanto, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais são os papéis ocupados pela participante do estudo.

- Perceber quais são os saberes considerados pela participante como necessários para que ela atue como professora.
- Relacionar os saberes apontados pela participante com os papéis por ela ocupados.
- Averiguar em quais instâncias a participante do estudo busca/encontra subsídios para desenvolver os saberes apontados como necessários para o seu trabalho como professora.

Ao longo da realização das disciplinas do Curso de Doutorado, foram sendo realizados mais alguns ajustes no projeto inicial. Assim, no primeiro semestre de 2012, ao cursar a disciplina “A Ciência Linguística e o Ensino de Língua”, ministrada pela Prof^a. Dr. Graziela Lucci de Angelo, percebi que era preciso ampliar meu olhar acerca do trabalho docente, passando a observar também os efeitos do ingresso da ciência linguística junto às questões de ensino sobre o professor em formação.

No segundo semestre de 2012, em uma disciplina denominada “Linguagem, Interação e Representação”, ministrada pela Prof^a. Dr. Marcia Cristina Corrêa, por meio da leitura de teses orientadas pela Prof^a Dr. Anna Rachel Machado, tive contato com os aportes teóricos das Ciências do Trabalho (Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade). Percebi, então, que, havendo coerência teórica entre esses referenciais e os tomados do ISD (especialmente em função de ambos apresentarem como base comum o trabalho de VIGOTSKI, 2007; 2008), eles seriam bastante importantes para que eu pudesse considerar a atividade docente como um trabalho. Além disso, eles me concederiam categorias analíticas a partir das quais eu poderia olhar os meus dados.

Assim, o quadro teórico-metodológico foi ampliado. Do ISD, são considerados neste trabalho especialmente as seguintes publicações: Bronckart (1999; 2006; 2008); Machado (2005; 2007); Bronckart & Machado (2004); Machado & Bronckart (2009)³; já das Ciências do Trabalho, consideramos as publicações de: Ferreira (2000); Amigues (2004); Clot (2007; 2010); Souza-e-Silva (2002; 2004); assim como alguns capítulos da coletânea organizada por Daniellou (2004).

³ Também foram consultadas as seguintes teses: Mazzillo (2006); Barricelli (2007); Bueno (2007); Barbosa (2009); Carvalho (2009); Dias (2010); Muniz-Oliveira (2011).

Também no segundo semestre de 2012, em outra disciplina ministrada pela Prof^a. Dr. Graziela Lucci de Angelo, “A Constituição do Ensino de Língua no Brasil”, por meio das leituras e discussões realizadas, percebi que era necessário que eu concentrasse o meu foco de investigação sobre o trabalho do professor *de Língua Portuguesa*. Assim, em consonância com os referenciais da Clínica da Atividade, em meio ao gênero profissional, eu deveria distinguir quais gestos seriam específicos do professor de Língua Portuguesa, ou seja, que ações caracterizam o agir docente nessa disciplina. Outra constatação importante a que cheguei a partir dessa disciplina cursada, foi sobre a relação existente entre as mudanças ocorridas no livro didático ao longo do tempo e a concepção de professor (de Língua Portuguesa) em cada período. Desse modo, meu projeto inicial foi sendo enriquecido pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, tomamos os trabalhos de: Geraldí (1985; 1997); Soares (1996; 2001; 2004); Bezerra (2005); Angelo (2005); Pietri (2006); Schneuwly & Dolz (2004). Já quanto ao estágio, são considerados os trabalhos de: Pimenta (2002); Pimenta & Lima (2010); Kenski (1991).

De fundamental importância para os rumos que este trabalho de doutoramento tomou foi o contato que tive com a obra de Tardif (2012). A preocupação que tinha com distinguir gestos profissionais específicos do professor de Língua Portuguesa daqueles mais gerais sobre o trabalho do professor apontava para a necessidade de um referencial classificatório que pudesse dar conta do(a)s diversos saberes/competências/habilidades pertinentes à atividade docente, considerando as suas diferentes naturezas e fontes. Foi exatamente isso que encontrei na referida obra de Tardif, a qual acabou por ocupar uma dimensão central nesta tese. Da compreensão de que o trabalho do professor envolve diversos saberes além dos ligados aos conhecimentos específicos da área de formação decorre nossa hipótese de que os demais saberes que compõem a atividade docente mostram-se com mais força em se tratando de professores em formação na modalidade a distância, em virtude de que eles geralmente já atuam na escola básica ao ingressarem na Licenciatura.

Para a coleta de dados, nosso projeto inicial enfocava o gênero memorial de formação (Cf. PRADO & SOLIGO, 2007). Assim, a ideia era que cada sujeito

participante do estudo seria incentivado a produzir um texto pertencente a esse gênero, em oficinas de produção textual que seriam ministradas por mim. Ao longo do primeiro ano de Doutorado, em consonância com minha orientadora, cheguei à conclusão de que talvez esse gênero não fosse o mais adequado aos objetivos propostos para a pesquisa, já que os textos produzidos acabariam não abordando questões referentes ao funcionamento da sala de aula durante o estágio supervisionado. Então, optamos por utilizar uma entrevista semiestruturada, organizada a partir de tópicos referentes a questões ligadas à docência: memórias do período escolar; ingresso no Curso de Letras; influência das disciplinas/dos professores do Curso de Licenciatura em Letras na formação do professor; influência específica do estágio na formação; atuação na educação básica durante o estágio; projeção futura.

Entretanto, em função dos objetivos lançados, era necessário, também, que, de alguma forma, pudéssemos ter acesso à prática desses professores em formação. Para isso, os métodos de coleta que entram na sala de aula (gravações em áudio e vídeo) não nos pareciam muito adequados, já que, muitas vezes, tolhem a expressividade da interação professor-alunos. Assim, do contato com as Ciências do trabalho, optamos por fazer uso do método denominado “Instrução ao Sósia” (IAS), o qual, embora não seja capaz de dar a exata dimensão do trabalho realizado em sala de aula pelo professor em formação, poderia nos colocar mais próximos de seu agir, sem o constrangimento de invadir o seu espaço de trabalho. Assim, os dois instrumentos metodológicos que utilizamos para a geração dos dados foram a entrevista e a IAS.

No que tange à organização deste trabalho, ele apresenta, além desta Introdução, mais cinco capítulos. O primeiro, denominado “O interacionismo”, aborda desde os autores basilares do Interacionismo Social – Vigotski e Bakhtin – até o Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse ponto, apresentamos a metodologia de análise de textos proposta pelo ISD, tal como formulada inicialmente por Bronckart (1999; 2006) e ampliada por Machado & Bronckart (2009).

No segundo capítulo – “Sobre o trabalho” – situamos essa noção teórica, primeiramente sob o olhar da Ergonomia e da Clínica da Atividade e, em segundo momento, a partir do ISD. Além disso, apresentamos duas noções fundamentais

para a análise de dados: os elementos constitutivos do trabalho docente e a questão do gênero profissional. No que tange ao gênero profissional, concentramo-nos nos gestos específicos do professor de Língua Portuguesa – especialmente no que tange ao trabalho com produção de textos – ao longo da constituição dessa disciplina escolar.

No terceiro capítulo, “A formação do professor, o estágio supervisionado e os saberes docentes”, tecemos considerações teóricas acerca do papel do estágio supervisionado na formação do professor e no que se refere aos saberes envolvidos na atividade docente, tratando de suas diferentes naturezas e fontes.

No quarto capítulo – O estágio supervisionado no Curso de Letras – Português – contextualizamos o campo investigado nesta tese, ao apresentarmos informações sobre a dinâmica de funcionamento do estágio supervisionado na modalidade a distância do Curso de Letras – Português investigado.

No quinto capítulo, apresentarmos informações sobre a metodologia adotada neste trabalho, com informações sobre a participante de nosso estudo, os instrumentos de coleta de dados e o caminho que será trilhado na análise dos dados. No capítulo seguinte, realizamos a descrição e análise dos dados, apontando para determinadas interpretações, as quais serão ampliadas no capítulo final desta tese, as considerações finais.

Após as Referências Bibliográficas, nos anexos, encontra-se a transcrição da entrevista e da IAS realizadas com a acadêmica do Curso a distância que participou de nosso estudo.

CAPÍTULO 1: O INTERACIONISMO

“A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”

(BAKHTIN, 1997, p. 282)

1.1 O Interacionismo Social

No decorrer do tempo, o modo como os seres humanos concebem a linguagem foi se alterando. Em determinados momentos, a ênfase estava sobre o pensamento humano, restando à linguagem, nessa concepção, apenas o papel de transmissora dessas ideias. Em outros momentos, sublinhou-se o papel do sistema linguístico, chegando-se por vezes ao extremo de considerá-lo como se não houvesse pessoas que dele fazem uso e suas trocas comunicativas diárias. Opondo-se a essas duas posições extremadas, está o que ficou conhecido como “interacionismo social”, expressão que

designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com a especificidade dos questionamentos disciplinares particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, 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. (BRONCKART, 1999, p. 21)

O Interacionismo Social situa-se no quadro epistemológico das ciências sociais/humanas, apresentando caráter transdisciplinar, ao retomar importantes contribuições oriundas da antropologia, socioantropologia e filosofia. Para citar alguns dos principais autores basilares, destacamos os seguintes pontos teóricos que são caros ao Interacionismo Social:

- Abordagem dialética do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano (Cf. HEGEL, 1947).
- Papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho (Cf. MARX & ENGELS, 1951).

- Agir comunicativo e mundos representados (Cf. HABERMAS, 1947).
- Representações (Cf. DURKHEIM, 1898).
- Interações entre formas de vida e jogos de linguagem (Cf. WITTGENSTEIN, 1961; 1975)

Ao pensar o desenvolvimento do ser humano como um processo histórico de socialização, por meio da apropriação de instrumentos semióticos, remetemo-nos a dois autores fundamentais para o Interacionismo Social: Vigotski e Bakhtin/Volochinov. Desse modo, concentrar-nos-emos inicialmente em algumas questões vigotskianas fundamentais – *mediação simbólica; internalização; relação entre pensamento e linguagem* –, e, na sequência, em alguns conceitos oriundos de Bakhtin/Volochinov.

Vygotsky (2007, p. 3) aponta como propósito principal de sua obra “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem ao longo da vida de um indivíduo”. Essa reflexão teórica empreendida pelo autor surge em um momento no qual os estudiosos interessados na compreensão da psicologia humana frequentemente comparavam o desenvolvimento do ser humano com o de plantas e de animais. Ao contrário dessa perspectiva, Vygotsky estava interessado em explicar a emergência das *funções psicológicas superiores*, isto é, os processos intelectuais tipicamente humanos, tais como percepção, atenção e memória.

Ao colocar em paralelo as esferas coletiva (desenvolvimento da espécie humana) e individual (desenvolvimento da criança), o autor postula a noção de *mediação simbólica*, tanto no nível filogenético quanto para a ontogênese. No trabalho, atividade coletiva por meio da qual o ser humano transforma a natureza, foi sendo necessário, ao longo da história da humanidade, criar instrumentos capazes de ampliar o poder de agir. Para cortar um pedaço de madeira, por exemplo, interpõe-se um machado. Relação análoga pode ser estabelecida no processo de apropriação da linguagem pela criança. Tal como o machado auxilia o ser humano em meio à situação de trabalho, o processo ontogenético consiste num aumento gradual no nível de sofisticação operado pelo sujeito na utilização de instrumentos (signos). Assim, no caso dos humanos, os signos, como elos intermediários,

conferem à operação psicológica formas superiores que permitem que os agentes controlem seu próprio comportamento, “cria[ndo] novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. (Ibid., p. 34).

No que se refere à analogia entre instrumentos e signos estabelecida por Vygotsky:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, Ibid., p. 52)

Inicialmente, o signo é colocado como um elemento externo que serve como auxiliar da memória. Ao longo do desenvolvimento da criança, os signos passam por um processo de *internalização*, isto é, passam a ocorrer internamente, no nível psicológico. Nas palavras de Vygotsky (Ibid., p. 56), internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”. Para que ela ocorra, mais uma vez os processos filogenético e ontogenético se cruzam: só é possível que a criança se aproprie dos signos graças ao desenvolvimento (em nível social) de sistemas simbólicos.

Acreditando no papel da fala (linguagem) na reorganização da percepção e na complexificação das funções psicológicas, Vygotsky e seus colaboradores realizaram um amplo estudo acerca de atividade que usam signos (desenho, escrita, leitura, etc.), a fim de determinar as leis de funcionamento de tais atividades. Ao estudar o funcionamento da memória humana, o autor estabelece uma distinção entre um tipo de memória mais imediata, próxima da percepção, típica do comportamento dos povos iletrados (memória natural), e outro tipo de memória mais complexo, no qual a utilização de recursos externos, tais como nós atados e pedaços de madeira, serviam como auxiliares mnemônicos (memória mediada). De acordo com Vygotsky (2007), essas operações modificam a estrutura psicológica do processo de memória, uma vez que “estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados que chamamos *signos*”. (Ibid., p. 32-33).

Em suma, conforme Vygotsky (Ibid., p. 57-58), o processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).*
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*

Do que expusemos até aqui, fica evidente a importância da linguagem, tanto para a evolução da espécie humana como para o processo de interiorização das características humanas pela criança. Quanto à relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2008) afirma que ambos têm origens diferentes e seguem trajetórias diferentes e independentes, de modo que as curvas de crescimento podem até se encontrar em alguns pontos, mas acabam se separando novamente. O autor afirma que isso se aplica tanto no desenvolvimento da espécie (filogênese) quanto do indivíduo (ontogênese).

Na filogenia, experiências realizadas com chimpanzés atestaram haver um tipo de intelecto embrionário antes mesmo do surgimento da fala, comprovando a existência de uma fase pré-linguística de evolução do pensamento, especialmente quando esses animais utilizavam instrumentos, buscando resolver problemas práticos. Do mesmo modo, Vygotsky (2008) conclui haver nos chimpanzés uma linguagem própria: apresentam reações vocais afetivas com a função de descarga emocional e, de modo instintivo, contato psicológico com outros membros de sua espécie. Em síntese: “Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”. (VYGOTSKY, 2008, p. 51).

Passando para a ontogênese, embora a relação entre pensamento e linguagem seja bem mais complexa, também se podem distinguir duas linhas separadas: a existência de uma fase pré-linguística (ou pré-verbal) na evolução do

pensamento e fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Antes mesmo da existência do pensamento verbal, a criança já demonstra uma espécie de inteligência prática: ela é capaz de resolver problemas práticos, utilizando instrumentos para alcançar seus objetivos, mesmo que não tenha ainda a mediação da linguagem. Conforme Vygotsky (2008), o balbucio e o choro da criança demonstram claramente estágios de desenvolvimento da fala dissociados da evolução do pensamento, com a função não só de alívio emocional: “as risadas, os sons inarticulados, os movimentos etc. são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança”. (VYGOTSKY, *Ibid.*, p. 53).

Por volta dos dois anos, as curvas da evolução do pensamento e da fala se encontram e se unem: a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. Segundo Vygotsky (2008), esse momento é marcado por dois sintomas: a criança passa a demonstrar curiosidade pelas palavras e seu vocabulário se amplia rapidamente.

Ao relacionar pensamento e linguagem, Vygotsky se concentra num elemento central: o significado. O autor acrescenta que é difícil determinar se o significado é um fenômeno da fala ou do pensamento, haja vista que, se por um lado, o fato de uma palavra não ter significado faz dela um som vazio – o que leva a pensar que se trata de um fenômeno da fala – por outro, o significado é uma generalização ou um conceito – pertencendo, portanto, ao pensamento. Desse modo, por unificar as duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante, o significado da palavra é tomado por Vygotsky como “um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento”. (*Ibid.*, p. 151).

Conforme o autor, o significado das palavras evolui como reflexo das modificações existentes entre pensamento e palavra. Vygotsky (*Ibid.*, p. 156) acrescenta que essa relação é “um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa”. Analisando a fala nos planos semântico e fonético, o autor observa um movimento independente entre as duas esferas. Em termos fonéticos, a criança avança gradualmente, da palavra até a frase complexa. Já em termos semânticos, ela parte do todo, inicialmente utilizando a palavra com o

significado de uma frase complexa para, aos poucos, chegar a fragmentá-la em unidades.

Desse modo, a fala e o pensamento seguem direções contrárias: o pensamento, um todo complexo, encontra, inicialmente, expressão em uma única palavra; à medida que se torna mais diferenciado, passa a ser expresso por mais palavras. À proporção que a fala avança em direção ao todo de uma frase, o pensamento da criança progride para partes bem definidas.

A relação entre fala e pensamento constrói-se de modo gradual. Adotando uma perspectiva que parte do social em direção ao individual, de acordo com Vygotsky (2008), para se estudar a relação entre pensamento e fala, é fundamental compreender como se dá a passagem da *fala aberta (socializada)* para a *interior* (fala para si mesmo). Nesse sentido, o autor enfatiza a necessidade de procurar o elo intermediário entre ambas, que, para ele, reside na *fala egocêntrica*.

A fala egocêntrica tem, inicialmente, o papel de acompanhar a atividade da criança, com a função de descarga emocional. Em meio a uma brincadeira, por exemplo, a criança “fala sozinha”, numa espécie de diálogo consigo mesma. Rapidamente, essa função inicial se transforma, assumindo uma função planejadora:

A fala egocêntrica é, quanto a suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para se transformar em sussurro ou qualquer outra forma de fala a meio tom. (VYGOTSKY, 2008, p. 56)

Na fala egocêntrica, já se pode observar a função que terá a linguagem no discurso interior – de planejamento – mas ainda reside a forma da fala socializada, por ser audível. Esses signos externos, então, vão se interiorizando: ‘A criança começa a contar mentalmente, a usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. No desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa’. (VYGOTSKY, *Ibid.*, p. 58).

Para Vygotsky (2008), a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas (atividade coletiva) para as intrapsíquicas (atividade individualizada). À medida que diminui o coeficiente de fala egocêntrica audível, aumenta o da fala interior da criança: 'indica[ndo] o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade a de "pensar palavras" ao invés de pronunciá-las'. (Ibid., p. 168).

A fala interior é, por natureza, abreviada e com tendência à predicação. Contém apenas os núcleos de significado, capazes de garantir que o ser humano organize/planeje a experiência.

Concluindo sua teorização sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2008) ratifica o posicionamento que guiou toda a sua discussão:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 2008, p. 190)

Por essa razão, o autor insiste na necessidade de uma abordagem histórica, capaz de mostrar o movimento que vai da fala socializada, passando pela fala egocêntrica e culminando com a fala interior, momento no qual a relação entre pensamento e linguagem chega a seu ápice.

Apresentadas as principais noções vygotskianas, convém situarmo-nos na perspectiva de outro autor central para o Interacionismo Social: Bakhtin/Volochinov⁴. Desse autor, nos são caras as noções de *signo ideológico*, *dialogismo* e de *gêneros do discurso*.

Visando criar uma teoria marxista da criação ideológica, Bakhtin/Volochinov (2004) coloca como central a noção de signo. Conforme o autor: "Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em

⁴ Levando em conta as questões existentes com relação à autoria, mas, sendo fiéis às designações constantes nas publicações em Língua Portuguesa, empregaremos a denominação "Bakhtin" para nos referirmos à obra **Estética da Criação Verbal** e "Bakhtin/Volochinov" com relação a **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.

outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*⁵. *Sem signos não existe ideologia*". (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31).

Para compreendermos adequadamente o sentido de ideologia em Bakhtin, recorreremos a Miotello (2005). O autor explica que Bakhtin e seus companheiros do ciclo julgavam que, até aquele momento, essa questão não havia sido adequadamente tratada pelos teóricos marxistas, os quais insistiam num mecanicismo, ao estabelecerem uma relação direta entre os acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas. Outra perspectiva vigente naquele momento – o subjetivismo individualista – colocava a ideologia como uma ideia já dada, situada na consciência e no mundo transcendental.

Opondo-se a essas duas perspectivas, Bakhtin e seus colaboradores assumem uma posição dialética, que coloca ao lado da ideia de ideologia oficial a ideologia do cotidiano. Miotello esclarece que a ideologia oficial diz respeito à dominante, a qual procura "implantar uma concepção única de produção de mundo". Já a ideologia do cotidiano "é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida". (MIOTELLO, 2005, p. 169).

Ao confrontar a ideologia oficial, marcada pela estabilidade, com a do cotidiano, ligada ao acontecimento, e, portanto, marcada pela instabilidade, Bakhtin toma a ideologia como "a expressão de uma tomada de posição determinada". (Ibid., p. 169).

Voltando a Bakhtin/Volochinov (2004), e a sua discussão acerca do signo ideológico, percebemos que, tal como a noção de ideologia, a de signo também é marcada pela relação estabilidade/instabilidade: um objeto material, que integra uma realidade, passa a refletir (e refratar) uma outra realidade. O autor apresenta dois exemplos: um instrumento de produção (foice e martelo) que se converte em signo ideológico ao integrar o emblema da União Soviética; pão e vinho, produtos de

⁵ É possível relacionar essa definição de "signo" com a que foi proposta por Vygotsky, haja vista o caráter mediador existente em ambas as acepções atribuídas pelos autores. Em síntese, o signo é um elemento que está no lugar de outro, de modo que se coloca interposto entre o ser humano e o mundo. A contribuição de Bakhtin/Volochinov é sublinhar o caráter ideológico do signo.

consumo, convertem-se em signos ideológicos ao serem tomados como símbolos religiosos no sacramento da comunhão; mais modernamente, Miotello (2005) dá como exemplo uma camiseta de futebol, que adquire o valor de signo, pois representa bem mais do que uma simples camiseta. Esses exemplos situam objetos reais no que Bakhtin/Volochinov (2004) denomina “universo dos signos”.

Além de ter uma forma material (som, massa física, cor, movimento), todo signo recebe um “ponto de vista”, uma expressão valorativa determinada sócio-historicamente. Exemplo dessa expressão se dá no ato da compreensão: “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 33-34).

Aproximando-se da perspectiva de Vygotsky, Bakhtin/Volochinov (2004) afirma que a consciência se expressa sempre por meio de um material semiótico, sendo este que compõe o discurso interior. Ainda conforme o autor, isso só ocorre no processo de interação social, entre indivíduos socialmente organizados, uma vez que, para o autor: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. (Ibid., 2004, p. 35).

Ao tomar como central a comunicação na vida cotidiana – a ideologia do cotidiano – o autor coloca o que chama de psicologia do corpo social como central em todas as trocas verbais do dia-a-dia, tanto nas de natureza verbal, como nas que envolvem outras formas de interação semiótica (mímica, linguagem gestual, etc.). De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), a atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, embora distinta dos sistemas ideológicos constituídos (arte, moral, ciência, religião, etc.) é a que os alimenta, já que está mais apta a repercutir as mudanças da conjuntura socioeconômica de forma imediata.

O autor (Ibid., p. 36) acrescenta que o aspecto semiótico e o papel da comunicação social não aparecem de maneira tão clara senão na linguagem, de modo que “a *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*”. Para Bakhtin/Volochinov, a palavra é um signo neutro, uma vez que pode preencher qualquer tipo de função ideológica.

Em uma de suas definições, o autor considera a palavra como “material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”. (Ibid., p. 37). Embora nem sempre seja possível transpor em palavras todos os signos ideológicos (caso de uma composição musical, por exemplo), todos eles se apoiam em palavras e são acompanhados por elas, de modo que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. (Ibid., p. 38).

Considerando o que foi apresentado sobre a palavra, Stella (2004) identifica na obra do autor quatro propriedades definidoras: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade. A primeira propriedade diz respeito à participação da palavra como signo ideológico em qualquer esfera. A segunda propriedade envolve o fato de que é por meio da palavra que o mundo exterior entra em contato com o interior, haja vista o caráter semiótico de ambos. Quanto à terceira propriedade, a palavra participa tanto de processos internos da consciência (interpretação e compreensão), como externos (circulação da palavra). No que tange à quarta propriedade, Bakhtin considera a palavra neutra, pois pode assumir qualquer função ideológica, dependendo do modo como é enunciada.

Além disso, ao tratar da relação entre a infraestrutura (realidade) e o signo, o autor enfatiza o papel da palavra, presente em todas as relações, como um indicador sensível das transformações sociais. A palavra, como signo, não só reflete a realidade do grupo social, como também a refrata. Essa refração se dá em função da luta de classes, uma vez que, como os membros de classes sociais diferentes utilizam uma mesma língua, “*em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p 46)

O autor utiliza uma metáfora bastante expressiva ao se referir ao papel da palavra, como elemento intermediário entre sujeitos socialmente organizados: a palavra é uma *ponte*.

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de alguém*, como pelo fato de que se dirige *para alguém*. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra,

defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Ibid., p. 113)

Bakhtin/Volochinov se opõe às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico até então vigentes: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Segundo o autor, os representantes da primeira orientação tomam a enunciação como um ato puramente individual, simples expressão do mundo interior do interlocutor. Consideram que a expressão se adapta ao mundo interior, de modo que a exteriorização assumiria um papel meramente tradutor. Em outras palavras, pode-se dizer que nessa postura teórica se considera que o homem se utiliza da linguagem para representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. Desse modo, é como se o locutor estivesse sozinho, ou, no máximo, houvesse um destinatário passivo, que se limitaria a receber o que ele produz.

Quanto à segunda orientação, o objetivismo abstrato, o autor (2004) esclarece que essa toma como ponto de partida o sistema linguístico, ou seja, os aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais da língua. Assim, tais traços, sempre idênticos, serviriam de norma para todos os atos enunciativos e permitiriam a compreensão (homogênea) de todos os falantes pertencentes a uma mesma comunidade linguística (aqui entendida como o conjunto de pessoas que falam a mesma língua). Além disso, os adeptos dessa concepção costumam dissociar a língua da fala, considerando que a primeira constituiria um sistema de normas imutáveis que o indivíduo recebe pronto e, diante dele, nada tem a acrescentar, e a segunda, um processo individual.

Contrariando essas duas posições, o autor insiste em que as formas linguísticas são sempre tomadas pelos locutores em contextos de enunciação (ideologicamente) precisos, de modo que a língua, como mero sistema de formas, não passa de uma abstração, uma vez que, conforme Bakhtin/Volochinov: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (Ibid., 2004, p. 95)

Além disso, contrariando a posição do subjetivismo individualista de que a exteriorização não passa da transposição do material interior, Bakhtin/Volochinov defende que o centro que organiza a atividade mental é exterior: é a expressão que modela a atividade mental. Mas, para que a expressão ocorra, é preciso que haja um interlocutor: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. (Ibid., p. 112)

Embora as palavras sejam extraídas de um estoque de signos disponível a todos, a realização desses signos (enunciação) é determinada pelas relações sociais. Em função dos interlocutores, e da relação existente entre eles (mesmo grupo social, igualdade de cargos, diferentes níveis de hierarquia, intimidade, etc.), a palavra (linguagem) variará.

Assim, a enunciação realiza o que, para Bakhtin/Volochinov, é a verdadeira substância da língua: o fenômeno social da interação verbal. O autor considera as enunciações como “unidades reais da cadeia verbal”, compreendendo cada tomada de palavra como uma resposta a algo já enunciado.

Esse caráter de resposta está na base de um conceito central na arquitetura teórica de Bakhtin: o *dialogismo*. Conforme Fiorin (2008), na acepção bakhtiniana, todo enunciado, independentemente de sua dimensão, é dialógico, pois é inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio. Da mesma forma, segundo o próprio Bakhtin/Volochinov (2004, p. 99), toda compreensão é uma resposta, isto é, “uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”.

Em outra obra, o autor insiste que todo ato de compreensão é sempre acompanhado de uma *atitude responsiva ativa*. O ouvinte torna-se locutor e, no caso das produções escritas de linguagem, há uma espécie de compreensão responsiva de ação retardada: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

É importante destacar que, para Bakhtin, a palavra “diálogo” deve ser compreendida no sentido amplo, não somente como conversação face a face – a qual, pela alternância dos falantes que delimita os enunciados, é a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal –, mas como o princípio básico de

toda comunicação verbal. O autor insiste em que o locutor é sempre um “respondente”, pois, ao tomar a palavra, não é um Adão mítico, o primeiro homem a dizer algo, mas pressupõe a existência de enunciados anteriores, com os quais seu enunciado exerce algum tipo de relação. Do mesmo modo, o enunciado, como um elo na cadeia da comunicação verbal, “está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal”. (Ibid., p. 320). Ao produzir um enunciado, o locutor já pressupõe as possíveis reações-resposta dos outros, esperando deles uma compreensão responsiva ativa. Assim, o enunciado, “*unidade real da comunicação verbal*”, é, por natureza, dialógico.

Bakhtin (1997) afirma que, em uma dada esfera de atividade humana, a utilização da língua ocorre por meio de enunciados. Conforme o autor, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Ao tratar dos gêneros, o autor delimita três elementos básicos na sua constituição: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Fiorin (2008, p. 62) esclarece que, por conteúdo temático, não se deve compreender o assunto de um texto, mas “um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. O autor exemplifica com o gênero carta de amor. Embora cada carta trate de um assunto específico, todas giram em torno do conteúdo temático das relações amorosas. A construção composicional diz respeito ao modo de estruturar o texto. No caso de uma carta, é preciso ancorá-la em determinado tempo e espaço, além de situá-la numa relação de interlocução determinada. Assim, uma carta deve apresentar a indicação de local e data, bem como a de quem escreve e de para quem ela se destina. No caso de uma carta de amor, o estilo parece ser o íntimo, já que, por estilo se compreende “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. (FIORIN, 2008, p. 62)

As diferentes esferas de utilização da língua têm seus enunciados característicos e é somente desse modo que a vida se realiza plenamente. É a existência de uma forma padrão de estruturação dos enunciados – os gêneros – que viabiliza a comunicação cotidiana: “A língua penetra na vida através de enunciados

concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Bakhtin afirma que a aprendizagem da língua materna não se dá por meio de dicionários e gramáticas, mas por meio de enunciados concretos com os quais temos contato em nosso cotidiano. Tanto a produção como a compreensão dos enunciados se dão em virtude da nossa participação em diversas atividades sociais, as quais só se realizam graças aos gêneros. É a existência deles que torna viável a comunicação verbal. O autor acrescenta que as palavras que utilizamos são tomadas desses enunciados concretos, de modo que é deles que elas tiram seu “colorido expressivo”: “o que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade”. (Ibid., p. 312)

Assim, finalizando nossa exposição acerca dos principais conceitos de Vygotsky e de Bakhtin/Volochinov, ratificamos o caráter social das teorizações desses autores. O primeiro concentra-se no processo de inserção do homem no universo da linguagem, ressaltando a dimensão sócio-histórica das funções tipicamente humanas. Já o segundo traz contribuições importantes ao destacar o caráter ideológico de toda produção linguageira, a qual, se, por um lado, depende da utilização de signos, só ocorre na forma de enunciados indexados socialmente (os gêneros).

Na sequência, trazemos as implicações de tais bases teóricas e seus acréscimos na constituição do Interacionismo Sociodiscursivo.

1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo

Ao apresentar as bases teóricas que sustentam o Interacionismo Social, Bronckart (1999) analisa criticamente o percurso adotado por Vygotsky em sua obra. O autor russo formulou um programa teórico e metodológico inovador para o campo da psicologia, especialmente na superação da dualidade físico-psíquica que imperava até então⁶, buscando articular o aspecto biológico com o sócio-histórico,

⁶ Enquanto os psicólogos de tendência reflexológica ou behaviorista se concentravam no substrato fisiológico e nas condições ambientais, os de orientação fenomenológica, psicanalítica ou cognitivista ficavam restritos ou aos fenômenos psíquicos desprovidos de qualquer substrato material, ou a modelos calcados nas propriedades do cérebro. (Cf. BRONCKART, 1999, p. 25)

embasado na epistemologia *monista* de Spinoza, bem como na tradição hegeliana e marxista.

Na opinião de Bronckart (1999), em suas teorizações, Vygotsky conseguiu ultrapassar a explicação sobre o psiquismo elementar, garantido pelo potencial genético e pelas restrições de sobrevivência da espécie – primeira precipitação – chegando a tratar da segunda precipitação: a “transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência)”. (BRONCKART, 1999, p. 27)

Para tanto, Vygotsky tratou da criação e utilização de instrumentos mediadores pelo ser humano, a fim de organizar o trabalho, e do surgimento de formas verbais de comunicação decorrente dessa cooperação entre os membros do grupo social – o que representou uma grande renovação na área da psicologia. Entretanto, provavelmente em função da morte prematura do autor, o prosseguimento de seu trabalho, conforme Bronckart (1999), enfrentou três grandes dificuldades de cunho teórico e metodológico, referentes a: 1) unidade(s) de análise da psicologia; 2) delimitação e articulação da ordem do social e da ordem do psicológico; 3) estatuto atribuído à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações.

A primeira dificuldade está relacionada ao intuito de Vygotsky de chegar a um conceito unificador, no qual as dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais das condutas humanas se entrelaçassem. Segundo Bronckart (1999), esse desejo do autor não foi alcançado, de modo que foi só mais tarde que Leontiev propôs a ação/atividade como unidade integradora, a qual “continua ainda parcialmente insatisfatória, especialmente por sua subestimação, e até mesmo sua rejeição das dimensões sociais e verbais [*langagières*] da atividade”. (Ibid., p. 29).

O segundo ponto refere-se à delimitação de quais unidades seriam propriamente sociológicas e quais seriam propriamente psicológicas, aspecto também não atingido por Vygotsky. Já a terceira dificuldade diz respeito ao estatuto atribuído à linguagem na obra do autor em suas relações com a atividade social e com as ações. Bronckart (1999) questiona o fato de o autor ter elegido a palavra como unidade verbal (e, além disso, ter oposto a palavra ao signo saussureano),

não chegando a tratar de unidades verbais maiores, tal como os gêneros do discurso, de Bakhtin:

Na medida em que essas unidades situam-se claramente em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações, são elas as verdadeiras **unidades verbais** e é no quadro englobante dos **textos** e/ou **discursos** que pode ser conferido um estatuto às unidades de nível inferior, isto é, as palavras ou signos. (BRONCKART, 1999, p. 30)

Desse modo, Bronckart enfatiza a necessidade de que uma psicologia interacionista deva deixar claras as relações entre ações humanas e ações de linguagem, evidenciando como a atividade de linguagem, nos grupos humanos, contribui para delimitar as ações dos agentes particulares, moldando a pessoa humana em suas capacidades psicológicas. O projeto do Interacionismo Sociodiscursivo (a partir de agora, identificado por ISD) centra-se, portanto, na consideração “[d]as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”. (Ibid., p. 30-31)

Uma definição teórica inicial importante para o ISD diz respeito à relação entre as noções de *atividade* e de *ação*. Conforme Bronckart (Ibid., p. 31), a noção de atividade, oriunda de Leontiev, “designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente”. Está associada a processos de cooperação, ocorrendo em outras espécies, além da humana, mas, nesta, diferenciada em função da emergência da linguagem.

Em função da linguagem, na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é mediada por interações verbais. Essa atividade caracteriza-se pelo que Habermas (1987) denomina *agir comunicativo*.

Bronckart (2008) explica que, para a teoria da atividade humana, de Habermas, qualquer atividade humana se desenvolve levando em conta determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas – denominados *mundos representados*. Para agir, o ser humano se situa, inicialmente, nas coordenadas do mundo físico, as quais constituem o *mundo*

objetivo. Mas além desse aspecto, qualquer atividade se desenvolve no *mundo social*: um quadro de regras, de convenções e valores construídos por um grupo particular, de modo que são esses acordos que regem as condições de organização das tarefas e a cooperação entre os membros do grupo. Finalmente, no campo individual, qualquer atividade envolve pessoas, dotadas de propriedades psíquicas, que as situam em um *mundo subjetivo*.

Esses três mundos constituem as coordenadas a partir das quais o agir das pessoas exhibe pretensões à validade, ou seja, tenta se adequar a elas, uma vez que os indivíduos sabem que os demais membros do grupo os julgam em função da observância dessas coordenadas, bem como eles são julgados pela conformidade a elas. Assim, nosso agir demonstra pretensões à verdade (mundo objetivo), à conformidade (mundo social) e à autenticidade/sinceridade (mundo subjetivo). Essas três dimensões “identificam, de algum modo, os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado”. (BRONCKART, 2008, p. 23)

Inspirado em Habermas, Bronckart (2008) retoma o processo de desenvolvimento da espécie (filogenia), a fim de explicar a noção de *agir comunicativo*. Em atividades colaborativas, os seres humanos produziram instrumentos que ampliaram suas capacidades comportamentais. Da necessidade de acordo na realização das tarefas, surgiu a linguagem, como um mecanismo de criação de unidades semiológicas arbitrárias e convencionais.

Nesse ponto, não há como desconsiderar a contribuição de Saussure (1995), ao estabelecer o signo linguístico como arbitrário e convencional, ou seja: significante e significado não apresentam qualquer relação natural, muito menos existe qualquer vínculo de motivação entre signo e referente. Trata-se de um processo de associação de significantes a significados, que se estabiliza pela convenção, isto é, por uma espécie de acordo tácito entre os membros de um grupo social. Desse modo, as representações particulares que os seres humanos estabelecem em sua relação direta com o mundo transformam-se em representações partilhadas, em função da linguagem.

Voltando à compreensão de Habermas, a partir de Bronckart (2008, p. 25), vemos que o agir comunicativo – práticas languageiras – “não visa diretamente a um efeito no ou sobre o mundo, mas sim, a estabelecer um acordo necessário para a

realização social das diversas formas do agir praxiológico⁷”. Desse modo, o agir comunicativo é o instrumento, a base a partir da qual as ações se colocam quanto aos três mundos representados, organizando as representações que os atores sociais constroem sobre as situações de agir e regulando suas intervenções efetivas, por meio dos signos.

Do exposto, vemos que a noção saussureana de signo linguístico é central, sendo a base para compreendermos o agir comunicativo, de Habermas. Entretanto, estando sempre situados em textos (e em gêneros), os significados exibem certa estabilidade somente se considerados sincronicamente. Da mesma forma, os mundos representados que constituem as diversas atividades humanas também se transformam continuamente.

Considerando-se uma língua natural particular, vemos que os mundos representados estão diretamente relacionados a uma semântica própria, específica daquele idioma. Nesse ponto, mesmo enfatizando a importância das noções saussureanas, Bronckart (1999) discorda do autor quanto à homogeneidade das comunidades verbais. Para Bronckart, uma comunidade verbal é constituída por múltiplas formações sociais, em função da presença de diversas formas de organização e de interesses díspares. Nesse sentido, não há homogeneidade nelas. Em função de seus interesses divergentes, cada uma dessas formações elabora modalidades particulares de funcionamento da língua, denominadas pelo autor de formações sociodiscursivas⁸.

Desse modo, respondendo parcialmente ao que lançamos no início desta seção, a *atividade* diz respeito às noções sociológica e histórica das condutas humanas. Trata-se do agir visto sob o aspecto coletivo. A partir daí, considerando o percurso adotado por Vygotsky – do social para o individual – podemos tratar da dimensão psicológica das condutas humanas, situando-nos no campo da *ação*. Conforme Bronckart (1999), a ação apresenta um duplo estatuto:

⁷ Esse termo – “agir praxiológico” – é adotado por Bronckart para se referir a uma das categorias de agir considerada por Habermas: o agir finalizado (com uma finalidade), isto é, aquele que visa às pretensões à validade, em relação aos três mundos representados.

⁸ Com base na noção de formações discursivas, de Foucault.

pode ser definida, de um lado, como essa “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer [...]. (BRONCKART, 1999, p. 39)

Toda ação, sendo atribuída a uma pessoa em particular, está relacionada à existência de um motivo (razão de agir), uma intenção (finalidade do agir) e na responsabilidade em relação a ela. Desse modo, a ação coloca em interação as dimensões comportamentais e psíquicas das condutas humanas, constituindo “o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. (Ibid., p. 42). Na impossibilidade de se apreender os motivos e intenções das ações humanas, haja vista que não são diretamente observáveis nem passíveis de uma explicação causal, só se pode a elas lançar um olhar compreensivo, de caráter probabilístico.

A partir dos três mundos representados de Habermas, como já explicamos anteriormente, os seres humanos avaliam as ações dos outros, aplicando critérios coletivos em seus julgamentos. É desse processo de avaliação, no qual são atribuídas capacidades, intenções e motivos, que as pessoas são dotadas de responsabilidades particulares, erigindo como *agentes*.

Por saberem que são igualmente avaliados por esses mesmos critérios, os seres humanos aplicam-nos às suas próprias condutas, apropriando-se de capacidades de ação, de papéis sociais e de uma imagem sobre si. Tal como o conhecimento sobre os outros, o conhecimento sobre si como agente é uma proposição, uma pretensão que será constantemente confrontada às avaliações dos outros, sendo objeto de constantes negociações. Essa dependência em relação à avaliação dos outros fica evidente no processo de aquisição da linguagem pela criança. Como assinala Bronckart (1999), as produções vocais iniciais não apenas surgem a partir da observação de enunciados presentes nas atividades de linguagem de seu meio circundante, como também são objeto de permanentes avaliações por parte do meio social.

Ao se engajar em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe de conhecimentos sobre os mundos representados, dos quais se apropriou no curso

das interações sociais. Representações referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si orientam a seleção dos signos no quadro de uma língua particular, o que constitui o aspecto *sociosubjetivo* do contexto da ação de linguagem. Mas nesse processo também entram em cena representações que o agente construiu acerca de si mesmo como locutor e dos potenciais interlocutores, bem como as coordenadas *espaço-temporais* de seu ato verbal, o que constitui o aspecto físico do contexto de ação de linguagem. Por se situar no quadro de uma língua natural particular, está condicionado pelo conhecimento que o agente tem sobre essa língua e, especialmente, sobre os gêneros de texto em uso, o que constitui o aspecto *verbal* da ação de linguagem.

Desse modo, “a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**”. (Ibid., p. 35). Diretamente relacionados a atividades não-verbais, esses textos diversificam-se em gêneros⁹.

Conforme Schneuwly (2004), o gênero é um instrumento psicológico, no sentido vygotskiano do termo. O autor explica que, seguindo a perspectiva tripolar adotada pelo interacionismo social, a ação de um sujeito sobre um objeto é mediada por objetos socialmente elaborados que a transformam: os instrumentos, de modo que, no caso do gênero, o enunciador age discursivamente numa determinada situação de ação de linguagem, visando a atingir determinado(s) objetivo(s), com a ajuda desse “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

O autor acrescenta que, em se tratando da utilização de um gênero em uma situação concreta de interação, entra em jogo a questão da adaptação desse instrumento levando em conta esquemas de utilização: adaptação dos componentes do gênero (unidade temática, estrutura composicional e estilo) a um destinatário específico, com determinada finalidade.

Além disso, especialmente em função de que os textos empíricos produzidos nunca são meras cópias de um gênero, exibindo propriedades particulares, “o

⁹ Bronckart (1999, p. 75) opta por utilizar o termo gênero *de texto* em vez de gênero *de discurso*, uma vez que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos”.

modelo que é proposto pelo ISD não é um modelo de análise de gêneros, mas de textos”. (MACHADO, 2005, p. 252).

Finalizando essa exposição acerca das relações entre atividade, ação e texto, concluímos que a realização de uma *atividade* (de ordem sociológica) ou *ação* (de ordem psicológica) de linguagem, conforme Bronckart, se dá

sob a forma de **textos**, construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua [gêneros e tipos de discurso]. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. (BRONCKART, 2006, p. 139)

Na sequência, aprofundaremos nossa compreensão acerca dos textos e de seu estatuto para o ISD.

1.3 O ISD e a análise de textos

Apresentadas as principais bases teóricas sobre as quais o ISD se sustenta, convém agora situarmo-nos no que, para essa corrente teórico-metodológica, é a unidade comunicativa central: os textos.

Bronckart (1999, p. 69) esclarece que o ISD entende por textos formas de realização empíricas diversas, isto é, “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”¹⁰.

¹⁰ Em outra passagem de Bronckart (1999, p. 71), encontra-se a seguinte definição para texto: “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

1.3.1 A situação de ação de linguagem

Situando-nos inicialmente na *situação de ação de linguagem*¹¹, entendida como propriedades dos mundos formais/representados (físico, social e subjetivo) que podem influenciar a produção de um texto, observamos o contexto de produção de um texto, ou seja, “o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. (BRONCKART, 1999, p. 93). Para o pesquisador, trata-se, obviamente, de um conjunto de hipóteses sobre a situação efetiva do agente, uma vez que não se pode ter acesso direto às representações efetivas dos mundos representados tais como foram interiorizadas por este.

Assim, são considerados fatores referentes ao mundo físico e ao mundo sociossubjetivo do agente, tais como apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Parâmetros dos contextos físico e sociossubjetivo de uma determinada situação de ação de linguagem

CONTEXTO FÍSICO ¹²	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
Lugar da produção	Lugar social da produção
Momento da produção	Papel social exercido pelo produtor
Produtor	Papel social exercido pelo interlocutor
Interlocutor ¹³	Objetivo(s) da interação

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bronckart (1999)

Machado (2005) exemplifica esse momento inicial de levantamento de hipóteses acerca de uma situação de ação de linguagem específica. A autora se detém no contexto de produção de uma resenha:

¹¹ Também definida por Bronckart (1999, p. 100) como “**base de orientação** a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões”.

¹² Machado (2005) acrescenta aos parâmetros do contexto físico os conteúdos que serão verbalizados.

¹³ Embora Bronckart (1999) utilize os termos “emissor” e “receptor”, optamos por substituí-los por produtor e interlocutor, uma vez que nos parecem mais coerentes com uma teoria de base sociointeracionista.

X, no papel social de especialista em determinada área de conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai se materializar em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel social de especialistas da mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, o de fazê-los conhecer os aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista e, em segundo lugar, o de convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes, positivo) em relação à referida obra. (MACHADO, 2005, p. 253)

No exemplo, vemos que a situação de ação de linguagem de produção de uma resenha organiza-se a partir dos seguintes parâmetros:

Quadro 2 – Parâmetros dos contextos físico e sociossubjetivo de uma situação de ação de linguagem específica de produção de uma resenha

CONTEXTO FÍSICO	Lugar da produção	(não consta)
	Momento da produção	(não consta)
	Produtor	X
	Interlocutor	receptores ausentes
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	Lugar social da produção	instituição acadêmica
	Papel social exercido pelo produtor	especialista em determinada área de conhecimento
	Papel social exercido pelo interlocutor	especialistas da mesma área
	Objetivo(s) da interação	<ul style="list-style-type: none"> • divulgar os aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista; • convencer os destinatários sobre a validade de seu posicionamento em relação à referida obra.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Machado (2005)

Embora no exemplo apresentado por Machado (2005) não constem os parâmetros físicos lugar e momento da produção, podemos hipotetizar que uma resenha, sendo um texto da modalidade escrita, provavelmente seja produzida na sala que o especialista/professor ocupa na Instituição de Ensino Superior na qual

trabalha, ou mesmo em sua própria casa. O momento da produção envolve a data (ou período) na qual o texto é escrito.

Considerados os parâmetros de uma situação de ação de linguagem específica, o produtor do texto deve recorrer ao repertório de gêneros de texto considerados pertinentes para aquela situação na formação social da qual ele faz parte. Além disso, o texto produzido não será uma reprodução exata de um exemplar desse modelo, incidindo sobre ele um estilo próprio ou individual, já que: “Sendo os valores do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem, pelo menos em parte, sempre novos, o agente que adota um modelo de gênero também deve, necessariamente, adaptá-lo a esses valores particulares”. (BRONCKART, 1999, p. 102)

Conforme Machado (2005, p. 253-254), a escolha de um gênero envolve, inicialmente, dois subconjuntos de operações:

- as de regulação da infraestrutura geral do texto: escolha dos tipos de discurso e das sequências;
- as de seleção e elaboração dos conteúdos.

Além disso, acrescenta a autora, devem ser realizadas ainda as operações:

- de textualização: de conexão e segmentação e de coesão verbal e nominal;
- de regulação das vozes enunciativas e da modalização;
- de construção de enunciados;
- de seleção de itens lexicais.

Essas operações envolvidas na produção de um texto empírico estão diretamente relacionadas aos níveis de análise de textos considerados pelo ISD, conforme veremos na seção seguinte.

1.3.2 Os níveis de análise do texto empírico

Bronckart (1999) parte da noção de texto como um *folhado*, isto é, constituído por três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Em Bronckart (2006), embora o autor

utilize os mesmos níveis de análise do texto, já não emprega mais o termo *folhado*, substituindo-o por *arquitetura textual*. Os três estratos devem ser considerados em suas relações de hierarquia: a infraestrutura é o nível mais profundo do texto, os mecanismos de textualização compõem o nível intermediário, enquanto que os mecanismos enunciativos encontram-se mais na superfície.

A seguir, apresentamos uma síntese das três camadas do texto. Mais recentemente, Machado e Bronckart (2009), ao tratarem da análise de textos acerca do trabalho docente, propõem algumas alterações nesse modelo inicial. De qualquer forma, esse esquema mais recente parte das formulações de Bronckart (1999; 2006), razão pela qual optamos por iniciar pela exposição das camadas do *folhado*.

1.3.2.1 A infraestrutura geral do texto

Conforme Bronckart (1999, p. 120), a infraestrutura é composta pelo *plano mais geral do texto*, pelos *tipos de discurso*, pelas modalidades de articulação entre esses tipos e pelas *sequências*.

O plano geral do texto (também chamado de plano global) diz respeito ao modo como o conteúdo temático encontra-se organizado em termos de conjunto, podendo ser codificado em um resumo. Assim, no caso de uma resenha, poderíamos pensar – com base em Machado (2005, p. 255-256) – no seguinte plano global:

Quadro 3 – Plano geral de um texto pertencente ao gênero resenha

Apresentação geral da obra, do título, do autor e do tema global.
Contextualização da obra, de caráter avaliativo.
Apresentação do tema global da obra.
Descrição global da estrutura da obra.
Apresentação do conteúdo das diferentes partes e capítulos.
Avaliação global da obra.
Indicação dos leitores a quem mais interessaria a leitura do livro.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Machado (2005)

Por meio do quadro, vemos que o plano geral de um texto é constituído pelas partes que o compõem. Assim, um exemplar do gênero resenha provavelmente apresente os momentos apresentados acima.

Quanto aos tipos de discurso, estes podem ser definidos, em termos textuais, como “segmentos *de texto* ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias”. (MACHADO, 2005, p. 242¹⁴). Assim, os tipos de discurso compreendem formas linguísticas identificáveis nos textos, traduzindo a criação de mundos discursivos específicos. Na elaboração da noção de tipos de discurso, dois autores são considerados: Benveniste, e sua distinção em dois planos de enunciações diferentes: o plano da história e o do discurso, e Weinrich, e sua distinção entre mundo comentado e mundo narrado.

Para Benveniste, o plano da história consiste em relatar acontecimentos passados, sem que haja a implicação de elementos do contexto de enunciação (ausência de unidades dêiticas), enquanto que no plano do discurso, o locutor é mobilizado, a fim de, intersubjetivamente, influenciar o interlocutor. Weinrich, ao distinguir os mundos narrado e comentado, especifica os tempos verbais típicos do narrar (relato) e aqueles que seriam característicos do domínio do expor (comentário). Segundo Koch (2004a, p. 54), em português, o mundo comentado é marcado por verbos e locuções verbais nos tempos presente, futuro do presente e pretérito perfeito composto, enquanto que o mundo narrado envolve o emprego de formas verbais nos pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, além do futuro do pretérito.

Bronckart (1999) se utiliza das noções dos autores já citados, defendendo a vinculação dos mundos discursivos a dois subconjuntos de operações:

- a) relação entre as coordenadas de um texto e as do mundo ordinário no qual se desenvolve a ação de linguagem da qual ele se origina;

¹⁴ A autora acrescenta que os tipos de discurso apresentam características próprias em diversos níveis: *semântico-pragmático* (relação de implicação ou autonomia com o contexto físico de produção e de conjugação ou de disjunção quanto às coordenadas do mundo ordinário); *morfossintático* (presença de unidades linguísticas típicas); *psicológico* (resultado de operações discursivas resultantes da relação entre o mundo discursivo e o mundo da interação) e no *nível da planificação* (organização do conteúdo temático em sequências textuais, scripts e planificações).

b) relação entre as coordenadas de um texto e os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

As coordenadas de um texto podem se apresentar como disjuntas ou conjuntas às do mundo ordinário da ação de linguagem. No primeiro caso, os fatos pertencem à ordem do NARRAR; no segundo, à ordem do EXPOR. Quanto ao item b), entram em jogo as relações do texto com os parâmetros materiais da ação de linguagem (contexto imediato de produção do texto). Esses podem estar implicados no texto, sendo isso marcado por referências dêiticas, ou o texto apresenta-se como autônomo com relação aos parâmetros da ação de linguagem. Para fins didáticos, a figura 1 reproduz o esquema apresentado por Bronckart (1999, p. 157) quanto às distinções fundamentais para a constituição dos tipos discursivos.

Figura 1 – Relação dos mundos discursivos com as coordenadas do mundo ordinário e quanto ao ato de produção

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
Relação ao ato de produção		EXPOR	NARRAR
		Implicação	Autonomia
		<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
		<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: (BRONCKART, 1999, p. 157)

Pela figura, vemos que o entrecruzamento das quatro dimensões: conjunção x disjunção em relação às coordenadas gerais dos mundos e implicação x autonomia quanto ao ato de produção permite a definição de quatro mundos discursivos, a partir dos quais são estabelecidos quatro tipos de discurso:

- a) EXPOR implicado = Discurso interativo;
- b) EXPOR autônomo = Discurso teórico;
- c) NARRAR implicado = Relato interativo;
- d) NARRAR autônomo = Narração.

O *discurso interativo*¹⁵ é um tipo de discurso que resulta da conjunção das coordenadas do mundo discursivo com as do mundo ordinário no qual se dá a ação de linguagem, resultado em um texto situado no campo do expor. Quanto ao ato de produção, encontra-se implicado no texto, o que se pode perceber pela presença de unidades dêiticas que remetem aos parâmetros do ato de produção (locutor, interlocutor, coordenadas espaciais e temporais). Em termos linguísticos, o discurso teórico se caracteriza por formas verbais e pronomes em 1ª e 2ª pessoa, bem como tempos verbais que situam o conteúdo verbalizado como concomitante ao momento de produção. Exemplos de segmentos em discurso interativo podem ser encontrados em diálogos originalmente orais, ou mesmo nas passagens em discurso direto de um romance.

Já o *discurso teórico*, embora também situado no domínio do expor (mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário do agente), apresenta-se autônomo quanto às coordenadas do ato de produção, o que, em termos linguísticos, caracteriza-se pela autonomia completa quanto aos parâmetros físicos da ação de linguagem da qual o texto se origina. Em termos linguísticos, o discurso teórico caracteriza-se pela ausência de unidades dêiticas, tais como pronomes e advérbios referentes às coordenadas físicas da ação de linguagem, bem como pelo emprego do presente genérico (também chamado de gnômico). Segmentos em discurso teórico podem ser encontrados em verbetes de dicionários e em textos científicos, tais como dissertações e teses.

Situado no domínio do narrar, ou seja, com coordenadas do mundo discursivo disjuntas aos do mundo ordinário (presença de personagens e acontecimentos/ações), o *relato interativo* é marcado pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Como expedientes linguísticos, apresenta formas verbais e pronomes de 1ª e 2ª pessoa (unidades dêiticas), bem como pelo par pretérito perfeito/pretérito imperfeito, o qual situa os acontecimentos apresentados como distantes temporalmente em relação ao momento da produção. Encontramos o relato interativo em textos orais produzidos por humoristas de *stand up comedy*, bem como em textos pertencentes ao gênero memórias.

¹⁵ Nossa explicação acerca dos tipos de discurso está organizada a partir de Bronckart (1999) e Machado (2005).

Finalmente, o tipo de discurso denominado *narração* apresenta relação de disjunção quanto às coordenadas do mundo ordinário do produtor e dos leitores, bem como exibe autonomia quanto ao ato de produção. Para marcar a disjunção, ou seja, o deslocamento dos conteúdos verbalizados para um tempo disjuncto do mundo ordinário no qual a ação de linguagem se realiza, geralmente há uma origem espaço-temporal explícita, marcada por um advérbio ou adjunto adverbial de tempo. Além disso, a autonomia quanto aos parâmetros do ato de produção é marcada pela ausência de qualquer unidade linguística referente aos participantes da interação ou ao tempo/espaço da produção. O tipo de discurso *narração* pode ser encontrado em textos pertencentes aos gêneros fábulas e conto.

Bronckart (1999) deixa claro que são raros os textos considerados homogêneos, isto é, constituídos por apenas um tipo de discurso. Ao contrário, predominam textos heterogêneos, isto é, compostos por um tipo principal e um ou mais secundários.

Em termos de organização linear (ou sequencial) do conteúdo temático, Bronckart (1999) se ampara na noção de *sequência*, oriunda de Adam (2011). Esse autor entende por *sequência*

unidades estruturais relativamente autônomas, que integram ou organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de *sequências*. (BRONCKART, 1999, p. 218)

Adam considera a *sequência* como um protótipo, no sentido cognitivista do termo. Nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em tipos linguísticos, os quais realizariam todas ou algumas das *macroproposições*¹⁶ que definem o protótipo. O autor considera *sequências* de cinco tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Bronckart acrescenta mais uma classificação: a *sequência injuntiva*.

¹⁶ Bronckart (1999) opta por substituir a denominação *macroproposição* por *fase*.

Em função do caráter didático da exposição da autora, reproduzimos a seguir um quadro de Machado (2005), no qual são discriminados os efeitos pretendidos e as fases de cada uma das sequências.

Quadro 4 – Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão pelo destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: <ul style="list-style-type: none"> • premissas • suporte argumentativo • contra-argumentação • conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: <ul style="list-style-type: none"> • situação inicial • complicação • ações desencadeadas • resolução • situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: (MACHADO, 2005, p. 246-247)

De acordo com Koch e Elias (2010, p. 65), na sequência descritiva, são apresentadas propriedades, qualidades e elementos componentes de uma entidade.

As autoras acrescentam que nela predominam verbos de estado e de situação, e articuladores do tipo espacial/situacional. Como pode ser visto no quadro apresentado anteriormente, a sequência descritiva organiza-se nas seguintes fases: ancoragem, aspectualização, relacionamento e reformulação. Entretanto, como adverte Bronckart (1999), ao contrário do que acontece com a sequência narrativa, a descritiva não se organiza em uma ordem linear obrigatória. O autor considera como principais as três fases iniciais apresentadas no quadro de Machado (2005). Na ancoragem, o tema (tema-título) da descrição é assinalado. Geralmente isso acontece no início da sequência. Na fase da aspectualização, enumeram-se diversos aspectos do tema, por meio de sua decomposição em partes. Na fase do relacionamento, os elementos descritos são relacionados com outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico.

Segundo Bronckart (1999), o raciocínio explicativo sempre parte da constatação de um fenômeno incontestável sobre o qual são apresentadas causas e/ou razões. Ao final, a constatação inicial encontra-se enriquecida. Em termos textuais, as sequências explicativas organizam-se em quatro fases: constatação inicial (introdução do fenômeno); problematização (apresentação de uma questão da ordem do porquê ou do como); resolução (introdução de informações suplementares como explicação); conclusão-avaliação (reformulação e complementação da constatação inicial).

A sequência argumentativa organiza-se a partir de uma lógica natural, como processos de pensamento ou de raciocínio, os quais, em termos textuais, organizam-se em quatro fases: premissas (constatação de partida); apresentação de argumentos (evidências apoiadas em regras gerais, exemplos, etc.); apresentação de contra-argumentos (restrições em relação à orientação argumentativa); e conclusão (integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos).

A sequência narrativa está baseada no processo central de intriga, que consiste em “selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um *todo*, uma *história* ou *ação* completa, com início, meio e fim”. (Ibid., p. 220). A partir de um estado inicial de equilíbrio (situação inicial), cria-se uma tensão (complicação), desencadeando uma ou mais transformações (ações), sendo seguida(s) por um

momento de redução da tensão (resolução), chegando-se a um novo estado de equilíbrio (situação final).

Segundo Koch e Elias (2010, p. 68) sequências injuntivas apresentam prescrições de comportamentos ou ações ordenadas sequencialmente. Em termos linguísticos, são marcadas por verbos no imperativo, infinitivo, ou futuro do presente e articuladores adequados para o encadeamento das ações prescritas. Sequências injuntivas organizam-se pela enumeração de ações temporalmente subsequentes.

Finalmente, segundo Bronckart (1999), sequências dialogais aparecem somente nos segmentos de discurso interativo. São estruturadas em turnos de fala, os quais se organizam em três fases: abertura (contato inicial entre os interactantes, de caráter fático); operações transacionais (co-construção do conteúdo temático da interação) e encerramento (finalização da interação, também de caráter fático).

Apresentadas as informações acerca da infraestrutura geral dos textos, a qual se compõe do plano geral dos textos, dos tipos de discurso, de suas modalidades de articulação e dos tipos de sequências, convém nos concentrarmos no nível intermediário do folhado textual: os mecanismos de textualização.

1.3.2.2 Os mecanismos de textualização

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos de textualização estão relacionados à progressão do conteúdo temático, de modo que organizam os elementos constitutivos desse conteúdo, marcando relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, o que contribui para que se estabeleça a coerência temática do texto. Conforme o autor, os mecanismos de textualização podem ser divididos em três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Os mecanismos de conexão são realizados por organizadores textuais, que marcam as articulações da progressão temática. Em termos linguísticos, a marcação da conexão se dá por um conjunto de advérbios ou de locuções adverbiais; por sintagmas preposicionais que também assumem a função de adjunto adverbial; e por conjunções coordenativas e subordinativas.

Quanto aos mecanismos de coesão, Koch (2004b, p. 15) explica que têm por função estabelecer relações textuais, por meio dos quais ‘se vai tecendo o “tecido” (tessitura) do texto’. Assim, os mecanismos de coesão nominal¹⁷ envolvem a introdução e retomada de argumentos na sequência do texto, contribuindo para a produção de um efeito de estabilidade e de continuidade. Koch (2004b, p. 31) esclarece que a remissão (relação entre uma forma referencial ou remissiva e o elemento de referência, ou referente) pode ser feita para trás ou para frente, o que constitui, respectivamente, uma *anáfora* ou uma *catáfora*.

Assim, introduzida uma unidade de significação nova, essa unidade é retomada ao longo do texto. Koch (2004b) elenca as formas que podem ter função remissiva em língua portuguesa. Segundo a autora, dentre as formas remissivas gramaticais presas, isto é, as que funcionam como determinantes, estão os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais. Já as formas remissivas gramaticais livres envolvem os pronomes pessoais de 3ª pessoa, a elipse, os pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos), os numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários) e advérbios pronominais. Com relação às formas remissivas lexicais, ou seja, as que designam referentes extralinguísticos, estão as expressões ou grupos nominais definidos, as nominalizações, as expressões sinônimas ou quase-sinônimas e os hiperônimos ou indicadores de classes.

Os mecanismos de coesão verbal estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou entre séries de sintagmas verbais. Essas formas levam à identificação de duas classes gerais dos significados: temporalidade e aspectualidade.

Quanto à temporalidade, Bronckart (1999, p. 276) considera três parâmetros: o momento da produção (momento da enunciação), o momento do processo (expresso pelo verbo) e o momento da referência (quando explícito, pode ser expresso por advérbios e adjuntos adverbiais de lugar). Já a aspectualidade diz respeito à expressão de uma propriedade interna do processo, exprimindo duas funções principais: tipos de processo (classes gerais de significado dos verbos) e

¹⁷ Koch (2004b) se refere a esses mecanismos como indicadores da *coesão referencial*.

graus de realização do processo (modo como um processo é tomado em determinada fase de sua realização).

Quanto aos tipos de processos, Vendler (1967, apud Bronckart, 1999, p. 279) apresenta as seguintes classes de verbos:

- Verbos de estado: remetem a processos estáveis, sem mudança: saber, ser feito.
- Verbos de atividade: remetem a processos dinâmicos durativos e não-resultativos: escrever, andar, tricotar.
- Verbos de realização: remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos: fumar (um cigarro); correr (uma maratona).
- Verbos de acabamento: remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativos: cair, saltar (uma barreira) e chegar.

No caso dos processos dinâmicos, podem ser identificados três graus de realização:

- 1) Processo inconcluso.
- 2) Processo concluso (acabado).
- 3) Processo apresentado em sua realização total.

Em síntese, Bronckart (1999, p. 282-283) afirma que a análise dos mecanismos de coesão verbal deve considerar três categorias de parâmetros: os processos efetivamente verbalizados (propriedades aspectuais e sua situabilidade temporal objetiva); os eixos de referência e a duração psicológica associada ao ato de produção.

1.3.2.3 Os mecanismos enunciativos

Conforme Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, marcando as diversas avaliações que podem incidir sobre determinados aspectos do conteúdo temático e explicitando as fontes de tais avaliações, ou seja, quem se responsabiliza por elas.

No nível enunciativo, devem-se considerar três aspectos centrais: as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes e os modalizadores do enunciado. As marcas de pessoa denotam quem se responsabiliza pelo que é dito, ou seja, quais instâncias (individuais/coletivas) assumem o que é enunciado.

Quanto aos índices de inserção de vozes, envolvem, sobretudo, a observação dos diferentes tipos de discurso relatado. Por meio da análise qualitativa, é possível perceber o grau de distanciamento/aproximação com que o enunciador se relaciona com as vozes evocadas no texto (Cf. MACHADO e BRONCKART, 2009), entendendo-se por vozes as entidades que assumem – ou sobre as quais é atribuída – a responsabilidade do que é enunciado. Bronckart (1999) distingue três tipos de vozes: a de personagens (procedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas); as vozes sociais (de personagens, grupos ou instituições sociais mencionadas como instâncias avaliativas externas) e a voz do autor (oriunda da própria pessoa da qual a produção textual se origina).

Com relação às modalizações, estas, segundo Bronckart (1999), traduzem os comentários e avaliações referentes ao conteúdo temático. Ao apresentar os tipos de modalização possíveis, o autor estabelece relação com os três mundos representados de Habermas. Assim, de acordo com Bronckart (1999, p. 330-332), as modalizações lógicas (ou epistêmicas) envolvem a avaliação do conteúdo temático a partir dos parâmetros do mundo objetivo, ou seja, em termos de condições de verdade. As modalizações deônticas apoiam-se nos valores, opiniões e regras do mundo social. Já no caso das apreciativas, elas permitem perceber o conteúdo temático a partir do mundo subjetivo da voz que é fonte do julgamento¹⁸. Bronckart (1999) aponta que as modalizações podem ser apreendidas por meio de diversas unidades ou conjuntos de unidades linguísticas: verbos no futuro do pretérito, verbos auxiliares de modalização, alguns advérbios e locuções adverbiais, orações impessoais, dentre outros.

Apresentadas as três camadas do que Bronckart (1999) denominou *folhado textual*, passamos a explicitar as alterações realizadas por Machado e Bronckart (2009) ao aplicar esse modelo na análise de textos referentes ao trabalho do professor.

¹⁸ Conforme Bronckart (1999), existem, ainda, as modalizações pragmáticas. Por não estarem ligadas aos três mundos representados, não levaremos em conta os modalizadores desse tipo em nossa análise.

1.4 O ISD e a análise de textos sobre a atividade docente

Machado e Bronckart (2009) procuram investigar como se constituem os textos nos quais são construídas (re-)configurações sobre o trabalho do professor a partir de uma abordagem linguístico-discursiva. Para tanto, filiam-se ao ISD, buscando subsídios nas ciências do trabalho: Clínica da atividade e Ergonomia da atividade.

Na perspectiva de Bronckart, os textos são considerados fundamentais, por serem capazes de evidenciar a morfogênese das ações, isto é, para que se perceba modelos de agir produzidos pelos actantes, bem como para que se proceda sua manutenção ou transformação. Diante dessa centralidade do texto, surge uma questão de ordem metodológica: *“com quais procedimentos de análise textuais/discursivas seria possível detectar essas figuras interpretativas da ação e suas características formais?”*. (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 35). Além disso, como detectar figuras de agir específicas do trabalho docente?

Diante desses dilemas, e, a partir da caracterização do trabalho docente¹⁹, chegou-se a diversos textos, produzidos por diversos actantes (instâncias governamentais, autoridades da escola, professores, observadores do trabalho dos professores...), tanto em situação naturalística, como por indução do pesquisador. Para a análise desses textos, como já apresentamos neste capítulo, os pesquisadores recorrem inicialmente à identificação do contexto de produção, que, além de considerar características da situação de produção específica que originou determinado texto (situação de ação de linguagem), leva em conta o contexto sócio-histórico mais amplo de produção e circulação do texto, o suporte no qual ele foi veiculado, os textos que acompanham a produção em análise e o intertexto, isto é, os textos com os quais ele se relaciona. Além disso, quanto à identificação dos parâmetros da situação de ação de linguagem, a partir da realização de diversas pesquisas, Machado e Bronckart (2009, p. 49-50) admitem a necessidade de se considerar com maior cuidado algumas questões, especialmente referentes ao fato de que o produtor do texto não só assume diversos papéis, como também se dirige

¹⁹ Retomaremos essa caracterização no capítulo 2, na seção destinada ao trabalho do professor.

a diferentes interlocutores, seja presentes, seja ausentes, almejando atingir diferentes objetivos.

Quanto às categorias de análise consideradas, Machado e Bronckart (2009), a partir dos procedimentos inicialmente adotados – os quais já expusemos aqui com base em Bronckart (1999; 2006) – e, ao verificar certos problemas ao aplicar o modelo inicial na análise de textos relativos ao trabalho docente, propõem uma reformulação dos três níveis, a fim de integrar as categorias anteriormente utilizadas em uma proposta efetivamente textual/discursiva. Assim, passam a ser considerados três níveis: organizacional, enunciativo e semântico (do agir).

No quadro abaixo, procuramos demonstrar as correspondências entre os níveis de análise considerados em Bronckart (1999; 2006) e aqueles utilizados a partir de Machado e Bronckart (2009).

Quadro 5 – Correlações entre os níveis de análise textual apresentados em Bronckart (1999) e as reformulações de Machado e Bronckart (2009)

Bronckart (1999; 2006)		Machado e Bronckart (2009)	
Infra-estrutura geral do texto	<ul style="list-style-type: none"> plano mais geral do texto (global); tipos de discurso; modalidades de articulação; sequências. 	Nível Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> plano global do texto; tipos de discurso; modalidades de articulação; sequências; conexão; coesão nominal; coesão verbal.
Mecanismos de textualização	<ul style="list-style-type: none"> conexão; coesão nominal; coesão verbal. 		<ul style="list-style-type: none"> marcas de pessoa; índices de inserção de vozes; modalizadores do enunciado.
Mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> marcas de pessoa; índices de inserção de vozes; modalizadores do enunciado. 	Nível Enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> marcas de pessoa; índices de inserção de vozes; modalizadores do enunciado; outras marcas de subjetividade.
		Nível Semântico	Retomada dos níveis anteriores e classificação de acordo com as categorias da semiologia do agir.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009)

Como se pode ver no quadro, no modelo apresentado por Machado e Bronckart (2009), as categorias de análise propostas em Bronckart (1999) e retomadas em Bronckart (2006) sofreram alterações. Os níveis *infraestrutura geral do texto* e *mecanismos de textualização* foram condensados sob o rótulo *nível organizacional*. Os *mecanismos enunciativos* foram mantidos, havendo somente o acréscimo da verificação de “outras marcas de subjetividade”, na qual se costuma observar o índice de subjetividade enunciativa expresso pelas diferentes classes de palavras (Cf. MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 63).

Já o *nível semântico*, referente à semiologia do agir, segundo Machado e Bronckart (2009), envolve uma retomada dos achados observados nos níveis anteriores. Sintetizamos no quadro abaixo as implicações em termos semânticos de alguns dos dois níveis anteriores.

Quadro 6 – Implicações de algumas das categorias dos níveis organizacional e enunciativo para a análise no nível semântico

Nível de análise	Subnível	Implicações para o nível semântico
Organizacional	Plano global	Identificação dos actantes principais e dos segmentos temáticos centrais, classificando-os de acordo com as categorias do agir e de suas fases.
	Sequências (global e locais)	Posição do enunciador quanto ao objeto temático (controverso, difícil de compreender, etc.) e representação quanto ao interlocutor.
	Séries coesivas	Identificação dos actantes mobilizados pelo texto e das representações acerca desses actantes.
Enunciativo	Marcas de pessoa	Identificação do estatuto (individual ou coletivo) atribuído a um determinado agir e verificação da simpatia ou não da instância enunciativa com relação a determinado grupo de actantes.
	Índices de inserção de vozes	Identificação da instância à qual se atribui a responsabilidade sobre determinado agir, das diferentes vozes colocadas em cena e das relações existentes entre essas vozes e a da instância enunciativa.
	Modalizadores do enunciado	Identificação de como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, bem como das intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos atribuídas ao enunciador do enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em MACHADO & BRONCKART (2009)

Machado e Bronckart (2009, p. 65) explicam que podem ser realizadas análises num nível mais micro, procurando responder questões específicas, tais como:

Quais são os elementos do trabalho do professor que são mais tematizados no texto (o próprio professor? os outros com os quais interage? os instrumentos? os artefatos?) Quais são os papéis semântico-sintáticos que esses elementos desempenham nos enunciados? Quais são as categorias da semiologia do agir atribuídas (razões, motivos, objetivos, capacidades etc.) aos actantes centrais? Quais são as diferentes formas de agir atribuídas a esses actantes? Quais de suas dimensões individuais (físicas, psicológicas etc.) são tematizadas?

Acreditamos que análises desse tipo sejam capazes de desvelar aspectos importantes acerca do trabalho do professor. Por se tratar de uma ocupação eminentemente interpessoal, é importante perceber quais elementos do trabalho do professor²⁰ predominam em seus textos: quem é evocado em seu dizer? Além disso, por envolver diversas dimensões do trabalhador, é conveniente observar o que predomina em seu trabalho: trata-se de aspectos físicos? mentais? emocionais?

Para realizar análises desse segundo tipo, costuma-se fazer uma verificação cuidadosa dos verbos (e também, em menor escala, dos nomes) que codificam o agir do professor. Abaixo, reproduzimos um quadro por nós elaborado (VEÇOSI & CORRÊA, 2012) a partir das classificações do agir propostas por Mazzillo (2006); Barricelli (2007); Barbosa (2009) e Muniz-Oliveira (2011). Os exemplos são de estudo anterior.

²⁰ As características do trabalho do professor, bem como seus elementos constitutivos encontram-se no capítulo 2: "Sobre o trabalho".

Quadro 7 – Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Agir com instrumentos	Predicados que representam um agir individual do professor com o uso de instrumentos (simbólicos ou materiais).	(Ser professor) é <u>utilizar os teus conhecimentos</u> a favor do crescimento de outras pessoas. (agir com instrumento simbólico)
Agir mental/ cognitivo	Predicados que indicam atividade mental ou capacidade do professor.	Ele não <u>sabe</u> de tudo.
Agir languageiro	Predicados com verbos de dizer. Podem ser de três tipos: a) agir languageiro que implica uma resposta imediata dos alunos; b) não implica uma resposta imediata dos alunos; c) agir languageiro do professor em reação ao agir dos alunos.	O professor tem que <u>explicar</u> o conteúdo. (agir languageiro do tipo b)
Agir afetivo	Predicados que implicam um agir emocional.	Eu acho que começa tu [o professor] <u>gostando</u> do que tu faz.
Agir físico/corporal	Predicados com verbos que implicam um agir físico, relacionado a um movimento corporal.	O professor <u>entra</u> na sala.
Agir pluridimensional	Predicados que envolvem um agir que engloba mais de uma forma de agir.	Tu [o professor] vai <u>ensinar</u> as pessoas.

Fonte: VEÇOSI & CORRÊA (2012)

No estudo que realizamos em 2012 com alunos da modalidade presencial que recém haviam ingressado em um Curso de Letras, observamos o predomínio do agir pluridimensional, sendo o agir com instrumentos e o agir físico as dimensões menos mobilizadas pelos acadêmicos entrevistados. No caso desta pesquisa, convém observar quais dimensões são mobilizadas pela acadêmica/professora em formação na modalidade a distância de um Curso de Letras – já no último semestre e cursando a última prática de estágio.

Complementando a explicação sobre as principais classificações que serão utilizadas na análise de dados deste trabalho, convém atentarmos para as noções de figuras de ação e de papéis temáticos.

As figuras de ação compreendem “configurações discursivas visando ao agir-referente, ou ainda como modalidades interpretativas de compreensão desse mesmo agir”. (BULEA-BRONCKART ET AL, 2013, p. 116)

Antes de definir cada uma delas, convém destacar a distinção entre figuras de ação interna e figuras de ação externa. A diferença entre essas duas categorias diz respeito ao foco do agir observado: naquelas, o actante reflete, interpreta e elabora elementos de seu próprio agir; nestas; o agir analisado provém de outrem.

Com base em pesquisas realizadas com enfermeiras em situação de trabalho, Bulea (2010) identificou cinco figuras de ação: ação ocorrência; ação acontecimento passado; ação experiência; ação canônica; ação definição.

A ação ocorrência envolve um alto grau de contextualização: um determinado actante, em determinada situação, com condições bem determinadas. Em termos linguísticos, conforme Bulea-Bronckart et al (2013), caracteriza-se pela primeira pessoa do singular, em segmentos de discurso interativo. Entretanto, nos casos em que o actante enfoca o agir alheio – figura de ação externa –, o pronome pessoal empregado é o de terceira pessoa. Nas análises de Bulea (2010) e Bulea-Bronckart et al (2013), fica evidente que o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito, indicando ações acabadas.

A figura de ação acontecimento passado abrange uma compreensão de um agir anterior, funcionando como uma retrospectiva, uma história, um incidente (no sentido de algo não habitual). Em termos de organização linguística, compondo o relato interativo, essa figura de ação se caracteriza pela presença de uma origem temporal definida e por organizadores temporais (advérbios e outros elementos), bem como pelos tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Isso tudo compõe o esquema narrativo prototípico: equilíbrio inicial – complicação – ações – resolução.

No que tange à figura de ação experiência, Bulea (2010, p. 137) afirma que “constitui uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal

de múltiplas ocorrências vividas do agir”. Em termos linguísticos, essa figura de ação integra o discurso interativo, sendo marcada pela presença de advérbios com caráter generalizante (“normalmente”; “sempre”, “em geral”, etc.) e emprego do tempo verbal presente, com valor genérico²¹.

Quanto à figura de ação canônica, essa compreende a formulação de uma construção teórica, abstração realizada pelo actante, com validade geral. Essa figura de ação permite ver a influência de instâncias normativas exteriores ao actante, as quais lhe incumbem, normativamente. Integra segmentos de discurso teórico ou de teórico-interativo, nos quais geralmente o actante é neutralizado (emprego de “a gente” na figura de ação interna). Não há uma referência temporal marcada, sendo o tempo verbal predominante o presente genérico, e os encadeamentos realizados por organizadores lógicos.

Finalmente, no que se refere à ação definição, essa se constitui de predicções que não tematizam os actantes, mas traços mais gerais do agir. Diz respeito a uma compreensão do agir, a uma reflexão, em discurso teórico, constituída linguisticamente por estruturas impessoais, nas quais há, geralmente, o verbo ser no presente do indicativo.

Quanto aos papéis temáticos, pode-se imaginar as sentenças da língua como cenas, nas quais os personagens desempenham papéis, sendo esses determinados pelo verbo. Desse modo, são cinco os papéis temáticos apontados por Ilari (2010, p. 131): agente, alvo, instrumento, beneficiário, experienciador.

- Agente: indivíduo que tem a iniciativa da ação, exercendo controle sobre a realização dela.
- Alvo: indivíduo ou objeto diretamente afetado pela ação.
- Instrumento: o objeto utilizado pelo agente para praticar a ação.
- Beneficiário: o destinatário da ação, aquele a quem a ação traz proveito ou prejuízo.
- Experienciador: entidade que passa pelo estado psicológico indicado pelo verbo.

²¹ Em nossos dados, observamos a utilização do tempo verbal pretérito imperfeito, o qual, em termos aspectuais, funciona de modo semelhante ao presente, haja vista o caráter inacabado e habitual das ações por ele indicadas.

Tais papéis têm grande utilidade quando se quer observar como determinado actante é representado no texto. Assim, ser colocado pelo produtor do texto como alguém que age ou alguém que é afetado pelo agir de outrem pode indiciar, por exemplo, se um actante é ou não um verdadeiro ator.

Neste capítulo, partimos de noções basilares, oriundas principalmente de Vigotski e de Bakhtin, e chegamos até a explicitação das principais noções teóricas do ISD. Por se tratar de uma corrente de cunho teórico-metodológico, apresentamos também os níveis de análise considerados pelo ISD e as reformulações que foram propostas para a análise de dados referentes ao trabalho docente.

No capítulo seguinte, tratamos da noção de trabalho e das implicações dessa para a análise do trabalho do professor.

CAPÍTULO 2: SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

*“A maior recompensa pelo nosso trabalho não é o que nos pagam por ele,
mas aquilo em que ele nos transforma”.*

(John Ruskin)

Para que possamos compreender a atividade docente como trabalho, precisamos nos situar sob a ótica da Ergonomia e da Clínica da Atividade, buscando compreender as contribuições dessas duas áreas para os estudos sobre o trabalho. Inicialmente, situamo-nos no interior dessas duas disciplinas, observando o contexto em que elas surgiram. Num segundo momento, explicitamos o conceito de trabalho oriundo desse campo teórico, para, em seguida, com as contribuições trazidas pelo ISD, discutirmos o conceito de trabalho docente. Na sequência, apresentamos os elementos que compõem o trabalho docente, situando-nos nos gestos profissionais específicos do professor de Língua Portuguesa ao longo da constituição dessa disciplina escolar.

2.1 O trabalho sob o olhar da Ergonomia e da Clínica da Atividade

Partindo da etimologia, percebemos que a palavra ergonomia é composta por dois radicais gregos: *ergon* = trabalho; *nomos* = regras, ou seja, designa a ciência do trabalho, tendo como objeto a atividade de trabalho. Conforme Souza-e-Silva (2004), o surgimento da Ergonomia ocorreu de modo simultâneo na Grã-Bretanha e nos países francófonos, no final da década de 1940, período da Segunda Guerra Mundial. Na Grã-Bretanha, os estudos serviam à Defesa Nacional Britânica, com o intuito de diminuir os esforços humanos em situações extremas²². Assim, os pesquisadores objetivavam

²² O termo “ergonomia” foi usado oficialmente na Grã-Bretanha em 1947 pelo engenheiro Murrell, com a colaboração do fisiologista Floyd e do psicólogo Welford. O objetivo era denominar as atividades que estes três pesquisadores e seus colaboradores desenvolveram em conjunto durante a Segunda Guerra Mundial a serviço da Defesa Nacional Britânica. Também visava lançar um

adaptar a máquina ao homem, mais precisamente, levar em consideração os fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 86)

Na França, os ergonomistas estabeleceram forte relação com o movimento operário. Conforme Wisner (2004, p. 31), ao contrário do que ocorria na Grã-Bretanha, na qual a Ergonomia visava adaptar a máquina ao homem, na França, a grande preocupação do que ficou conhecido com *ergonomia da atividade* era adaptar o trabalho ao homem.

Conforme Souza-e-Silva, uma questão central para a Ergonomia da Atividade é o binômio atividade-tarefa. Enquanto a atividade envolve a realização, o que efetivamente é realizado, a tarefa diz respeito à “prescrição de objetivos e de procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87-88). Essa distinção é importante, pois remete ao taylorismo, doutrina questionada pelos ergonomistas.

Conforme doutrina criada por Taylor com base em métodos calcados em cânones científicos, o trabalho de concepção – prescrito – fica a cargo do perito, enquanto a realização efetiva do trabalho cabe ao executante. Fica implícita, aqui, a busca por correspondência entre tarefa e atividade, de modo que a não-correspondência é compreendida como falha em um dos polos: do perito ou do executante. Nesse contexto:

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. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89)

Assim, no dizer de Machado (2007, p. 86), o que, numa concepção taylorista, seria visto como déficit do trabalhador, ou seja, o não cumprimento integral de uma

movimento que, inspirado nesta experiência, permitia utilizar esta cooperação pluridisciplinar na indústria e em qualquer outra atividade civil'. (WISNER, 2004, p. 30)

prescrição, passou a ser compreendido como elemento constitutivo da atividade de trabalho, fruto da inteligência criadora do trabalhador.

A Clínica da Atividade se originou no interior da psicologia do trabalho. Fundada por Yves Clot, e embasada na escola russa de psicologia, de Vygotsky, essa disciplina se propõe a olhar o trabalho não como uma simples atividade dentre outras, mas como uma *atividade dirigida*, que inclui a subjetividade do trabalhador. Nesse sentido, o autor procura compreender o sofrimento muitas vezes provocado pela atividade de trabalho como uma atividade contrariada ou reprimida, como uma amputação do poder de agir dos trabalhadores, “que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência”. (CLOT, 2007, p. 10).

Igualmente marcada como uma reação ao sistema taylorista, o qual, conforme Clot (Ibid., p.14) causa uma amputação no poder de agir do trabalhador justamente porque lhe exige pouco, não permitindo que este tenha iniciativa, mas que, ao contrário tenha de reprimi-la – o que gera no trabalhador inibições, rejeições e sofrimento –, a Clínica da Atividade concebe que a análise do trabalho tem como foco compreender para transformar. Nesse sentido, a atividade é pensada em suas dimensões subjetiva e coletiva, sendo central a relação – de oposição – entre tarefa prescrita e trabalho real, justamente pela compreensão de que, embora seja necessário existirem prescrições claras, deve-se admitir que estas nunca são – nem se deve esperar que sejam – plenamente cumpridas pelo trabalhador.

Além do trabalho prescrito e do trabalho real, Clot (2007), por compreender que determinada ação muitas vezes reprimida pelo trabalhador – ou seja, aquilo que ele acabou não realizando – é constitutiva das ações realizadas, considera o *real da atividade*:

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 ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2007, p. 116)

Em Ferreira (2000), encontramos uma discussão a respeito do conceito de trabalho em Ergonomia. Buscando uma conceituação para trabalho, o autor, ao visitar quatro definições, oriundas de ergonomistas, conclui que elas não são contraditórias, mas diferem em função da ênfase que cada uma delas dá a determinada dimensão do trabalho. De acordo com Ferreira, o elemento comum das quatro definições consultadas é a centralidade da “atividade real”, finalisticamente orientada. Além disso, conforme o autor, o trabalho cumpre um papel mediador entre o homem e a natureza, o que implica dois aspectos cruciais:

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 de 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 de trabalho. (FERREIRA, 2000, p. 74)

Considerando especialmente os aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010), vemos que o trabalho é uma atividade triplamente orientada, devendo ser compreendido sob três aspectos: sujeito, objeto e alteridade. De acordo com o autor: “[...] o trabalho é portanto ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero”. (CLOT, 2007, p. 97)

A figura a seguir, tomada de Machado e Bronckart (2009, p. 37) representa o esquema de uma atividade de trabalho simples.

Figura 2 – Esquema de uma atividade de trabalho simples



Fonte: (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 37)

Vemos que, neste sistema triádico, no qual o sujeito age sobre o objeto não se esquecendo da existência da alteridade, se interpõe a presença dos artefatos. Quanto a esses, tornam-se verdadeiros instrumentos quando são transformados por um sujeito e empregados para a consecução de seu objetivo: “O artefato não é em si um instrumento ou componente de um instrumento (mesmo quando foi concebido de início para isso), sendo instituído como instrumento pelo sujeito que lhe dá o estatuto de meio para atingir os objetivos da sua ação”. (CLOT, 2007, p. 120)

Antes de passarmos para a compreensão da atividade docente, convém, inicialmente, traçarmos um percurso capaz de abranger a diversidade de práticas que, ao longo do tempo, foram sendo consideradas pelas sociedades como trabalho. Albornoz (1986) inicia esse percurso mencionando a cultura indígena, na qual os membros do grupo, de modo solidário, regidos por um sistema de deveres religiosos e familiares, sobrevivem por meio da caça e da pesca, de modo que “o trabalho neste primeiro estágio da economia isolada e extrativa é um esforço apenas complementar ao trabalho da natureza”. (ALBORNOS, 1986, p. 16). Ainda conforme a autora, nesse sistema, não há excedente nem acumulação de riqueza por alguns.

O estágio seguinte na história da humanidade diz respeito ao sistema agrícola. Nesse caso, o equilíbrio da natureza começa a ser perturbado: a selva foi sendo destruída para que pudesse haver o plantio. Além disso, outra importante transformação é o surgimento das noções de propriedade e de produto excedente. O homem passa a reivindicar a posse sobre o produto do pedaço de terra que cultivou e, se há excedente de produção, troca com o vizinho.

Conforme Albornoz, um fato ligado ao desenvolvimento agrícola foi a prática da guerra e, por consequência, o sistema de dominação. Os povos conquistados passaram a permanecer nas terras, tendo de trabalhar para os novos senhores:

Conforme tempo e lugar, o país e a época, as terras podem ser trabalhadas por escravos, servos ou camponeses; e o excedente pode ser recebido por fidalgos independentes ou por funcionários de uma monarquia ou de uma potência imperialista (ALBORNOS, 1986, p. 19).

O excedente de produção provocou o desenvolvimento do comércio. Os comerciantes mais bem-sucedidos passaram a empregar trabalhadores, o que levou ao surgimento da burguesia. Com a acumulação de riquezas, a classe burguesa passou a investir nas artes e nas ciências. A ciência passou a ser utilizada no controle da natureza e dos fenômenos físicos. A expansão das conquistas europeias aliada à aplicação da ciência à produção provocou o que se chamou de Revolução Industrial.

Tersac e Maggi (2004) apontam uma divisão entre o trabalho nas sociedades tradicionais e nas sociedades industriais. Enquanto nas primeiras o trabalho configurava-se como essencialmente agrícola, com fraca divisão do trabalho e pouca especialização, de modo que “o trabalhador não agia como um indivíduo, mas como membro de um grupo de parentesco, dentro de uma rede territorial e com obrigações no interior do grupo”, já nas sociedades industriais, o trabalho se desenvolveu num meio técnico, com uma forte divisão do trabalho, havendo separação entre pensamento/decisão (“meio de poder”) e execução. (TERSAC E MAGGI, 2004, p. 81)

A mudança da sociedade agrícola para a industrial trouxe como uma de suas principais consequências o esvaziamento do campo e a corrida para as cidades. No sistema industrial, cada trabalhador fica responsável por uma pequena parcela do processo de produção, o que o leva a não ter noção do todo: “O trabalho é alienado do trabalhador porque o produtor não detém, não possui nem domina os meios da produção”. (ALBORNOZ, 1986, p. 34). Nesse sistema, o trabalhador submete-se aos interesses dos capitalistas e proprietários, de modo que o produtor vende sua força de trabalho como mercadoria a valores ínfimos se comparados ao lucro que ele gera para a empresa.

Assim como há variação nas formas de realização do trabalho, o sentido da noção de trabalho varia ao longo do tempo. Albornoz (1986), ao revisar o que se tem pensado sobre o trabalho, procura suas origens na Grécia, em Roma e na tradição judaico-cristã. De acordo com a autora, os gregos estabeleciam diferença entre o trabalho na terra, a fabricação operada pelo artesão e a atividade livre do cidadão ao discutir os problemas da comunidade.

Conforme Machado (2007), tanto na Bíblia, quanto na Grécia e em Roma, ao trabalho era associada uma conotação negativa: como um agir humano sobre a natureza por consequência do pecado original ou como uma atividade de subsistência e de produção de bens materiais reservada aos escravos.

Quanto ao trabalho do artesão, este não era considerado livre, visto que “é feito para sobreviver, recebe remuneração, e se constitui em serviço ao usuário”. (ALBORNOZ, 1986, p. 44). Na concepção grega, o artesão deveria ser fiel ao modelo, visando atingir a finalidade à que o objeto se destinaria para o usuário. Por se colocar a serviço de outrem, o trabalho do artesão – a *poiesis* – se manifesta para os gregos como um trabalho escravo.

Opondo-se a essa forma de trabalho, está a *práxis* grega, ou seja, a atividade dos cidadãos baseada na contemplação e no uso da palavra para resolver os assuntos comuns da cidade, sem que resulte em um produto visível. Assim, o trabalho intelectual dos filósofos ou políticos é colocado em primeiro plano pelos gregos, os quais veem como menor os trabalhos manuais ou braçais.

Também segundo Albornoz (1986), na concepção judaica, o trabalho é colocado como condenação ou castigo em razão do pecado original. Para os primeiros cristãos, o trabalho servia à caridade, para a saúde do corpo e da alma e para afastar os maus pensamentos provocados pela ociosidade. Para os cristãos do tempo de Agostinho, o trabalho deveria ser alternado com oração.

Em língua românica, “trabalho” deriva de *tripalium*, instrumento de tortura utilizado para punir os escravos romanos²³. Conforme Machado (2007), a atribuição de valoração positiva ao trabalho só se deu com a Reforma Protestante. Albornoz (Ibid., p. 53) acrescenta que, nessa concepção: “A profissão torna-se uma vocação. O trabalho é o caminho religioso para a salvação. É visto como virtude e como obrigação ou compulsão”. Tais ideias compõem o espírito do capitalismo, embora travestido de uma concepção religiosa, segundo a qual a divisão do trabalho e o estabelecimento de camadas sociais são resultado da vontade divina.

²³ Albornoz (Ibidem, p. 10) esclarece que, embora a maioria dos dicionários registre a palavra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, pois se liga ao verbo *tripaliare*, que significa torturar, “*tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los”.

Conforme Albornoz, a visão renascentista do trabalho alia as heranças cristãs e greco-romanas. O trabalho é colocado como estímulo para o desenvolvimento do homem, expressão da personalidade individual. Nessa concepção: “O homem se torna um criador por sua própria atividade; pode realizar qualquer coisa. O trabalho é a melhor maneira de preencher sua vida”. (ALBORNOS, 1986, p. 58).

Mesmo mantendo a prática intelectual como superior à manual, a Renascença coloca o trabalho como algo nobre, praticado também por homens livres. No século XVIII, os iluministas dão ênfase à técnica, capaz de proporcionar o domínio do homem sobre a natureza. É justamente no século XVIII, com a organização fabril, que essa concepção positiva de trabalho se consolida. De acordo com Machado (2007, p. 84), é dessa época a divisão entre “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, sendo este último rótulo reservado ao trabalho doméstico e ao intelectual. Também dessa época é a divisão feita por Malthus entre serviço e “verdadeiro trabalho”, estando reservada para a primeira denominação a atividade que não fosse produtora de riqueza.

No final do século XIX, surgem as ideias de Marx e Engels, segundo as quais o trabalho é “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” (MACHADO, 2007, p. 84). Os autores estabelecem uma divisão entre o “verdadeiro trabalho”, capaz de mobilizar a totalidade do ser humano no pleno desenvolvimento de suas capacidades e o “trabalho alienado”, associado ao sistema capitalista, no qual há uma completa dissociação entre o produtor e o objeto produzido. De acordo com Albornoz (1986), a crítica de Marx sobre a produção industrial recai no fato de que nela dissolve-se o que torna o trabalho do homem propriamente humano, isto é, o projeto e a visão antecipada do produto final, haja vista a alta mecanização e produção em série.

Em se tratando do trabalho do professor, conforme Bronckart (2006), foi só recentemente que começou a ser concebido como “verdadeiro trabalho”. A atividade docente só passou a ser considerada como trabalho no momento em que houve uma mudança de paradigma, do trabalho material e físico para a prestação de serviços. Originalmente, era considerado efetivamente um trabalhador aquele que produzia algo. Com o avanço do campo dos serviços, passou-se a exigir do

profissional que este fosse hábil na gestão de dados e na comunicação, havendo grande expansão dos prestadores de serviços.

2.2 A atividade docente como trabalho sob o olhar do ISD

Buscando uma conceituação (geral) de trabalho, Bronckart (2006) estabelece uma distinção com relação a outras duas noções bastante importantes para o ISD: *atividade* e *ação*. Numa clara referência a aportes vigotskianos, o autor define trabalho como atividade propriamente humana, oriunda do surgimento de formas de organização coletiva, nas quais cada membro deveria ficar responsável por uma tarefa, desempenhando papéis e responsabilidades inerentes a ela, havendo o controle dessa organização por uma hierarquia.

Da reformulação feita por Ricoeur sobre Wittgenstein, que ficou conhecida como semântica da ação, Bronckart (2006) toma a diferença entre acontecimento e ação. Ao contrário de um acontecimento, mero encadeamento mecânico de fenômenos, os quais seguem uma lógica causal, a ação “é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, de modo que esse agente tenha um motivo para agir, uma intenção e a capacidade de realizar gestos necessários para o agir, o que lhe confere a responsabilidade. (BRONCKART, 2006, p. 210)

Caracterizada por destacar as dimensões coletivas do agir humano (ao contrário da ação, que destaca o aspecto individual), a Teoria da Atividade, de Leontiev, destaca as atividades, ou seja, “quadros organizando e mediando o essencial das relações entre os indivíduos particulares e seu meio” nos quais se constituem os conhecimentos humanos:

Nessa perspectiva, a atividade é primeiro governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos efetivos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito. (BRONCKART, 2006, p. 211)

A concepção tomada por Bronckart de Bühler e Schütz concilia as duas abordagens, ao considerar o sujeito como “piloto” de suas ações, as quais, no entanto, estão submetidas a sistemas (coletivos) de restrições sociais e materiais múltiplos.

Procurando precisar os termos, Bronckart (2006) considera *agir* como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo”, ou seja, o dado observável, o qual, se for operado por um coletivo, com motivações e intenções, será denominado *atividade* e, caso seja oriundo de uma pessoa particular, será tomado como *ação* (BRONCKART, 2006, p. 212-213).

No plano *motivacional*, essa perspectiva diferencia os *determinantes externos*, de origem coletiva e os *motivos*, ou seja, as razões de agir que foram interiorizadas por um indivíduo. No plano *intencional*, as *finalidades* estão para o plano da atividade, assim como as *intenções* estão para a ação. No plano dos *recursos* para o agir, marca-se a diferença entre os *instrumentos* – artefatos e modelos de agir disponíveis – e as *capacidades* – recursos mentais e comportamentos de uma pessoa em particular.

Pensar a atividade docente sob o olhar do ISD envolve considerar as contribuições que essa corrente teórica tem buscado nas Ciências do Trabalho. Para tanto, é preciso compreender por que esse interesse pelo trabalho do professor, ou seja, o que levou os especialistas e investigarem a atividade docente.

Bronckart (2006) atribui o interesse pelo trabalho do professor à emergência de estudos realizados (na França) em Didática das disciplinas escolares. No momento em que se instauraram escolas públicas em todos os países europeus, foi necessário que a escola procurasse se adaptar tanto às expectativas socioeconômicas como aos avanços obtidos no campo científico. Nas décadas de 1960 e 1970, a Didática das disciplinas escolares passou a realizar um trabalho focado em três aspectos: a análise do estado de ensino de uma determinada matéria; a análise dos aportes teóricos das disciplinas de referência; e a pesquisa e intervenção sobre a transposição dos conhecimentos científicos para as situações didáticas escolares (Ibid., p. 205).

Na segunda fase desse trabalho, o interesse recaiu sobre o acompanhamento do funcionamento efetivo de uma sala de aula, para ver de que modo os novos projetos eram concretizados em situações reais de ensino. Segundo Bronckart (2006), as pesquisas mostraram que havia uma grande distância entre o projeto e a realidade, o que levou a Didática a se deslocar dos alunos para os professores, buscando

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, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos. (BRONCKART, 2006, p. 207)

Bronckart esclarece que, para que se operasse essa reorientação da Didática, no sentido de compreender o trabalho docente, foi preciso recorrer aos aportes da Ergonomia e da Análise do trabalho, especialmente quanto à diferença, já apresentada neste capítulo, sobre trabalho prescrito e trabalho real. Assim, o ISD toma quatro dimensões sobre o trabalho: o trabalho real, o trabalho prescrito, o trabalho interpretado pelos actantes e o trabalho interpretado por observadores externos. O primeiro envolve os comportamentos verbais e não verbais produzidos durante a realização da tarefa; o segundo diz respeito à análise de documentos prefigurativos (prescritivos/normativos) das hierarquias; o terceiro envolve a perspectiva do próprio trabalhador, por meio de entrevistas realizadas pré ou pós tarefa (trabalho representado); o quarto envolve a observação de textos descritivos produzidos pelos pesquisadores ao observarem o trabalho real.

A preocupação com a prefiguração do trabalho do professor foi uma das motivadoras do interesse pela análise da atividade docente. Isso porque, com o avanço da prestação de serviços e da consideração do professor como um trabalhador, surgiu o interesse da hierarquia por criar prescrições para esse profissional, seguindo, para isso, uma lógica de mercado, motivada por interesses neoliberais. Nesse sentido, conforme Machado (2007), iniciou-se na França um trabalho conjunto entre ergonomistas e linguistas, a fim de compreender a natureza

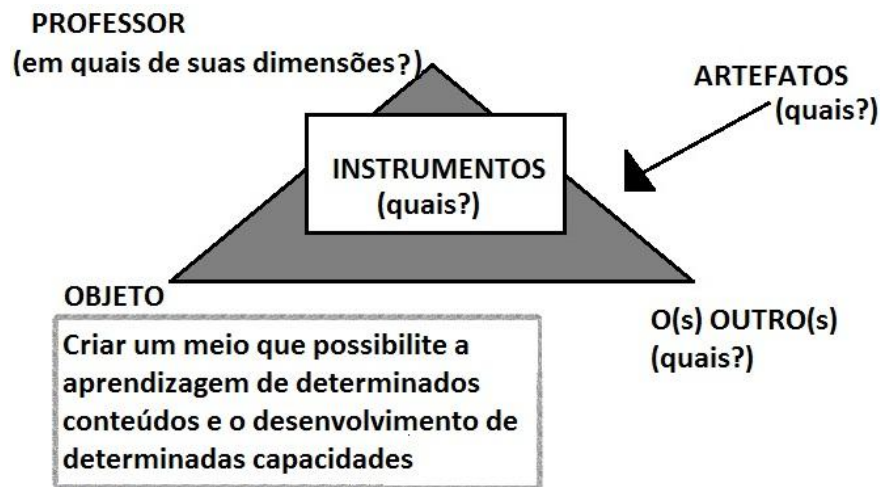
dessas prescrições e as mudanças por elas operadas sobre a identidade do professor.

Associando-se a autores da Ergonomia e da Clínica da Atividade, Machado (Ibid., p. 91-92) destaca que, sob a perspectiva marxista, o trabalho é uma atividade:

- a) *situada*, que sofre influência do contexto (imediato e global); sendo *pessoal* e sempre única, já que mobiliza o trabalhador em todas as suas dimensões, e *impessoal*, já que sofre o efeito de prescrições externas, impostas pela hierarquia;
- b) *prefigurada* pelo próprio trabalhador, que se apropria das prescrições e as reelabora, de modo a construir prescrições para si mesmo, ao se comprometer com as normativas externas, com a situação em que se encontra e com os limites físicos e psicológicos de seu funcionamento humano;
- c) *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, construídos a partir da apropriação pelo trabalhador de artefatos socialmente dados;
- d) *interacional*, já que, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos, o trabalhador os transforma e é transformado por eles;
- e) *interpessoal*, uma vez que envolve a interação com indivíduos (presentes e ausentes);
- f) *transpessoal*, pois é guiada por modelos de agir (também chamados de gêneros da atividade na Clínica da Atividade);
- g) *conflituosa*, pois, para agir, o trabalhador deve fazer escolhas, muitas vezes a partir de vozes contrárias.

De modo esquemático, Machado e Bronckart (2009, p. 39) representam o trabalho do professor em sala de aula conforme o esquema apresentado a seguir:

Figura 3 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 39)

Machado e Bronckart (2009) consideram que o trabalho do professor em sala de aula mobiliza seu ser integral, nas dimensões física, cognitiva, linguageira, dentre outras, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades. Para tanto, o professor se pauta em prescrições e modelos de agir, desenvolvendo sua atividade em interação com a atividade de outros actantes (seja presentes, como os alunos, seja ausentes, como pais, colegas de trabalho, direção e os outros interiorizados). Na atividade docente, o professor se apropria de determinados artefatos disponíveis no meio social, os quais são por ele transformados em instrumentos em favor de seu agir.

2.2.1 Os elementos constitutivos do trabalho docente

Amigues (2004) discute os elementos que constituem o trabalho docente, isto é, os objetos constitutivos da atividade do professor. Conforme o autor (2004, p. 41-46), a atividade docente envolve *prescrições*, *coletivos*, *regras de ofício* e *ferramentas*.

As *prescrições* são constitutivas da atividade do professor, uma vez que é a partir delas que o trabalhador, ao (re)significá-las, redefinindo-as para si próprio,

realizará seu trabalho junto aos alunos. Sobre elas, Souza-e-Silva (2004, p. 90) afirma que “às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido”. Conforme a autora, entre as prescrições e a ação do professor não existe uma relação direta, haja vista que “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência profissional” (SOUZA-E-SILVA, *Ibid.*, p. 95).

Quanto às *ferramentas* (ou *artefatos*), essas se compõem de elementos intermediários, de caráter material (quadro negro) ou simbólico (estratégias didáticas), que estão a serviço das técnicas de ensino. Tais ferramentas, ao serem apropriadas pelo professor, o qual as reelabora – transforma – a fim de que lhe sejam úteis para a realização de sua atividade, ganham o estatuto de instrumentos (AMIGUES, 2004).

Não se pode esquecer, entretanto, que o trabalhador integra diversos *coletivos de trabalho*, os quais se mobilizam a fim de fornecer respostas comuns às prescrições. É no coletivo de trabalho que o professor se apoia para responder àquilo que não se encontra nas prescrições e/ou aparece de modo vago nelas: “Esse coletivo de trabalho produz *regras de funcionamento*, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências, etc.” (SOUZA-E-SILVA, *Ibid.*, p. 90-91).

Tais princípios, denominados por Amigues (*Ibid.*, p. 43-44) como *regras de ofício*, são normativas explícitas ou implícitas construídas pelos próprios professores, as quais compõem uma espécie de memória comum referente ao seu modo de agir e uma *caixa de ferramentas*. Nesse sentido, conforme Souza-e-Silva:

a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e de sua evolução. Os ajustamentos necessários se apoiam sobre o capital acumulado até o momento pela classe, assim como sobre a projeção desse capital em um futuro próximo ou distante [...] A atividade desempenhada a cada dia em sala de aula depende das atividades já realizadas e daquelas exigidas futuramente. O modo de fazer próprio ao meio-classe instaurado progressivamente no tempo dá sentido ao trabalho a ser realizado e permite

enfrentar os imprevistos e riscos eventuais (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 92-93)

De acordo com Amigues (2004), as regras de ofício podem ser compostas por *gestos genéricos* e *gestos específicos*. Os primeiros são os relativos ao conjunto dos professores como um todo e os segundos dizem respeito especificamente à disciplina escolar em questão. De qualquer forma, segundo Souza-e-Silva (Ibid., p. 97), as *regras do ofício* podem ser relacionadas à noção de gêneros do discurso, de Bakhtin, uma vez que, assim como existem enunciados prototípicos – “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279) – sobre os quais nos apoiamos nas diversas atividades de linguagem – os gêneros – “existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir”, as quais compõem o *gênero da atividade*.

Conforme Clot (2007, p. 41), o gênero caracteriza-se por ser “um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto de trabalho, por outro”. É por meio do gênero que as pessoas passam a exercer suas atividades profissionais, ao retomarem modos de agir já existentes e considerados adequados pelo grupo social em que se encontram.

2.3 O gênero profissional: gestos específicos do professor de Língua Portuguesa

Pensar em gestos específicos do professor de Língua Portuguesa implica situar-se na constituição dessa disciplina escolar ao longo do tempo. De acordo com Soares (2004), a história da disciplina escolar Português sofre a influência de fatores de duas ordens: externa e interna. Os *fatores externos* dizem respeito ao contexto socio-histórico-cultural vivido, ou seja: que grupos sociais têm acesso à escola? Que objetivos eles têm? E a sociedade como um todo, que expectativas têm sobre o que se deve aprender na escola? Em que sistema político ela se insere? Por outro lado, atuam *fatores internos*, ou seja, interiores à área de conhecimento, os quais envolvem os conhecimentos acerca da língua que estão disponíveis, o nível de

desenvolvimento destes, o modo como se dá a formação de profissionais que irão atuar nessa área, dentre outros aspectos.

Começemos pelos fatores externos que influenciaram na constituição da Língua Portuguesa como disciplina escolar. Conforme Soares (2004), foi tardia a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: somente nas últimas décadas do século XIX. Uma das possíveis razões para essa inclusão tardia talvez seja o fato de que, no Brasil Colonial, a língua portuguesa figurava de modo minoritário dentre as outras duas línguas faladas aqui: a língua geral (misto de línguas indígenas faladas no território brasileiro) e o latim, língua-base do ensino jesuítico. Assim, o português, língua oficial, era apenas um instrumento para a alfabetização nas escolas.

Foi com Marquês de Pombal, nos anos 1750, e suas reformas no ensino de Portugal e das colônias portuguesas que se tornou obrigatório o ensino de língua portuguesa no Brasil. Além de aprender a ler e escrever em português, os estudantes passaram a estudar, ao lado da gramática latina e da retórica, a gramática portuguesa. Nesse contexto, a língua portuguesa era tomada como um instrumento para que se pudesse aprender a gramática latina.

À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia. A partir do século XIX, foram sendo editadas diversas gramáticas brasileiras, o que também contribuiu para que o português se estabelecesse. Também a retórica permaneceu, mas não mais com fins eclesiásticos. Pelo contrário, servia à prática social: falar bem e elaborar discursos.

Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que se tornou modelo de ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa passou a figurar o currículo por meio das disciplinas de retórica e poética e, um ano depois, houve a inclusão da gramática nacional como objeto de estudo. Assim, conforme Soares (Ibid., p. 164): “Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português”.

Até os anos 1940, a disciplina Português manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética. Isso porque os que frequentavam a escola eram pertencentes ao grupo social economicamente privilegiado, para quem essas práticas

disciplinares eram necessárias. Algumas modificações eram feitas conforme a demanda social solicitava: a perda de espaço da oratória fez com que a retórica e a poética passassem a funcionar como estudos estilísticos e que o ensino do bem falar fosse sendo substituído pelo bem escrever.

Considerando o trabalho do professor de Português, vemos que este sofreu profundas modificações à medida que a disciplina foi mudando²⁴. O reflexo disso pode ser percebido em um dos artefatos importantes para o docente: o livro didático (LD).

Concentrando-se em dois LD já produzidos e editados no Brasil em diferentes momentos históricos – a *Antologia Nacional* e o *Estudo Dirigido de Português* –, Soares (2001) analisa as mudanças ocorridas nesses dois manuais. Segundo a própria autora, essas mudanças refletem as alterações na concepção de professor como leitor observadas nos dois períodos.

A *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, predominou nas escolas brasileiras do final do século XIX até os anos 30 do século XX, sendo utilizada, embora com menos força, até os anos 1960. Sua primeira edição data de 1895; a última (43ª) foi publicada em 1969, tendo se mantido no ensino de Português por 74 anos. Organizada como uma coletânea de textos, à *Antologia Nacional* era associada uma gramática.

Conforme Soares (Ibid., p. 40-42), na *Antologia Nacional*, encontravam-se textos de escritores (prosadores e poetas) brasileiros e portugueses representativos do campo literário, todos já falecidos. Quanto aos temas privilegiados, predominavam os relativos às questões brasileiras, associados ao respeito a valores morais e éticos.

Com o passar das edições, foram sendo realizadas algumas alterações. Dentre as principais, foram acrescentadas breves notas esclarecedoras, as quais, conforme Soares (2001), estavam dispostas no rodapé das páginas, referentes ao léxico, à formação das palavras, à análise sintática, relacionando expressões do português de Portugal com o do Brasil. Tais notas não incidiam sobre a

²⁴ É curiosa a informação trazida por Soares (2004, p. 164) de que foi só em 1871 que o cargo de professor de português foi criado no país, por meio de decreto imperial. Considerando que as faculdades de filosofia, destinadas à formação de professores, só foram criadas na década de 1930, por muito tempo, o professor de português não teve formação específica, sendo, geralmente, um estudioso da língua e da literatura que se dedicava a ensinar.

interpretação de texto e a análise literária, estando destinadas diretamente aos estudantes, e não aos professores, uma vez que não se pensava que os docentes necessitassem de maiores esclarecimentos. Em suma:

A Antologia nunca apresentou exercícios ou sugeriu atividades, quer de literatura quer de língua. Isso evidencia que, 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, para formar bons leitores. Na ausência de exercícios, de atividades, a Antologia deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação. (SOARES, 2001, p. 54-55)

De acordo com Soares (1996, p. 57), a partir da década de 1960, a produção de LD no Brasil sofre um grande crescimento e diversificação, especialmente em função do extraordinário crescimento do mercado editorial: acelera-se o processo de industrialização do país, expande-se a indústria gráfica, multiplicam-se as editoras, havendo, inclusive, a criação da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático Colted (1966, fruto do acordo MEC-USAID), relacionado com o financiamento do LD pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Também a partir da segunda metade do século XX, passa a haver mudanças sucessivas no conteúdo dos livros e na forma de didatização desse conteúdo. A formação de novas disciplinas curriculares, a partir do desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos, tanto na área dos conteúdos quanto na da pedagogia e da didática conduziu a modificações nos LD. Nesse ponto, é possível observar que os LD acompanham as transformações da disciplina português ao longo de sua constituição.

Sob influência desses fatores, na década de 1970, passa-se a observar uma significativa mudança nos LD. De acordo com Soares (2001, p. 66), a partir desse momento, o manual passa a apresentar, explicitamente, uma metodologia de ensino, trazendo, inclusive, “orientações para a ação do professor”. Tais modificações aparecem com clareza no *O Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira.

Segundo Soares (2001), essa coleção didática foi publicada num período de transição (entre as LDB de 1961 e 1971). Uma primeira diferença com relação à *Antologia Nacional* já pode ser observada: enquanto ela, até as primeiras décadas

do século XX, apresentava-se sob a forma de um único exemplar (de quase 600 páginas), a coleção de Ferreira, destinada às quatro séries do ciclo ginasial (com a mudança na nomenclatura imposta pela LDB de 1971: quatro últimas séries do ensino de primeiro grau), constituía-se de um volume para cada série.

Além dessa questão da disposição dos volumes, outras modificações observadas no *Estudo Dirigido* revelam a considerável mudança por que passaram os LD publicados a partir da década de 1960. Um dos aspectos que mais chama a atenção é que o manual é formulado prevendo uma utilização “quase que independente do professor”.

Ainda de acordo com Soares (2001), a coleção de Ferreira foi uma das primeiras a apresentar um exemplar destinado ao professor, contendo os objetivos do manual, orientações metodológicas, sugestões de atividades, respostas dos exercícios e, até mesmo, sugestões de prova (inclusive com a discriminação de quanto deve valer cada questão). Todas essas alterações no modo de organização do material refletem a profunda mudança pela qual sofreu a escola a partir do momento em que se garantiu acesso às camadas populares.

De acordo com Bezerra (2005, p. 41-42), o processo de democratização do ensino provocou profundas alterações no ensino de Língua Portuguesa. Até a década de 1950 do século XX, a escola era composta por um público seletivo, que falava o português considerado padrão e tinha amplo acesso a práticas de leitura e escrita em casa. A partir da década de 1950, o alunado mudou: com o amplo acesso à escola, conquistado pelas camadas populares, as instituições de ensino passaram a receber alunos com baixo nível de letramento; o aumento da demanda exigiu a contratação de mais professores, muitos dos quais com formação deficitária. Nesse contexto, os LD passam a ser elaborados visando suprir as carências apresentadas pelos professores: “sobretudo a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático” (BEZERRA, *Ibid.*, p. 42).

Ao colocar em paralelo os dois livros analisados, Soares (2001) conclui que entre eles vigoram diferentes concepções do papel do professor: de um profissional para quem bastava o manual oferecer os textos, haja vista que, considerado um bom leitor e conhecedor dos conteúdos de sua disciplina, tinha capacidade de definir sua metodologia de trabalho, para uma concepção de professor “reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas”, a quem o

LD deve oferecer, além dos textos, orientações metodológicas, atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas das questões (SOARES, 2001, p. 72-73).

Geraldi (1997) discute a mudança de identidade pela qual passou o professor (de língua portuguesa) ao longo do tempo. Conforme o autor, podem ser delimitados três momentos, resultantes da relação entre a produção de conhecimento e o ensino. Nos séculos XIV e XV, nas “escolas de sábios”, o professor produz o conhecimento que ensina, transmitindo-o a seus seguidores. Nas palavras de Geraldi: “O que me parece identificar este tempo, que vai até os inícios da modernidade, é o fato de que entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical”. (GERALDI, 1997, p. 86-87)

Com o sistema mercantil e a divisão social do trabalho, vemos o surgimento de uma nova identidade docente: o mestre não mais produz o saber, mas transmite um saber produzido por outrem. De acordo com Geraldi (1997), essa condição implica necessariamente estar constantemente desatualizado, já que não mais convive diretamente com a prática de pesquisa e produção de conhecimento.

Do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo, ocorre uma nova mudança importante, trazendo consequências para a identidade do professor: entre a produção de conhecimento e a atividade de ensino se interpõe uma nova realidade, a produção de material didático. Conforme Geraldi (Ibid., p. 94), ao professor resta escolher o livro didático e, na sequência, agir como o capataz de uma fábrica: deve controlar o tempo para a resolução das atividades, comparar as respostas dos alunos com as propostas pelo manual do professor, realizar avaliações. Essa profunda modificação no trabalho do professor, segundo o autor, foi responsável pelo aumento nas horas de trabalho, pela redução salarial e, por consequência, pelo desprestígio social da profissão.

A partir dos anos 1950, com todas as transformações sociais que estavam ocorrendo, começa a haver uma profunda modificação no conteúdo da disciplina Português. Nesse período, o estudo sobre a língua (gramatical) passa a se constituir como conteúdo articulado ao estudo do texto, o que também se refletiu nos LD, os quais passaram a condensar texto e gramática em um só livro.

De acordo com Soares (2004), até o início dos anos 1970, foi possível observar a primazia da gramática nas aulas de Português. Com a Lei de Diretrizes e

Bases (Lei nº 5692/71), sob a égide do sistema militar, o nome da disciplina foi alterado, passando a Comunicação e Expressão (anos iniciais do então 1º grau); Comunicação em Língua Portuguesa (séries finais); e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (então 2º grau). Como fator interno à constituição da disciplina, estava em voga a Teoria da Comunicação, a qual substituiu a concepção de língua como sistema pela de língua como comunicação, centrada no uso da língua, tendo o aluno como emissor e receptor de mensagens nos mais diversos códigos semióticos. Para tanto, os livros didáticos passaram a trazer, ao lado do texto literário, textos de jornais e revistas. O desenvolvimento da oralidade, que outrora servia para o exercício da oratória, nesse período passou a funcionar como preparação para a comunicação no cotidiano.

Nos anos 1980, com a redemocratização do país, foi recuperada a denominação Português. De acordo com Soares (2004), esse período se caracteriza pela inclusão das ciências linguísticas junto ao ensino.

Na perspectiva de Pietri (2006), a partir do final da década de 1970, passou a vigorar o que o autor denomina “discurso da mudança”, segundo o qual o professor deveria alterar suas concepções tradicionais de linguagem e, por consequência, também sua prática de ensino. Esse discurso se fundamentou em teorias linguísticas, sociológicas e sociolinguísticas, procurando mostrar os problemas do ensino tradicional de língua materna. Em função do processo de democratização do ensino, as classes populares passaram a ter acesso à escola, a qual, no entanto, não estava preparada para tratar da variação linguística propiciada pelo amplo acesso ao espaço escolar, calcada que estava no ensino da gramática normativa. Nesse sentido, “esse novo discurso é não apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador” (PIETRI, 2006, p. 838).

Sob influência da Sociolinguística, questões como variação no uso da língua passaram a integrar o currículo das escolas. Com os estudos em descrição linguística, passaram a vigorar novas concepções de gramática do português, além da normativa/prescritiva. A Linguística Textual trouxe como contribuição a centralidade do texto na prática escolar. Em suma, essas correntes teóricas contribuíram no sentido de fixar uma concepção de língua como enunciação, “que,

portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as contradições sociais e históricas de sua utilização”. (SOARES, 2004, p. 173)

Angelo (2005) relaciona o que dizem os linguistas no período de renovação do ensino de Português com a palavra de docentes que atuaram na escola básica nesse período. A autora busca “obter a caracterização do ensino tradicional de Língua Portuguesa a partir do que dizem as entrevistadas”. (ANGELO, 2005, p. 137)

As professoras mais idosas que participaram do estudo, as quais atuaram nas décadas de 1960 e 1970, esclarecem que o objeto de ensino em suas aulas eram a leitura, a escrita, a gramática e a oralidade. A maioria delas afirma que priorizava as três primeiras práticas em detrimento da última. Com isso, o objetivo central do ensino era fazer com que os alunos usassem corretamente a língua, o que era obtido por meio da correção. Além disso, o conhecimento de assuntos gramaticais era um dos alvos a serem atingidos.

No que tange à prática de escrita, centrava-se na redação escolar, cujo tema ou era livre, ou então determinado pelas professoras, sendo muitas vezes relativos ao assunto do texto que fora lido. A correção dos textos, muitas vezes realizada na presença dos alunos, priorizava questões gramaticais. Havia também o comentário sobre os textos, feito pelas professoras para toda a classe, ou de modo individual. Feita a correção, os alunos deviam passar seus textos a limpo. As professoras apontam que uma das maiores dificuldades dos alunos era a falta de ideias sobre o que escrever. Na tentativa de sanar essa dificuldade, as professoras apresentavam no quadro-negro um conjunto de sugestões sobre o tema proposto. Com função complementar, as professoras apontaram as seguintes atividades de escrita: produção de um jornalzinho da escola; montagem de uma pasta de redações da classe; exposição de trabalhos e caderno de poemas.

Outras três professoras entrevistadas no estudo de Angelo (2005) iniciaram sua carreira na metade dos anos 1960, estendendo-se aos anos 1970. Assim como relataram as professoras mais idosas, a oralidade sempre foi um objeto periférico em sua prática. Como objetivos para o ensino, as professoras afirmaram: “ler e entender o texto, escrever corretamente e ter conhecimentos gramaticais”. (ANGELO, *Ibid.*, p. 190)

Quanto às atividades de escrita presentes nas práticas dessas docentes, envolviam principalmente a redação escolar, a partir de um título dado, da leitura de um texto, ou mesmo de palavras determinadas pela professora. As etapas pelas quais passava a redação seguem a mesma ordem das já expostas pelas professoras mais idosas: correção (gramatical), comentários de redações, atividade de passar a limpo. Outras atividades de escrita envolviam responder questões sobre o texto, passar provas ou redações a limpo, copiar ou corrigir exercícios da lousa ou do livro didático, realizar ditados, dentre outras.

Um tópico interessante do estudo de Angelo (2005) é o interesse da pesquisadora sobre a relação entre o ensino recebido e o praticado pelas docentes. As professoras mais idosas procuraram destacar as diferenças. As docentes guardam uma imagem bastante positiva dos professores que tiveram na escola, dos quais falam com verdadeira admiração, pois eram competentes e exigentes.

As professoras relataram que o ensino recebido se concentrava na tríade leitura, escrita e gramática, havendo ênfase sobre este último pilar. A leitura e interpretação se davam a partir de livros-texto e ocorriam conforme as seguintes etapas: leitura oral pelo aluno, interpretação do texto, comentários gramaticais e informações sobre o autor e escola literária. A redação ocorria a partir de temas determinados pelos professores.

Angelo (Ibid., p. 178) percebe na fala das professoras mais idosas o destaque dado por elas sobre o fato de que “apenas parcialmente o ensino praticado se constituía numa continuidade do recebido, ou seja, ele não poderia ser compreendido como uma simples repetição”, haja vista que os tempos eram outros, com novas demandas vindas da sociedade naquele período de grandes mudanças.

Em suma:

As entrevistas permitem perceber um processo de ensino em três movimentos: o primeiro, reconhecido pelas professoras como o ensino recebido de seus mestres, o “tradicional”, num passado já bem distante; o segundo, o ensino realizado por elas, que, embora ainda ligado ao primeiro movimento, já não se igualava exatamente a ele, na busca de alternativas para as novas condições existentes na sociedade brasileira e na própria escola; e um terceiro, o das gerações seguintes, com o qual tomaram contato apenas inicial, mas o suficiente para saber que se tratava de um

ensino baseado em conhecimento nada familiar em relação ao que tinham acumulado em todos os anos de suas carreiras: o conhecimento linguístico, de base científica. (ANGELO, 2005, p. 181-182)

As professoras mais jovens relataram ter recebido um ensino calcado em aulas de leitura, gramática e redação. Quanto às aulas de redação, essa ocorria a partir de um tema dado pelo professor, sem qualquer orientação.

Com relação à imagem que as professoras guardam de seus mestres, embora demonstrem discordar de algumas práticas que eles realizavam, destacam a excelência e seriedade daqueles docentes, que, para elas, ministravam um ensino de qualidade. Dos antigos mestres, as docentes afirmam terem trazido para a sua prática apenas a seriedade na condução das aulas, já que a maioria das práticas por eles realizadas já não eram mais compatíveis com o tempo por elas vivido. Além disso, as professoras buscaram subsídios por meio de formação continuada, experiência cotidiana, participação em cursos de atualização, contato com documentos oficiais prescritivos do ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1970.

Dando um salto para os anos 1990, convém refletirmos sobre gestos profissionais específicos dos professores de Língua Portuguesa a partir da publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, no final dessa década.

Referência importante para a produção dos PCNs, já na década de 1980 Geraldi (1985; 1997²⁵), um dos principais autores participantes do processo de renovação do ensino de língua portuguesa, insistia na necessidade de que o ensino de língua materna se fixasse em novas bases, fundamentalmente em três pilares principais: produção de texto, leitura e análise linguística.

Geraldi (1997) defende que a produção de textos seja um espaço de tomada da palavra por um sujeito que, de modo intersubjetivo, compromete-se com o que diz, expressando seu ponto de vista sobre o mundo para alguém – o que reforça a natureza dialógica da linguagem. De acordo com o próprio autor: “É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta produzem-se textos *para* a escola; naquela produzem-se textos *na* escola”. (GERALDI, *Ibid.*, p. 136)

²⁵ A primeira edição de **O texto na sala de aula** data de 1984; a primeira edição de **Portos de Passagem** é de 1991.

Para tanto, o autor estabelece cinco pontos fundamentais que precisam ser considerados quando se pretende produzir um texto, uma vez que é preciso: a) que se tenha o que dizer; b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) que o locutor se coloque como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz; e) que se escolham as estratégias para realizar os pontos (a); (b); (c) e (d). Desse modo, já na década de 1980, Geraldi considera a produção de textos na perspectiva do processo, o que envolve não apenas o conteúdo temático (o que dizer), mas a motivação para a escrita (por que/para que dizer), bem como a apropriação da palavra pelo sujeito que enuncia, a existência de leitores reais para o texto produzido (para quem) e a mobilização de estratégias de ordem linguística, textual e discursiva adequadas para fazê-lo. Segundo Gonçalves e Pinton (2012, p. 4), a proposta do autor já prenuncia o ensino de produção textual embasado na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, visto que compreende “um movimento no sentido de que a língua é interação e como tal pressupõe atividade verbal que conduza a isso”.

Quanto à leitura, Geraldi (Ibid., p. 188-189) insiste em que esteja relacionada à produção de texto, mas sugere um movimento que, inversamente ao que os LD propõem, parta da produção, chegando à leitura e desta retorne à produção. Além disso, o autor acrescenta dois itens em sua proposta: a entrada de um texto para a leitura em sala de aula deve responder a necessidades e provocar necessidades; para a produção de sentidos, o leitor deverá procurar pistas no próprio texto: serão elas que o levarão a acionar elementos exteriores à materialidade linguística, o que, em termos pedagógicos, implica recuperar o percurso interpretativo mobilizado pelo aluno, partindo do próprio texto para, se for o caso, mostrar as inadequações da leitura do estudante, e não se fixar em uma leitura tida como modelar, por ser a do professor.

Com relação à análise linguística, de acordo com Geraldi (1997), esta envolve também o desenvolvimento de atividades epilinguísticas²⁶ e metalinguísticas²⁷. Ao contrário do que ocorre no ensino tradicional de língua, no qual se parte da metalinguagem (nomenclatura gramatical), seguida por exemplos e, na sequência,

²⁶ “As *atividades epilinguísticas* são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23)

²⁷ “Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.” (GERALDI, 1997, p. 25)

exercícios, o autor propõe que a reflexão sobre o material linguístico anteceda a classificação, de modo que a análise linguística esteja diretamente relacionada às práticas de leitura e produção de texto.

Com os **PCNs**, o texto é colocado como unidade de ensino, sendo o gênero objeto do ensino de Língua Portuguesa. Conforme o documento, a diversidade de gêneros que fazem parte da vida diária dos alunos deve ser trazida para o interior da sala de aula, de modo que práticas de leitura/produção de textos tanto escritos quanto orais sejam centrais na aula de língua materna, a partir das quais se realize atividades de análise linguística.

A mudança do termo “redação” para a “produção textual” implica que se compreenda a escrita como um processo. Em termos didáticos, a abordagem processual compreende três etapas: o planejamento, a escrita do texto e a reescrita. Conforme Antunes (2009, p. 57), a primeira etapa prevê a delimitação do tema, a atenção sobre a finalidade do texto que será produzido, estabelecer os critérios de ordenação das informações, considerar a situação na qual o texto irá circular (meio de circulação) e quem serão os prováveis leitores; a segunda etapa diz respeito ao momento de colocar no papel o que foi planejado; a terceira etapa abrange rever o que foi escrito, procurando relacionar os itens observados no planejamento com a primeira versão do texto, tanto no que tange à situação comunicativa envolvida quanto no que se refere a questões de microestrutura. Entre a primeira versão e a reescrita geralmente há um *feedback* por parte do professor.

Neste capítulo, a partir de considerações gerais acerca da noção de trabalho para a Ergonomia e para a Clínica da Atividade, chegamos às especificidades que caracterizam o trabalho docente para o ISD. Nesse ponto, situamo-nos nos elementos constitutivos da atividade docente, enfocando especialmente os gestos profissionais específicos do professor de Língua Portuguesa ao orientar a escrita de textos pelos alunos. Tais gestos, ao longo da constituição do ensino de língua no Brasil, passaram por alterações, de uma concepção tida como tradicional para um ensino considerado renovado, porque fixado em bases da ciência linguística.

No capítulo seguinte, trataremos da questão dos saberes envolvidos na atividade docente, procurando relacioná-los com o estágio supervisionado.

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DOCENTES

“trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. (TARDIF, 2012, p. 57)

Neste capítulo, pretendemos discutir a questão da formação do professor, situando-nos em um momento-chave deste processo: o Estágio Supervisionado. Para tanto, também é necessário discutirmos quais saberes estão envolvidos no trabalho docente, razão pela qual nos concentraremos em Tardif (2012), buscando não só compreender quais são os saberes docentes, como também as fontes a partir das quais o professor vai, ao longo de sua vida, construindo tais conhecimentos.

3.1 O papel do estágio supervisionado na formação do professor

Para que se possa compreender o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores, é importante traçarmos um breve panorama acerca das concepções de estágio que foram sendo consideradas ao longo do tempo. Nesse sentido, Pimenta (2002) apresenta um olhar geral, partindo dos anos 1930 até a década de 1980. Embora as considerações da autora sejam relativas ao Estágio Curricular nas séries iniciais do então Primeiro Grau, percebemos que muitas das concepções apresentadas abrangem as práticas de ensino em todos os níveis.

Conforme Pimenta (2002), a partir de 1933, foram criadas, no Brasil, as chamadas “Escolas Normais”, destinadas à formação de professores para as séries iniciais do Primeiro Grau. Embora cada estado da Federação apresentasse uma legislação específica para regular essas escolas, três pontos se assemelham nas diferentes normativas estaduais. O primeiro deles é que, à exceção de alguns poucos estados²⁸, o curso era realizado no secundário (correspondente às quatro séries finais do atual Ensino Fundamental), em quatro anos. O segundo dizia respeito à existência, sob a forma de disciplina ou de recomendação legal, “de

²⁸ Estados da região Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

algum tipo de prática no campo profissional que era o ensino primário”. (PIMENTA, 2002, p. 26). O terceiro ponto refere-se à terminologia imprecisa das disciplinas pertinentes à prática profissional nas diferentes normativas estaduais: “Didática”, “Metodologia”, “Metodologia Geral e Metodologia Especial”, “Prática de Ensino”, “Metodologia e Prática de ensino”, dentre outras.

A partir de 02 de janeiro de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, esse passou a ter curso em dois ciclos: curso de regentes do ensino primário, em nível do secundário, em quatro anos; curso de formação de professores primários, em nível do colegial (correspondente ao atual Ensino Médio), em três anos. Segundo Pimenta (Ibid., p. 26), o Ensino Normal passa a abranger, também, os cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. De acordo com a lei, esses cursos passam a ser ministrados em três tipos de estabelecimentos de ensino: o curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

Com essa lei, ficou estabelecido um currículo único para todos os estados, havendo a possibilidade de cada unidade federativa acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas no currículo básico. Desse modo, disciplinas como “Didática e Prática de Ensino” foram sendo incorporadas, havendo, no texto da lei, a obrigatoriedade de que os estabelecimentos de ensino normal mantivessem escolas primárias, para a realização das práticas de ensino.

Pimenta (2002) esclarece que, até o final dos anos 1960, o conceito de prática que vigorava nos textos legais estava diretamente relacionado à finalidade atribuída ao Ensino Normal, ou seja: formar profissionais para atuarem no ensino primário. Com o processo de urbanização e de industrialização, era necessário que os operários tivessem um mínimo de instrução para operar máquinas. Nesse contexto, o Estado brasileiro teve de organizar o ensino para todo o território nacional, o que, em termos legais, foi regulamentado com as leis orgânicas do ensino na década de 1940. Com o auge da industrialização, na década de 1960, as mulheres, que antes iam à escola para serem preparadas para as tarefas do lar, passaram a receber instrução para atuarem no magistério, haja vista ser o papel de professora uma extensão das funções da mãe.

Aprofundando-se no contexto vigente na época, a autora esclarece que ser professor estava mais ligado a uma “ocupação” exercida eminentemente por mulheres pertencentes a segmentos sociais economicamente favorecidos, “e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres”. (PIMENTA, *Ibid.*, p. 29)

Nesse sentido, “o conceito de prática presente nos cursos do período em questão era da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. (PIMENTA, 2002, p. 29). A Escola Normal, portanto, tinha como foco ensinar a professora a ensinar, seguindo padrões consagrados, modelos a serem reproduzidos e exercitados.

Toda essa situação ocasionava que:

A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro, a destinação das alunas da escola normal não era necessariamente o exercício do magistério. (PIMENTA, 2002, p. 35)

Na prática, quase metade das professoras que atuavam nas escolas primárias da época compunham o chamado “magistério leigo”, ou seja, não tinham nenhuma formação profissional. Nessa situação, as professoras só podiam lecionar até a 2ª série primária. Dentre as que tinham formação, observava-se que os modelos tidos como ideais vinham, na maioria das vezes, do currículo teórico, e não das escolas de aplicação. As que eram tomadas como referência, entretanto, reproduziam a realidade da classe social dominante, com alunos que possuíam os requisitos que eram considerados adequados para que elas aprendessem. Isso fazia com que esses pré-requisitos estivessem na contramão das reais necessidades da maior parte da população da época.

De acordo com Pimenta (2002), no final dos anos 1950 e início dos 1960, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), instituiu-se um movimento de intelectuais educadores que questionavam os rumos tomados pelos

cursos de formação de professores. Esse grupo realizou e difundiu uma série de estudos referentes ao ensino primário e Normal. Dentre as principais bandeiras desse movimento, estava a necessidade de unificação entre teoria e prática, de modo a que os programas de curso servissem efetivamente para as necessidades formativas dos professores. Mais do que reunir teoria e prática, era necessário oportunizar o contato com situações efetivas de sala de aula, diminuindo o distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola primária, haja vista que a recomendação de que as Escolas Normais mantivessem uma escola de aplicação não vinha sendo seguida.

Sintetizando os diagnósticos feitos em textos da época, os principais problemas apontados foram os baixos salários dos professores, a necessidade de cursos universitários específicos para a formação de professores e a urgência de que a escola primária fosse colocada como referência dos cursos de formação. A fim de resolver tais questões, era necessário criar uma nova política de formação de professores, que articulasse os níveis primário, secundário e superior de ensino. Entretanto, segundo Pimenta (2002), com a Lei 5692/71, sancionada em pleno período de Ditadura Militar, a crise reinante acabou aprofundada.

Com a referida lei, a estrutura de primário, secundário e colegial foi transposta para 1º e 2º graus, de modo que o ensino Normal foi transformado em uma das habilitações profissionais do 2º grau. Diante dessa situação

embora seja possível reconhecer na lei uma intenção de profissionalizar o exercício do magistério, o que vinha sendo conclamado, na realidade o curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante no 2º grau, o que ocorreu, aliás, também com outros cursos [...]. (PIMENTA, 2002, p. 45)

De acordo com o texto legal, a habilitação em Magistério poderia ter três ou quatro anos de duração. Os egressos de cursos de três anos poderiam atuar de 1ª a 4ª série do Primeiro Grau; os egressos de cursos de quatro anos poderiam atuar até a 6ª série, chegando até a 8ª em casos excepcionais de falta de docentes.

Quanto à relação entre as disciplinas de Didática e de Práticas de Ensino, o parecer CFE 349/72 manteve a dissociação entre ambas: o estágio é encarado como prática e a Didática, como teoria prescritiva da prática.

Mesmo que, do ponto de vista legal, a profissão professor estivesse regulamentada com a Lei 5692/71, na prática, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercê-la, estando apta para atuar até a 5ª série, embora houvesse número suficiente de professores diplomados nessa época. Como resultado dessa situação, passou-se a observar a deterioração da profissão, com salários cada vez mais baixos, o que ampliou no imaginário social a ideia do professor (na verdade, da professora) como missionário(a). Além disso, a dissociação entre teoria e prática, a qual se torna visível quando se observava o despreparo das normalistas diante de situações reais que ocorriam em sala de aula, popularizou, no decorrer dos cursos de formação, a constatação de que “na prática, a teoria é outra”. (Ibid., p. 52).

Diante dessa lacuna, os cursos passaram a se utilizar das chamadas “atividades de microensino”, ou seja, situações experimentais, controladas, nas quais o futuro professor deveria demonstrar o desenvolvimento de habilidades docentes consideradas eficientes. Os poucos estudos realizados na década de 1970 acerca do emprego de tais atividades na Habilitação Magistério em nível de 2º grau (já que a maioria das pesquisas desse tipo foi realizada nos cursos superiores de Licenciatura) apontam as principais habilidades técnicas que um professor deveria apresentar: espontaneidade, uso produtivo do tempo, utilização de vários recursos e emprego do reforço.

Como adverte Pimenta (2002, p. 54), tais situações de microensino, se, por um lado, permitem desenvolver e treinar determinadas habilidades instrumentais, fundamentais para o ato de ensinar, por outro, mostram-se restritas, haja vista que não levam em conta a intervenção efetiva dos alunos: “Seriam as habilidades treinadas, generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos?”. (Ibid., p. 55). A autora defende que o professor deve desenvolver a habilidade de saber utilizar as técnicas mais adequadas de acordo com as diversas situações, o que implica, também, criar novas técnicas.

Ainda na década de 1980, persistiam as críticas ao modo como estava organizada a habilitação Magistério, em função da abordagem tecnicista, sem

relação com a realidade concreta. Do mesmo modo, o estágio encontrava-se desvinculado da Didática e das demais disciplinas do curso de formação. Além disso, segundo Pimenta (2002, p. 63), com base em constatações feitas no estado do Paraná (mas aplicáveis a outros estados), quanto ao estágio, eram direcionadas críticas referentes aos seguintes aspectos:

- número insuficiente de escolas de 1º grau dispostas a receberem estagiários;
- dificuldades no acompanhamento dos estagiários, em função do grande número de alunos e da falta de coordenadores de estágio;
- pouca disponibilidade na recepção dos estagiários pelos professores regentes;
- falta de comprometimento dos demais professores do curso, os quais atribuíam exclusivamente ao professor de Didática a responsabilidade pelos estágios;
- dificuldades na articulação de teoria e prática;
- distribuição do estágio em três etapas dissociadas: observação; participação e regência;
- restrições à etapa de observação;
- extrema burocratização do estágio;
- falta de integração da escola de magistério com a escola de 1º grau²⁹.

Diante de todas essas questões, muitos autores posicionaram-se, no sentido de que os problemas observados não seriam resolvidos com o aumento da carga horária prática; mais do que isso, era preciso que, a partir da prática, se pudesse produzir conhecimento. A compreensão era a de que teoria e prática são indissociáveis na prática social.

Essa preocupação com a indissociabilidade de teoria e prática manifestou-se, em dois níveis: conceitual e operacional. No primeiro, foram realizados diversos estudos sobre a relação de unidade entre teoria e prática, chegando-se ao conceito

²⁹ Em função desse quadro de adversidades, pouquíssimos alunos realizavam o estágio de regência.

de *práxis*, a partir de uma concepção dialética. Quanto ao segundo nível, operacional, foram realizadas ações efetivas³⁰, seja organizando-se o currículo em núcleos temáticos ou temas geradores, a fim de favorecer a interdisciplinaridade e o trabalho conjunto, seja propondo que o compromisso com a prática seja uma preocupação de todas as disciplinas, não só da Didática e do Estágio. Além disso, buscou-se fortalecer a relação das escolas de magistério com as de 1º grau, entendendo-a como uma via de mão dupla.

Conforme Pimenta e Lima (2010), para superar a separação entre teoria e prática, é preciso que o estágio seja o momento de se aproximar da realidade e de refletir sobre ela. Essa aproximação implica envolvimento, intencionalidade, de modo que a realidade seja analisada e questionada à luz de teorias. Essa compreensão parte da concepção de que

a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 2002, p. 83)

Nesse sentido, a ideia de *práxis* remete ao marxismo, para o qual se trata de uma atitude teórico-prática que excede o ato de conhecer e interpretar o mundo, atingindo a transformação (intencional) da natureza e da sociedade. Essa transformação é orientada por uma finalidade, implicando a ação efetiva por parte do agente, a partir de objetivos previamente fixados.

No caso da relação de ensino/aprendizagem, essa envolve uma dimensão política da *práxis*, a qual, por sua vez, excede os limites do individual, atingindo a dimensão coletiva (grupos ou classes sociais). Configurada como *práxis*, a atividade docente envolve a unidade entre teoria e prática, de forma dialética:

³⁰ Diversos estados brasileiros passaram a realizar ações efetivas nesse sentido, dentre as quais destacam-se: realização da pesquisa-ação; seminários, debates, reuniões e cursos envolvendo estagiários e professores da escola; oficinas de material didático; investigação acerca do público atingido pela escola.

É somente pela investigação dialética que a Pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades (atividade teórica) conjugadas às necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização do homem. (PIMENTA, 2002, p. 97-98)

Pensando especificamente na ideia de *práxis* – conhecer para transformar – relacionada ao estágio curricular, vê-se que esse é atividade teórica “de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*”. (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 45). Nesse sentido, a realização de pesquisas a partir do estágio (ou então, pesquisas *no* estágio), é uma estratégia formativa que parte da noção de professor como um intelectual, capaz de compreender o caráter coletivo e social de sua profissão e de refletir sobre ela³¹.

Kenski (1991) trata do estágio nos cursos de Pedagogia, enfocando especialmente um período no qual se realizavam as disciplinas de estágio e de práticas de ensino somente nos dois últimos semestres do curso. Conforme a autora, estando desvinculado das demais disciplinas do curso, o estágio acabava gerando “uma expectativa de apoteose, de *gran finale*, no qual todos os problemas e deficiências apresentados durante o curso têm uma última chance de ser, pelo menos, discutidos.” (KENSKI, 1991, p. 36).

A autora ressalta a necessidade de que se tenha muito clara a concepção de professor que se quer formar, de modo que essa se encontre vinculada a questões político-sociais da época, especialmente quanto às condições enfrentadas pela classe docente. Além disso, defende que a prática de estágio parta da elaboração de um projeto, de preferência juntamente com o professor regente da escola.

Kenski apresenta uma alternativa que vinha sendo desenvolvida nas turmas de Estágio e Prática de Ensino no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, com base na concepção de professor como pesquisador de sua própria prática. Esse projeto parte da recuperação da vivência escolar dos estagiários. Nessa direção, a autora destaca que há uma

³¹ Convém salientar que a origem da noção de “professor reflexivo” vem de Schön (1992), para o qual a formação do professor deve se basear numa *epistemologia da prática*.

necessidade de tornar os alunos conscientes de que suas práticas em sala de aula refletem não apenas o grau de aquisição teórica obtido, mas, entre outras coisas, a forma com que, como alunos, principalmente durante a infância, foram marcados pela sua vivência escolar. [...] diversos professores recém-formados [...], ao se verem diante de seus alunos pela primeira vez, recuperam a lembrança de alguns de seus antigos professores (os que marcaram de alguma forma as suas trajetórias escolares) e passam a empregá-las (muitas vezes mesmo inconscientemente) como modelos básicos em cima dos quais começam a criar seus próprios modelos de prática docente. (KENSKI, 1991, p. 37)

Mesmo que a afirmação da autora refira-se à formação de professores alfabetizadores no Curso de Pedagogia, acreditamos que ela se aplica também a outras licenciaturas (como a de Letras), haja vista que, com relação ao ensino de Língua Portuguesa, estudos observam professores que muitas vezes replicam a prática vivenciada em seus tempos de escola. Essa constatação de que muitos professores baseiam-se no vivido para balizar as experiências atuais como professor suscita um questionamento sobre a natureza dos saberes envolvidos na profissão docente. É disso que trataremos na seção seguinte deste capítulo.

3.2 Os saberes docentes e suas fontes

Tardif (2012) discute sobre os saberes que servem de base para o trabalho docente. Conforme o autor (2012, p. 31), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Pela noção de “saber”, compreende-se “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, *Ibid.*, p. 60)

O autor assume uma concepção que alia aspectos individuais e coletivos, de modo que os saberes do professor são de natureza eminentemente social. A fim de comprovar a validade dessa afirmação, Tardif apresenta cinco razões. A primeira delas diz respeito à natureza coletiva, no sentido de que o saber docente é partilhado por um grupo de agentes que passam por uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sob a égide dos mesmos recursos (programas, regras, etc.). A segunda causa apontada pelo autor envolve o fato de

haver um sistema, com organizações e hierarquias que visam a garantir legitimidade a esse fazer. O terceiro motivo diz respeito aos objetos do saber, os quais são de natureza social, haja vista serem práticas sociais. Como quarta razão, Tardif aponta que os saberes ensinados pelos professores, bem como a maneira de ensiná-los, evoluem através do tempo, sofrendo influência das mudanças sociais. Por fim, o autor ratifica o caráter social do saber docente, amparando-se no fato de existir uma socialização profissional, na qual “é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. (TARDIF, *Ibid.*, p. 14)

Estabelecido o caráter social dos saberes docentes, é preciso admitir que o trabalho do professor envolve administrar esses múltiplos saberes, sendo eles de diferentes naturezas: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (*Ibid.*, p. 36). Inicialmente, o autor estabelece quatro tipos de saberes, em torno dos quais se organiza a profissão docente: *saberes profissionais; disciplinares; curriculares e experienciais*.

Os *saberes profissionais* são obtidos nos cursos de formação de professores, bem como nos de formação continuada, e dizem respeito a conhecimentos oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. No interior desses saberes, encontram-se doutrinas pedagógicas que se apoiam nas ciências da educação para obter o estatuto científico. Conforme o autor, tais saberes envolvem não só uma base de cunho ideológico, como também “formas de saber-fazer e algumas técnicas”. (*Ibid.*, p. 37)

Com relação aos *saberes disciplinares*, Tardif (2012) explica que são aqueles saberes sociais ensinados pela instituição universitária, igualmente obtidos nos cursos de formação inicial e continuada. Correspondem aos diversos campos de conhecimento cultivados pela tradição cultural, tendo sido definidos pelos grupos sociais produtores de saberes. São ensinados nos cursos e departamentos universitários, “independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”. (TARDIF, 2012, p. 38). Dizem respeito, portanto, às

questões conceituais pertinentes às diversas disciplinas (português, matemática, literatura, etc.).

Os *saberes curriculares* são aqueles que se materializam em programas escolares. Envolvem os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados”. (Ibid., p. 38). São incorporados pelo docente ao longo de sua carreira.

No que tange aos *saberes experienciais*, esses não são oriundos da formação nem dos currículos, sendo desenvolvidos pelos próprios professores durante a execução de suas funções, na prática cotidiana da profissão:

São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2012, p. 49)

Segundo Tardif (Ibid., p. 39), “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. O autor acrescenta que tais saberes se originam da prática cotidiana da profissão, sendo validados por ela. É também por meio dos saberes experienciais que os docentes tecem julgamentos acerca de sua própria formação, bem como, no interior das diferentes competências que compõem o saber experiencial, estabelecem uma hierarquia, segundo a qual o mais complexo é gerenciar uma turma de alunos. Em suma, trata-se de saberes “gerados e baseados no próprio processo de trabalho”. (TARDIF, 2012, p. 58)

Tardif (Ibid., p. 50) acrescenta três objetos dos saberes experienciais, os quais funcionam como condições da profissão:

- a) *as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;*
- b) *as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;*
- c) *a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.*

A atividade docente, portanto, desenvolve-se na interação entre os diversos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo, efetivamente, em um meio institucional que funciona segundo certas normativas prescritas por diversas instâncias. Esse modo de funcionamento peculiar do espaço escola faz existir uma certa distância entre os saberes experienciais e os saberes que foram sendo construídos ao longo da formação, o que faz com que os saberes pedagógicos se apresentem como limitados. Desse modo, “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. (TARDIF, 2012, p. 86)

Diante dessa distância entre a formação e as demandas e desafios da escola, os professores agem de maneiras diversas: alguns passam a rejeitar a formação anterior; outros a reavaliam (alguns cursos foram úteis, já outros não); havendo também os que relativizam essa realidade, admitindo que a formação forneceu suporte para certos aspectos, mas, quanto a outros, só é possível aprender em serviço. (Ibid., p. 51)

A essa aparente “subjetivação” operada em torno dos saberes experienciais se sobrepõe o fato de que a construção de tais saberes ocorre de modo partilhado, na relação com os pares. Esse fato faz com que a relação com os colegas de profissão adquira um caráter formativo – especialmente na convivência de professores iniciantes com experientes; no acolhimento de estagiários nas escolas; nas reuniões pedagógicas, dentre outras situações que ocorrem na escola –, por meio de um movimento constante de tomada de consciência de seus próprios saberes, de modo a compor um “discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. (Ibid., p. 52)

O quadro a seguir procura relacionar as características centrais dos saberes experienciais apontadas por Tardif (2012) com os elementos que compõem o trabalho docente, tal como já desenvolvidos no segundo capítulo desta tese, com base em Amigues (2004).

Quadro 8 – Correlações entre os saberes experienciais e os elementos que compõem o trabalho docente

SABERES EXPERIENCIAIS	ELEMENTOS QUE COMPÕEM O TRABALHO DOCENTE
Interações entre professores e demais atores na escola.	Coletivos
Obrigações e normas que regem o trabalho docente.	Regras de ofício
	Prescrições

Fonte: Elaborado pelo autor

Procuramos evidenciar, por meio do quadro acima, uma relação de correspondência entre a interação entre professores/demais atores e os coletivos de trabalho, assim como as obrigações estão para as prescrições. Quanto às regras de ofício, acreditamos que elas se encontrem em uma posição intermediária, pois, ao mesmo tempo em que são elaboradas pelos coletivos de trabalho, na interação entre seus membros, passam a funcionar como normas, as quais regem muitas das questões que surgem no cotidiano de trabalho dos professores:

Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contexto direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho. (TARDIF, 2012, p. 80)

Em termos práticos, os saberes experienciais “se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria”. (Ibid., p. 108)

Considerar a importância do saber experiencial implica também perceber que, diferentemente de certos ofícios nos quais o aprendizado ocorre exclusivamente no contato diário com a profissão, no caso da atividade docente, existe uma formação, visando a dar subsídios para o futuro docente, por meio de “conhecimentos teóricos

e técnicos que os preparem para o trabalho”. Entretanto, ao contrário de outras profissões, a atividade docente está presente na vida das pessoas muito antes de elas buscarem uma Licenciatura.

Em uma segunda classificação de saberes docentes proposta por Tardif (2012), percebemos que eles estão colocados, de certo modo, seguindo uma cronologia, na ordem em que vão sendo adquiridos ao longo da vida (profissional) do professor. Assim, o autor apresenta cinco categorias: *saberes pessoais dos professores*; *saberes provenientes da formação escolar anterior*; *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*; *saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho* e *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*.

Ao correlacionarmos ambas as classificações, percebemos certas superposições entre as categorias propostas pelo autor. Os *saberes provenientes da formação profissional para o magistério* parecem corresponder aos *saberes profissionais*, anteriormente apresentados; os *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* relacionam-se em parte aos *saberes curriculares* e em parte aos *experenciais*; novamente aparecem os *saberes provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola*, os quais, na classificação anterior são denominados somente como *saberes experenciais*. O que há de novo, efetivamente, nesta classificação, é a consideração dos *saberes provenientes da formação escolar anterior* e dos *saberes pessoais dos professores*.

Considerando a existência de saberes pessoais, percebemos que os saberes docentes não se dão somente durante o processo de formação e na atuação ao longo de sua carreira. Existe uma história anterior à entrada em um curso de formação, uma trajetória pré-profissional, de modo que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. (TARDIF, 2012, p. 68)

Desse modo, aliando os dois conjuntos de classificações propostos pelo autor e levando em conta os propósitos deste trabalho de doutoramento, consideraremos, para fins de análise de dados, a seguinte classificação:

- Saberes pessoais;
- Saberes profissionais;
- Saberes curriculares;
- Saberes disciplinares;
- Saberes experienciais.

Quanto aos *saberes provenientes da formação escolar anterior*, acreditamos que seja mais adequado considerarmos a formação escolar como fonte de saber, e não como um saber específico, haja vista que certos aspectos pertinentes aos saberes curriculares e aos disciplinares, por exemplo, podem ser oriundos da formação escolar anterior. Excluindo essa categoria, evitamos que haja uma sobreposição de classificações.

No quadro a seguir, procuramos explicitar as fontes sociais de aquisição de cada um dos saberes que consideraremos em nossa análise. Para compor a segunda coluna, utilizamo-nos de explicações trazidas por Tardif (2012) com base em pesquisas empíricas realizadas por duas décadas com professores. Como já mencionado anteriormente, a classificação por nós utilizada foi elaborada a partir das duas categorizações propostas pelo autor, considerando-se as ressalvas já apresentadas.

Quadro 9 – Saberes docentes e fontes sociais de aquisição

SABERES DOCENTES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO
Saberes pessoais	Família, ambiente de vida e educação no sentido lato.
Saberes profissionais	Cursos de formação de professores (inicial e continuada), especialmente nas disciplinas que tratam das ciências da educação e das ideologias pedagógicas.
Saberes curriculares	Cursos de formação de professores – especialmente nas disciplinas didáticas – e nas escolas (programas escolares).
Saberes disciplinares	Cursos de formação de professores, especialmente nas disciplinas que tratam de questões relativas ao saber específico da Licenciatura em questão (aspectos conceituais do português, da matemática, etc.).
Saberes experienciais	Prática de sala de aula e contato com os pares em meio às situações de trabalho real.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Tardif (2012)

Atentando para cada uma das categorias apresentadas no quadro anterior, observamos que os *saberes pessoais* dizem respeito às habilidades/características individuais, ligadas principalmente ao modo de ser da pessoa do professor. Assim, ser uma pessoa paciente, por exemplo, envolve um saber pessoal que se mostra de grande relevância em meio às situações de trabalho.

Os *saberes profissionais* envolvem aspectos referentes às ciências da educação e a ideologias pedagógicas, os quais servem de base para determinadas técnicas de ensino. Pela definição apresentada por Tardif (2012), consideramos esse saber como geral, isto é, comum a todos os professores, sem que se entre nos campos das disciplinas em específico. Como exemplo, podemos apontar a concepção de avaliação que tem um professor. É possível que, no curso de Licenciatura, ele tenha se apropriado da concepção formativa de avaliação, por exemplo.

Os *saberes curriculares* são a contraparte dos saberes profissionais, visto que as concepções pedagógicas aprendidas no curso de Licenciatura materializam-se, na escola, em programas, compostos por objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos. Em meio à situação de trabalho, ao longo de suas carreiras, os professores vão gradativamente se apropriando desses saberes referentes ao currículo escolar. Mantendo o exemplo que utilizamos na explicação dos saberes profissionais, se uma escola (ou professor) adota a concepção de avaliação formativa, espera-se que, em sua prática, tal fundamentação se materialize no currículo, sob a forma de objetivos e métodos de ensino.

Por *saberes disciplinares* compreende-se o domínio da dimensão conceitual, que diferencia os professores das diferentes disciplinas escolares. Assim, um professor que ministra aulas de Geografia, por exemplo, precisa dominar uma série de conhecimentos específicos dessa disciplina.

Os *saberes experienciais* englobam a dimensão prática da profissão. São adquiridos ao longo da rotina que se estabelece no cotidiano escolar, materializando-se “nas interações entre o professor e os outros atores educativos”. (TARDIF, 2012, p. 109)

Observando a classificação de saberes apresentada, surgem certos questionamentos: em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, em que consiste o saber disciplinar do professor? Pela definição proposta por Tardif (2012), já apresentada no presente capítulo, esse saber parece estar relacionado exclusivamente ao domínio de aspectos conceituais pertinentes às diferentes disciplinas, os quais poderiam ser aprendidos inclusive em um curso de Bacharelado.

Entretanto, conhecer aspectos conceituais em torno da gramática, por exemplo, não garante que um professor de Língua Portuguesa saiba como ensiná-los aos alunos, especialmente levando em conta que, como afirma Bunzen (2011, p. 903), a partir do discurso da mudança (década de 1970), vindo a se consolidar na década de 1990 com os PCNs, o ensino de Português na escola deve se voltar “para determinados *procedimentos* (leitura, produção, análise linguística), mais do que em *conteúdos específicos*³²”. Vale lembrar do discurso corrente por parte dos alunos segundo o qual ‘o professor X sabe muito (do conteúdo conceitual da sua respectiva disciplina), o problema é que ele não sabe passar (não tem “didática”)', ou seja, dominar o aspecto conceitual não é suficiente para ser professor.

Com isso, constatamos que o saber disciplinar, sem o aspecto metodológico³³, torna-se muitas vezes insuficiente para que se atinja o propósito central de um professor em sala de aula: “criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades”. (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 39)

Mas então em qual dos saberes podemos enquadrar esse conhecimento de cunho procedimental referente à disciplina Língua Portuguesa? Qual saber está envolvido no trabalho do docente na orientação de práticas de produção de texto, por exemplo? Quais fontes serviriam de base para que esse profissional pudesse se apropriar de tal saber?

³² Aqui, nitidamente, Bunzen utiliza “conteúdos específicos” como sinônimo de conteúdos *conceituais* específicos da disciplina de Língua Portuguesa.

³³ Aqui estamos utilizando o termo “metodológico” como sinônimo de “procedimental”, visto que não se trata do *que* se ensina (conceito), mas de *como* isso é ensinado pelo professor (procedimento didático/conteúdo procedimental).

Levando em conta a classificação proposta por Zabala (1998), segundo a qual os conteúdos são categorizados sob os rótulos “conceitual”, “factual”, “procedimental” ou “atitudinal”, vemos que o trabalho do professor consiste em possibilitar para o aluno não somente a construção de conceitos centrais, no que tange à disciplina específica ministrada pelo docente, como também o contato com “o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (p. 41); “um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (p. 43); bem como conteúdos relativos a “valores, atitudes e normas” (p. 46).

No caso do trabalho com produção de texto, temos nitidamente o desenvolvimento de um saber procedimental, visto que escrever um texto para ser publicado (objetivo) envolve ações em sequência. Entretanto, embora isso seja um conteúdo da disciplina escolar Língua Portuguesa, não é matéria das cadeiras acadêmicas que se concentram no ensino do saber (conceitual) específico. Então, qual é a fonte desse saber? Como um licenciando o aprende? E, novamente: em qual das categorias listadas na tabela apresentada anteriormente podemos abrigar tal saber?

Para resolver tal impasse, acreditamos que seja necessário ampliar a abrangência da categoria “saber disciplinar”, de Tardif (2012). Nesse caso, além do aspecto conceitual das diferentes disciplinas escolares, devem entrar os métodos e procedimentos didáticos de ensino, pertinentes às especificidades das disciplinas. Com relação às fontes de apropriação da dimensão procedimental desse saber, acreditamos que possam ser variadas, tanto oriundas das disciplinas didáticas/pedagógicas dos cursos de Licenciatura (dentre as quais se encontra o estágio), como também de experiências anteriores à entrada no universo acadêmico, ainda no período escolar (memória dos tempos em que era aluno). Nesse caso, a referência para o agir também poderia vir da ação de professores do Ensino Fundamental ou Médio. Outra possível fonte seria o professor regente do estágio supervisionado.

No caso de o professor em formação se amparar no professor que teve quando era aluno, surge a questão da repetição de modelos anteriores à formação, sem a devida reflexão em torno deles:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (TARDIF, 2012, p. 69)

Retomando as ideias de Kenski (1991), quando a autora se refere à retomada de modelos com base na experiência vivida na condição de aluno, é importante pontuar que o fato de considerar tais referências é absolutamente compreensível, afinal, antes de ingressar em um curso de formação de professores, todos nós já tivemos uma experiência de mais de uma década como alunos da escola básica. O problema surge quando o professor em formação fica de tal modo atrelado ao modelo que marcou sua prática escolar, que não consegue percebê-lo de modo crítico. Nesses casos, 'passa a considerá-los "sua identidade", tornando-se personagem que interpreta um papel de professor'. (KENSKI, 1991, p. 37)

É preciso considerar que o professor muitas vezes tomado como modelo formou-se sob outras bases teórico-metodológicas. Assim, considerar sua prática de modo indiscriminado significa desconsiderar toda a reflexão empreendida ao longo da Licenciatura, a qual se ampara em diretrizes educacionais atuais, a fim de balizar as concepções de ensino-aprendizagem que se espera que fundamentem as práticas de sala de aula contemporâneas.

Diante de tal problemática, parece-nos que os cursos de Licenciatura precisam atentar para formas de possibilitar a racionalização sobre os modelos docentes que são tomados pelos professores em formação, de modo a fazê-los pensar tais referências de forma crítica. No caso dos cursos de formação de professores a distância, essa questão se torna ainda mais complexa, haja vista que muitos acadêmicos dessa modalidade já atuam na escola básica, ou seja, apresentam a sua própria prática como uma referência consolidada.

No capítulo seguinte, trazemos informações com relação ao funcionamento do Curso de Licenciatura a distância investigado nesta tese.

CAPÍTULO 4: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS A DISTÂNCIA

Neste capítulo, apresentamos a descrição do contexto no qual se realiza nossa pesquisa: o estágio supervisionado em Letras na Instituição de Ensino Superior investigada, modalidade a distância³⁴. Nessa modalidade, o estágio está organizado em quatro disciplinas, cada uma delas com 105 horas, totalizando, assim, 420 horas.

Inicialmente, convém explicitarmos como está organizada a estrutura da modalidade a distância dos cursos superiores. Além do professor da disciplina, integram também o sistema de Ensino a Distância os tutores presenciais e os tutores a distância. Os primeiros trabalham nos polos, junto aos alunos. Os segundos trabalham junto aos professores das disciplinas. Aos tutores a distância cabe atender os alunos no ambiente virtual, dirimir suas dúvidas e, quando necessário, encaminhar determinadas questões ao professor da disciplina. Além disso, os tutores a distância viajam até os polos, quando necessário, para ministrar aulas presenciais e participam da avaliação dos alunos (corrigem atividades, avaliam os relatórios, dentre outras atribuições).

No caso da modalidade a distância do Curso de Letras, da mesma forma que o ensino presencial, os acadêmicos têm, no 4º semestre, a disciplina de *Didática do Português* e, nos quatro semestres seguintes, as seguintes disciplinas de estágio: *Estágio Curricular Supervisionado* (5º semestre); *Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental* (6º semestre); *Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I* (7º semestre); *Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio II* (8º semestre). Cada uma dessas disciplinas totalizam sete créditos.

No quinto semestre do Curso, inicia o Estágio Supervisionado. A disciplina *Estágio Supervisionado – Português/Literaturas*, de caráter teórico-prático (3 créditos teóricos e 4 práticos), envolve o estudo de documentos legais sobre o estágio e a inserção do acadêmico junto a uma escola, a fim de que ele observe a realidade escolar. Assim, consta como objetivo possibilitar ao aluno “Compreender a

³⁴ Para a elaboração deste capítulo, além do programa e outros materiais escritos sobre a disciplina de Estágio, os quais se encontram disponíveis no *site* da Instituição de Ensino Superior pesquisada, foi consultada a professora que orienta estágio no Curso de Letras a distância investigado.

realidade educacional nos aspectos sociais, pedagógicos e administrativos em espaços educativos”.

O programa³⁵ dessa disciplina está organizado em quatro unidades: 1) Inserção na comunidade da instituição de ensino; 2) Organização das atividades; 3) Acompanhamento e assessoramento nos setores de instituições de ensino; 4) Avaliação das atividades. A primeira unidade envolve o contato do acadêmico com as áreas administrativas e pedagógicas de instituições de ensino, bem como a observação nos diferentes setores de instituições. A segunda unidade prevê a observação do modo como estão organizadas as atividades no setor administrativo e no setor pedagógico. A unidade três prevê o acompanhamento e assessoramento desses dois setores da escola pelo acadêmico. A quarta unidade visa inserir o acadêmico no processo de avaliação das atividades, tanto na instituição campo de estágio como na instituição de ensino superior.

Para a realização das disciplinas de estágio, em cada um dos semestres, são disponibilizados no ambiente virtual dois arquivos em formato PDF: “Estágio Supervisionado” e “Manual do Estágio”. A seguir, apresentamos a descrição do material referente ao primeiro estágio, de caráter observacional. Pelo material, é possível observar que este estágio está organizado de modo a possibilitar ao estagiário um primeiro contato com a realidade escolar e, ao final, a organização de uma pequena intervenção junto à comunidade da escola (denominada “atividade extracurricular”).

O arquivo denominado “Estágio Supervisionado”, está organizado em quatro unidades. Na unidade 1, Contextualização do Estágio Supervisionado, são apresentadas informações gerais sobre o estágio: objetivo, base legal, conceituação, formas de realização e etapas do estágio. Na sequência, as unidades 2, 3 e 4 compõem-se, respectivamente, das etapas pré-estágio, estágio e pós-estágio. Cada uma delas inicia com os objetivos da unidade, seguidos por tarefas/atividades, finalizando com uma conclusão. As atividades propostas – realização de entrevistas

³⁵ Observando os programas das disciplinas, vemos que eles apresentam objetivos e unidades idênticos aos das suas correspondentes no ensino presencial. Assim, por exemplo, a disciplina *Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental*, que é ofertada para os acadêmicos do 6º semestre da EAD, apresenta o mesmo programa da disciplina *Estágio Supervisionado – Português/Literaturas*, ofertada para o 6º semestre no ensino presencial.

e sondagens junto aos membros da comunidade escolar – encaminham o estagiário para a organização do relatório de estágio.

No Manual do Estágio, são apresentados os modelos dos documentos que deverão compor o relatório final da disciplina. No caso do Estágio I, que é observacional, o manual orienta para que, ao longo do semestre, o acadêmico organize seu relatório ao compilar vinte e quatro documentos. Dentre eles, estão: folha de rosto da pasta de estágio, carta de apresentação do estagiário, carta de autorização, ficha de identificação do estagiário, ficha de caracterização do campo de estágio, ficha de comparecimento do estagiário às atividades escolares, fichas de entrevista (direção, conselho escolar, supervisão escolar, orientação escolar, biblioteca escolar, serviço de informática, serviço de saúde...), ficha de sondagem – coordenador da área de língua portuguesa, ficha de sondagem – professor de língua portuguesa, plano de ensino, plano de aula, dentre outros documentos. No próprio manual, ao final, há uma orientação quanto ao modo como o acadêmico deve proceder: espera-se que ele junte todas as fichas na ordem determinada, mande encadernar e entregue ao tutor a distância³⁶, que deverá encaminhar todos os relatórios, via correio, para o professor da disciplina.

No sexto semestre do Curso, já tendo realizado o estágio de observação, os acadêmicos matriculam-se na disciplina *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português*, na qual realizam, efetivamente, a regência de classe. Com 3 créditos teóricos e 4 práticos, conforme o programa, espera-se que, ao término da disciplina, o acadêmico deverá ser capaz de “Planejar, executar e avaliar atividades referentes ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, demonstrando habilidades e atitudes adequadas a uma prática docente eficaz”.

A disciplina organiza-se em quatro unidades. A primeira, intitulada Orientações para a prática pedagógica, apresenta dois subtópicos: Organização para as práticas pedagógicas e Delimitação das atividades: instituição de ensino superior e instituição campo de estágio. A segunda unidade tem como título Inserção da comunidade escolar e apresenta duas subdivisões: Campo de estágio e sala de aula. A unidade três, Docência em português, envolve a Regência de classe

³⁶ Atualmente, não se está mais exigindo a versão impressa deste relatório, apenas em CD. Entretanto, quando da realização do estágio pela participante deste estudo, havia a solicitação da cópia impressa.

(Planejamento de ensino; Execução e Avaliação) e Atividades complementares. Na unidade quatro – Avaliação do estágio curricular supervisionado – estão previstas uma entrevista orientador/estagiário e a defesa do relatório.

Para a realização do segundo estágio (regência de classe), são disponibilizados, igualmente, dois arquivos: Estágio Supervisionado II e Manual do Estágio II. O primeiro arquivo está organizado em quatro unidades: 1) Contextualização; 2) Pré-estágio; 3) Estágio e 4) Pós-estágio. As unidades 2 e 3 apresentam atividades que deverão ser realizadas ao longo do semestre: as atividades 1 e 2 compreendem responder algumas questões a partir da leitura dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. A atividade 3 direciona o acadêmico a realizar uma entrevista com o professor regente de Língua Portuguesa; a atividade 4 encaminha-o para a observação de 10 horas-aula de Língua Portuguesa; as atividades 5 e 6 envolvem, respectivamente, a construção do plano de ensino e dos planos de aula, referentes às 20 horas-aula que o acadêmico deverá ministrar junto à turma observada. A unidade 4 direciona o estagiário para a organização do relatório final da disciplina, o qual deverá apresentar os documentos previstos no Manual do Estágio II.

No sétimo semestre do Curso, os acadêmicos matriculam-se na disciplina *Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Português*, com 3 créditos teóricos e 4 práticos, a qual lhes deve oportunizar a observação de aulas seguida pela regência em Língua Portuguesa. Conforme o programa, o objetivo desta disciplina é o mesmo da anterior, isto é, “Planejar, executar e avaliar atividades referentes ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental³⁷, demonstrando habilidades e atitudes adequadas a uma prática docente eficaz”. Neste programa, as unidades são exatamente as mesmas da disciplina anterior: 1) Orientações para a prática pedagógica – 1.1 Organização para as práticas pedagógicas; 1.2 Delimitação das atividades: instituição de ensino superior e instituição campo de estágio. 2) Inserção da comunidade escolar – 2.1 Campo de estágio; 2.2 sala de aula. 3) Docência em português – 3.1 Regência de classe (3.1.1 Planejamento de ensino; 3.1.2 Execução e avaliação) 3.2 Atividades complementares. 4) Avaliação do estágio curricular supervisionado – 4.1 Entrevista orientador/estagiário e 4.2 Defesa do relatório.

³⁷ Embora a disciplina, como o próprio nome sugere, seja dirigida ao estágio no Ensino Médio, apresenta em seu objetivo essa referência ao Ensino Fundamental.

Tal como as disciplinas anteriores, esta segue com a mesma sistemática de organização. Dois materiais são norteadores: “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I” e “Manual do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I”. O primeiro está organizado em quatro unidades. A primeira contextualiza o estágio, ao apresentar partes importantes do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Letras referentes a essa disciplina. Assim, o material apresenta o conceito de estágio e indica o que se espera da prática pedagógica e da relação do estagiário com a realidade empírica na qual o estagiário irá atuar. Conforme o PP do Curso, o estágio é colocado como “um momento especial na formação do professor: é o momento em que duas dimensões do Curso que, muitas vezes, se desenvolviam em paralelas, agora necessariamente se articulam, se conjugam e se confluem” (p. 32). Nesse sentido, “espera-se que as práticas pedagógicas sejam intencionais, isto é, conscientemente derivadas de concepções, de conceitos, de teorias objetivando a formação de um sujeito e de uma sociedade” (p. 32). Sobre a realidade na qual o estagiário irá atuar, conforme o PP, ela é

por natureza, complexa, exatamente por envolver um dispositivo de relações de saber e poder, que é a Escola. Entender suas representações, seus mecanismos, sua arqueologia constitui requisito essencial para quem nela pretende atuar e interferir (p. 32).

Além dessas conceituações, recortadas do PP do Curso, a primeira unidade apresenta informações gerais sobre o modo como a disciplina está organizada, ou seja, as etapas de realização da prática de ensino: pré-estágio, estágio e pós-estágio. A unidade 2 do material apresenta orientações referentes ao pré-estágio. Este primeiro momento envolve o estudo dos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs)**, das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** e do **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul**. Para cada um desses materiais, consta uma atividade, isto é, uma série de questões referentes ao seu conteúdo. Em um segundo momento, a unidade traz providências a serem tomadas na preparação do campo de estágio. Essas atitudes envolvem, em sua maioria, o estabelecimento de contato do estagiário com a escola na qual ele deseja realizar a prática de estágio, bem como o trâmite burocrático (documentos envolvidos: cartas de apresentação e de autorização). A unidade 3 – Estágio – orienta o acadêmico sobre como proceder no campo de estágio.

Além de orientações gerais, o Manual do Estágio apresenta os modelos dos documentos que deverão compor o relatório final: carta de autorização, ficha de identificação, ficha de entrevista com o professor regente, ficha de observação de aula, plano de ensino, plano de aula, ficha de avaliação discente, ficha de comparecimento do estagiário às atividades escolares, ficha de avaliação do estágio pela supervisão escolar e ficha de autoavaliação. Ao final do arquivo, são apresentadas orientações quanto à formatação e à sequência de organização dos documentos.

Em termos burocráticos, para o oitavo semestre do Curso, está prevista a disciplina *Estágio Supervisionado no Ensino Médio II – Literatura*, com 3 créditos teóricos e 4 práticos. Os tópicos do programa são idênticos aos do estágio anterior, inclusive havendo nos objetivos novamente a referência ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Na prática, neste semestre os acadêmicos realizam a observação e a regência de classe no Ensino Médio, em Literatura. Os instrumentos de avaliação desta disciplina são os mesmos do estágio de regência do Ensino Fundamental, realizado no 6º semestre do Curso.

Tal como nas demais disciplinas, o material está organizado em dois arquivos: Orientações e Manual de Estágio. O arquivo de orientações organiza-se em quatro unidades. A primeira apresenta uma contextualização, a qual objetiva que o aluno conheça o Projeto Pedagógico do Curso no que tange ao estágio e obtenha informações gerais sobre o modo como está organizada a disciplina, tendo ciência de suas etapas. Nas três unidades seguintes, são tratados aspectos referentes às três etapas pelas quais os estagiários deverão passar: pré-estágio, estágio e pós-estágio.

Na unidade 2, pré-estágio, o aluno é orientado sobre como deverá proceder na fase inicial, de preparação. Essa compreende a leitura de dois referenciais: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** o **Referencial Curricular – Lições do Rio Grande**. A partir dessas duas leituras, os alunos devem realizar três atividades avaliativas, as quais se compõem de blocos de perguntas sobre o conteúdo dos referenciais. Após esse momento inicial, ainda no pré-estágio, são fornecidas orientações sobre a preparação do material (pasta de estágio) que deverá compor o relatório da disciplina e sobre o estabelecimento de contato pelo

estagiário com a escola na qual pretende realizar a prática. São apresentadas informações sobre como o acadêmico deve proceder quanto aos trâmites burocráticos iniciais: entrega da carta de apresentação junto à escola e recebimento de assinaturas na carta de autorização.

A unidade 3 orienta o acadêmico sobre como proceder no campo de estágio. Ela se organiza em seis atividades. A atividade 4 envolve uma entrevista com o professor regente da escola. A atividade 5 prevê que seja realizada uma entrevista com o bibliotecário da escola. A atividade 6 compreende a observação de quatro horas de aula e o registro nas fichas de observação. Finalizada a observação, o acadêmico deverá redigir uma avaliação diagnóstica em forma de texto dissertativo da turma de alunos observada. A atividade 7 compreende a elaboração de um plano de ensino correspondente a 6 horas de aula a serem posteriormente ministradas na turma observada. Conforme o material, antes de ser colocado em ação, o plano de ensino deverá ser, obrigatoriamente, revisado pelo coordenador de estágio ou pelo tutor a distância. A atividade 8 envolve a elaboração e envio de todos os planos de aula, referentes às 5 horas-aula de Literatura a serem ministradas na escola.

São apresentadas algumas recomendações quanto à elaboração dos planos de aula, dentre elas, o material alerta sobre a obrigatoriedade de anuência do tutor a distância antes que eles sejam colocados em prática. Além disso, há recomendações sobre a postagem de relatórios semanais referentes às atividades realizadas na escola e sobre as avaliações que deverão ser realizadas (no mínimo, duas).

A unidade finaliza com orientações para a realização da atividade 9, a qual compreende a elaboração e execução de um projeto de intervenção literária, a ser aplicado em ambientes formais ou informais de ensino. O projeto deve contemplar atividades como oficinas de poesia, saraus literários, palestras acerca de obras literárias, horas do conto, dramatização de peças teatrais, exposições sobre a obra de escritores brasileiros, gaúchos e mesmo da região, dentre outras, totalizando 15 horas de execução.

A unidade 4, pós-estágio, traz orientações para o acadêmico quanto ao processo de avaliação do estágio e à organização do relatório e à sua posterior defesa.

No Manual do Estágio, são apresentados os modelos de fichas que deverão compor o relatório final da disciplina, bem como demais orientações sobre a organização do relatório, o qual deverá ser composto por 14 documentos (fichas): carta de autorização para a realização do estágio; ficha de identificação do estagiário; entrevista com o professor regente de literatura; entrevista com o bibliotecário; fichas de observação de aula; plano de ensino; planos de aula; ficha de avaliação dos alunos; ficha de comparecimento às atividades escolares; ficha de avaliação do desempenho do estagiário; carta de autorização para realização de atividade de intervenção literária; projeto de intervenção literária; ata de realização do projeto e ficha de autoavaliação do estágio.

Sobre as avaliações, em todos os estágios são consideradas as atividades realizadas e postadas no ambiente virtual de aprendizagem, o relatório final da disciplina e, nos estágios que envolvem prática, a defesa pública do relatório, a qual geralmente é composta pela apresentação de uma atividade que foi realizada na escola. No caso do último estágio, também é considerado o desempenho dos acadêmicos na elaboração e execução do projeto de intervenção literária.

Embora com os mesmos programas, as disciplinas de estágio da modalidade a distância apresentam funcionamento bastante diferente de suas equivalentes na modalidade presencial. As diferenças já iniciam na Didática. Enquanto na modalidade presencial as disciplinas de Didática e Estágios são ministradas pelo mesmo grupo de professores, na modalidade a distância elas estão sob a responsabilidade de professores diferentes, já que na EAD, a cada semestre, um professor pode atuar em apenas uma disciplina.

Outra diferença é que no estágio da modalidade a distância não há a observação *in loco* do coordenador, ou seja, o acadêmico não recebe a visita do professor orientador para assistir a uma de suas aulas na escola. As orientações são realizadas, na maioria das vezes, via ambiente virtual, havendo um ou mais fóruns de dúvidas, por meio dos quais os estagiários podem postar seus questionamentos. O único contato físico efetivo entre professor/tutor da disciplina e acadêmicos ocorre nas aulas presenciais, as quais têm, geralmente, frequência mensal, com duração de, aproximadamente, uma hora. Nesses encontros, ministrados pelo professor da disciplina ou por um tutor, são repassadas aos acadêmicos orientações importantes

sobre datas referentes ao andamento do semestre, à organização do relatório e demais dúvidas que eles apresentem. Também são realizadas dinâmicas de exposição dos principais pontos de alguns textos teóricos, assim como exemplos de atividades mais práticas de sala de aula, a serem incrementadas pelos acadêmicos. Os estagiários devem enviar previamente seus planos de aula (de preferência, todos juntos), que recebem o retorno de um dos professores/tutores da disciplina. Os acadêmicos sabem que só poderão entrar em sala de aula após a aprovação do plano de aula correspondente.

Neste capítulo, apresentamos como se dá a organização das disciplinas de estágio na modalidade a distância do Curso de Licenciatura em Letras do qual a participante desta pesquisa faz parte. No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos de coleta e análise de dados empregados neste trabalho.

CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, procuramos apresentar a metodologia deste trabalho de doutoramento. Desse modo, buscamos descrever os procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados e como se pretende analisá-los. Para tanto, propomo-nos a responder as seguintes questões:

- Quais indagações centrais motivaram o presente estudo?
- Que objetivos se pretende atingir a partir de tais questionamentos?
- Quem é a participante de nossa pesquisa?
- Quais métodos foram por nós empregados nas coletas de dados?
- Como se deu as coletas de dados?
- Por quais etapas os dados coletados passaram?
- Que categorias são consideradas na análise?

5.1 Problema/Perguntas de pesquisa e Objetivos

Conforme Luna (1996, p. 30), “o processo de pesquisa é essencialmente dinâmico”, ou seja, o problema de pesquisa pode ser alterado na sequência da investigação, mas, para que se possa dar continuidade ao estudo, é essencial formulá-lo. Chizzotti (1991) acrescenta que, no caso das ciências sociais e humanas, a identificação e delimitação do problema de pesquisa envolvem a imersão do pesquisador no contexto investigado, a partir do contato do pesquisador com as pessoas ou grupos envolvidos no estudo³⁸.

Desse modo, no caso deste estudo, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de Licenciatura em Letras Português a partir da voz de uma professora em formação nessa modalidade de ensino?

³⁸ Conforme já relatamos no capítulo introdutório, foi justamente da atuação do autor desta tese junto a graduandos que se encontravam no Estágio Supervisionado no Curso de Letras que surgiu a ideia de realizar este estudo.

A partir dessa macro-questão, desdobramos questionamentos menores, a fim de que possamos atingi-la. Desse modo, interessa-nos responder:

- Quais papéis são ocupados pela participante do estudo?
- Quais saberes são considerados pela participante como necessários para que ela atue como professora?
- Quais relações podem ser estabelecidas entre tais saberes e os papéis por ela ocupados?
- Em quais instâncias a participante do estudo busca/encontra subsídios para desenvolver os saberes apontados como necessários para o seu trabalho como professora?

A partir de tais questionamentos, elaboramos, como objetivo geral (já referido na página 17): **Compreender, a partir da voz de uma professora em formação, como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de Licenciatura em Letras Português.**

Para atingir tal objetivo, pautamo-nos nos seguintes objetivos específicos:

- **Verificar quais são os papéis ocupados pela participante do estudo.**
- **Perceber quais são os saberes considerados pela participante como necessários para que ela atue como professora.**
- **Relacionar os saberes apontados pela participante com os papéis por ela ocupados.**
- **Averiguar em quais instâncias a participante do estudo busca/encontra subsídios para desenvolver os saberes apontados como necessários para o seu trabalho como professora.**

Colocados os questionamentos centrais de nosso estudo, bem como os objetivos suscitados por tais indagações, convém apresentarmos algumas informações acerca da participante desta pesquisa.

5.2 A participante da pesquisa

Como já mencionado na introdução, inicialmente, os participantes de nossa pesquisa seriam graduandos de um Curso de Licenciatura em Letras – modalidades presencial e a distância –, que, no segundo semestre de 2013, se encontrassem no último semestre do Curso, realizando, portanto, a última disciplina de Estágio Supervisionado (no Ensino Médio). Assim, no caso da modalidade presencial, chegamos a entrevistar 10 acadêmicos, com idades de 20 a 24 anos, sendo que desses, seis vieram direto do Ensino Médio para o Curso de Letras. No caso da modalidade a distância, tratava-se de 08 sujeitos, com idades de 22 a 49 anos. Dentre eles, metade cursou Ensino Médio Normal (Magistério) e cinco delas, quando da coleta, já atuavam como professoras (quatro na Educação Infantil e uma no Ensino Médio, como professora contratada).

Com as modificações que realizamos após o Exame de Qualificação, optando por nos concentrarmos somente no curso a distância, o número de potenciais sujeitos reduziu-se, inicialmente, para 08. Entretanto, como buscávamos verificar não somente *o que* os acadêmicos diziam sobre a sua prática, mas também chegar mais próximo possível de *como* ela se dá efetivamente, o número de potenciais sujeitos reduziu-se ainda mais, chegando a 03 possíveis participantes. Isso porque foi somente com três acadêmicas da modalidade a distância do Curso de Letras entrevistadas que conseguimos realizar o procedimento metodológico completo, ou seja, entrevista + instrução ao sócio³⁹.

Das três acadêmicas, na época em que realizamos a coleta, todas já atuavam como professoras⁴⁰. Com o intuito de nos debruçarmos sobre o processo formativo de apenas uma delas – o que nos permite empreender uma análise mais detalhada – optamos por nos concentrarmos na análise dos textos produzidos pela que atua há mais tempo na escola básica. A fim de garantirmos o sigilo sobre a identidade da

³⁹ No interior deste capítulo, apresentamos em que consiste tal procedimento metodológico.

⁴⁰ Duas delas atuavam em escolas públicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental/Ensino Médio; a outra informou que atuava em escola municipal de Educação Infantil. Essa situação de já estar em sala de aula mesmo antes de se formar é bastante frequente dentre os professores em formação na modalidade a distância do Curso de Licenciatura em Letras.

participante, utilizaremos o nome fictício “Ana”. Na época da coleta, a participante tinha 31 anos⁴¹.

5.3 Métodos e Instrumentos

Este trabalho se insere nos pressupostos da pesquisa qualitativa⁴². Ao contrário da abordagem quantitativa, que busca encontrar estruturas permanentes e leis invariáveis, calcada em aspectos como constância, estabilidade, ordem e relações causais explicativas entre fenômenos, na pesquisa qualitativa busca-se compreender “a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

O autor acrescenta que os pesquisadores de orientação qualitativa dedicam-se

à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão dos sentidos dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão. (CHIZZOTTI, 1991, p. 78)

Desse modo, na presente pesquisa, interessa-nos compreender que significados a acadêmica – professora em formação – atribui à profissão que está prestes a abraçar e, mais do que isso, que saberes estão envolvidos em seu agir como docente e em quais fontes ela procurou/procura subsídios para se apropriar de tais saberes.

Vale dizer que esses aspectos, de cunho metodológico, vão ao encontro de especificidades das ciências humanas e sociais, uma vez que nessas, ao contrário do que ocorre nas naturais, estuda-se o comportamento humano e social. Nesse ponto, cabe sublinhar que, nesse processo, o pesquisador é parte fundamental,

⁴¹ Maiores informações sobre a participante serão apresentadas no capítulo seguinte, junto ao contexto de produção dos textos.

⁴² Nesse ponto, estamos nos referindo, especificamente, à coleta de dados. Para a análise, embora pretendamos lançar um olhar eminentemente qualitativo sobre os dados, também serão considerados certos aspectos quantitativos.

devendo atuar com “uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa”, não sendo um mero observador/relator passivo. O pesquisador deve ser suficientemente sensível para captar “as percepções, emoções e interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, *Ibidem*, p. 78).

Para que se possa chegar aos dados que serão, posteriormente, analisados pelo pesquisador, é preciso atentar sobre qual instrumento⁴³ é mais adequado em função dos propósitos do estudo. No caso da pesquisa qualitativa, os métodos sempre envolvem a interação entre pesquisador e sujeitos. A seguir, apresentamos os dois instrumentos empregados na presente pesquisa. O primeiro deles, a entrevista, é, conforme Gil (1999), uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas ciências sociais. Já o segundo, a Instrução ao Sósia, é um instrumento mais restrito à coleta de dados em estudos que se fundamentam nas Ciências do Trabalho.

5.3.1 A entrevista

De acordo com Gil (1999, p. 117), a entrevista pode ser definida “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. O autor acrescenta que se trata de uma forma de diálogo assimétrico, já que uma das partes coleta dados enquanto a outra funciona como fonte de informação.

Adequada para estudos nos quais se procura obter informações sobre saberes, crenças, expectativas e desejos de determinadas pessoas/grupos sociais, a entrevista apresenta vantagens em função de: a) possibilitar a obtenção de dados relativos a diversos aspectos da vida social; b) permitir um aprofundamento sobre o comportamento humano; c) facilitar o tratamento posterior dos dados por meio de classificação e quantificação. (Cf. GIL, *Ibidem*, p. 118)

O autor afirma que o emprego da entrevista pode apresentar, entretanto, algumas desvantagens, dentre as quais destacamos as principais: a) falta de motivação do entrevistado para responder; b) compreensão inadequada do

⁴³ Chizzotti (1991) emprega os termos “técnica” e “instrumento” como sinônimos.

significado das perguntas; c) fornecimento (consciente ou inconsciente) de respostas falsas; d) influência do aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; e) influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Quanto aos níveis de estruturação das entrevistas, Gil (1999) apresenta quatro classificações: a) informal; b) focalizada; c) por pautas; d) formalizada. A primeira é marcada pela falta de estruturação, se assemelhando a um bate-papo. A segunda, assim como a primeira, caracteriza-se pela falta de roteiro, mas, ao contrário dessa, enfoca um tema específico. A terceira apresenta certa estruturação, em função de estar baseada numa relação de pontos (ordenados e inter-relacionados) que o entrevistador vai explorando ao longo da conversa. Nesse tipo de entrevista, são feitas poucas perguntas, deixando o entrevistado falar livremente sobre os tópicos da pauta. Finalmente, o quarto tipo de entrevista diz respeito àquele no qual há uma relação fixa de perguntas, com ordem e redação invariável para todos os entrevistados, sendo o tipo mais adequado para a realização de levantamentos sociais (análise quantitativa).

No caso de nosso estudo, fazemos uso da entrevista por pautas, de modo que as perguntas encontram-se diluídas nos seguintes tópicos⁴⁴:

INFORMAÇÕES BÁSICAS

- Idade
- Veio para o Curso de Letras direto do Ensino Médio?
- Grupo de pesquisa em que atua.
- Temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴⁵

1) MEMÓRIAS DA ESCOLA

- Relação com a aula de Português nos tempos da escola.
- Professor marcante (positivamente/negativamente) dos tempos da escola.

⁴⁴ A adequada preparação deste roteiro, bem como orientações referentes ao estabelecimento do contato inicial com os entrevistados, à formulação de perguntas e ao modo mais adequado de concluir uma entrevista devem-se à leitura de Gil (1999, p. 123-126).

⁴⁵ Esse tópico foi abordado exclusivamente nas entrevistas dos acadêmicos da Educação a Distância, haja vista que, na modalidade presencial, não há Trabalho de Conclusão de Curso.

- Eixo do ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita e gramática/análise linguística) preferido nos tempos da escola.

2) INGRESSO NO CURSO DE LETRAS

- Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras e desejo (ou não) de ser professor.
- Razões para o ingresso em um Curso de Licenciatura em Letras (foi a 1ª opção?).
- Alguém (professor, parente, etc.) que tenha sido fundamental na escolha do curso.

3) INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS/DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

- Expectativas atendidas?
- Contribuições das disciplinas.

4) INFLUÊNCIA ESPECÍFICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO.

- Relato: como foi a entrada na escola como “professor”.
- Relato estágio Ensino Fundamental.
- Relação com o(a) professor(a) regente e visão dos alunos.
- Relato Estágio Ensino Médio.
- Relação com o(a) professor(a) regente e visão dos alunos.

5) ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ESTÁGIO)

- Influência de experiências anteriores à formação acadêmica.
- Uso de instrumentos (LD, etc.) para a realização das aulas.
- Influência do estágio (planos de aula, registros, etc.).
- Influência do professor orientador de estágio.
- Influência de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.
- Influência de características pessoais (“jeito”, “calma”, resolução rápida de problemas).
- Ideia sobre o que é ser professor. Mudança ou não depois do estágio.

6) PROJEÇÃO FUTURA

- Local onde pretende atuar. Retorno à escola básica?
- Preferência por Português ou Literatura. Ensino Fundamental ou Médio.

Acreditamos que, por meio das entrevistas, conseguimos obter informações importantes sobre as percepções da acadêmica acerca de seu processo de formação⁴⁶. Entretanto, para percebermos os pontos de contato entre o que ela diz e o que efetivamente faz em sala de aula (ou faria em uma situação real de trabalho), recorreremos a outra técnica de pesquisa, a qual apresentaremos na seção seguinte: a instrução ao sócia.

5.3.2 Compreendendo o trabalho docente a partir da perspectiva do trabalhador: a instrução ao sócia

Conforme Clot (2007), originalmente, a Instrução ao Sócia (IAS) surgiu nos anos 1970, quando Ivar Oddone, psicólogo do trabalho e professor da Universidade de Turim, passou a utilizar esse método nos seminários de formação dos operários da Fiat. Oddone criou esse procedimento a partir de uma demanda vinda do próprio grupo de trabalhadores, os quais, preocupados com os riscos à saúde provocados pela atividade de trabalho por eles exercida, solicitavam ajuda médica para que pudessem modificar a situação de trabalho. O objetivo de Oddone nessas ocasiões era “levar o trabalhador a (re)conhecer sua atividade e, conseqüentemente, a (re)pensar um modo de operar mudanças no seu ambiente de trabalho” (DIAS, 2010, p. 61).

Assim, na origem da IAS está a necessidade de conhecer a situação de trabalho a partir da perspectiva do próprio trabalhador, o qual se coloca no papel de instrutor, ao receber a seguinte tarefa de um pesquisador/sócia: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que

⁴⁶ Vale lembrar que, mesmo que estejamos nos concentrando na análise do texto de uma entrevista, a realização de mais entrevistas com outras acadêmicas do Curso possibilitou-nos uma maior compreensão acerca de características gerais sobre esse grupo de professores em formação. certamente esse conhecimento nos será bastante significativo na interpretação dos resultados deste estudo.

instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). Espera-se que o texto oral produzido como resposta descreva a atividade profissional do instrutor (foco sobre o “como” da atividade), centrando-se na segunda pessoa (você).

Além disso, segundo Clot (Ibid., p. 144), originalmente, a descrição resultante da IAS deveria abranger quatro domínios da experiência profissional: a) o campo das relações com a tarefa; b) o campo das relações com os pares nos coletivos (colegas de trabalho); c) o campo das relações com a hierarquia (prescrições); d) o campo das relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho. Conforme Dias (2010), nos desdobramentos realizados na década de 1990 pela Clínica da Atividade, a IAS passa a enfocar apenas os três primeiros domínios, de modo que o quarto elemento torna-se aquele que permeia os demais.

Em termos operacionais, a partir da reformulação do procedimento original proposta por Clot (2007), a IAS deve se realizar em dois tempos. Num primeiro momento, o sujeito confronta-se consigo mesmo ao instruir (oralmente) o sócia; numa segunda etapa, ele é confrontado com a transcrição da gravação e, a partir dela, deve tecer um comentário por escrito a outro destinatário que não o sócia⁴⁷. De acordo com o autor, coerente com a perspectiva vygotskiana, esse movimento de análise das relações entre o sujeito e sua própria atividade, ao ser dirigido, em primeiro momento, para a atividade do sócia e, num segundo momento, para a de outro destinatário, provoca modificação no sentido da atividade. Em suma:

Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição de uma relação com o outro torna sua própria experiência “alheia”. Esse efeito *pode* tornar-se a causa de uma transformação da atividade. Diremos então que esta *pode* mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava “detido” (CLOT, 2007, p. 145).

Nesse ponto, convém reconhecermos a vinculação dessa metodologia com autores basilares das Ciências do Trabalho: Vygotsky e Bakhtin/Volochinov. De acordo com Clot (2010), a IAS está calcada no pressuposto vygotskiano de que a ação deve passar pelo crivo do pensamento, ou seja, o sujeito deve refletir a partir

⁴⁷ Dada a riqueza dos dados obtidos e considerando que, neste estudo, a IAS foi utilizada somente como instrumento metodológico para a coleta de dados (e não com o propósito de proporcionar à participante uma reorganização de suas representações sobre a atividade docente), a segunda etapa não foi realizada.

de sua ação, o que implica colocar-se como um terceiro para poder enxergá-la. “No entanto, nenhuma reflexão direta sobre a ação é possível de si para si” (CLOT, 2010, p. 201), fato que revela a importância da dimensão interpsicológica, representada, nessa metodologia, pela existência de um sócia, o qual funciona como ‘um “meio deslocado”, um “contato social” artificial consigo mesmo’ (Ibidem, p. 208).

Considerando a noção de *gênero da atividade*, explicada no capítulo 2, em consonância com o *real da atividade*, percebemos, com base nos escritos de Vygotsky, que a possibilidade de reflexão proporcionada pela IAS torna-se uma forma de trazer à tona não só a experiência vivida (o que foi efetivamente realizado), mas também as possibilidades não realizadas, de modo que estas são fundamentais para que se possa compreender aquela. Cabe destacar que, opondo-se ao dualismo das abordagens psicológicas – objetiva *versus* subjetiva – esse enfoque procura estabelecer as “causalidades históricas da ação” (CLOT, 2007), por acreditar no fato de que “ao se realizar, o real pode reorganizar-se e modificar-se” (CLOT, 2010, p. 207).

Nesse sentido, em essência:

nossa abordagem não poderia definir-se como um simples apego ou um privilégio atribuído à experiência vivida. Pelo contrário, trata-se de conseguir desprender-se de sua experiência, a fim de que esta se torne um meio de fazer outras experiências. Esse é um procedimento que pode tornar a experiência já realizada, disponível para experiências a realizar (CLOT, 2010, p. 222).

Além disso, é importante destacar que essa metodologia parte de uma concepção interacionista de linguagem. Essa é concebida como uma forma de agir, de modo que “ao transformar-se em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam”, ou seja, não existem atividades previamente à linguagem. Pelo contrário: “graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido pleno do termo, suas atividades”, as quais variam conforme o contexto (CLOT, 2010, p. 209).

Dias (2010), ao realizar a descrição do gênero Instrução ao Sócia, visando compreender em que medida esse procedimento pode contribuir como ferramenta metodológica para o estudo do trabalho docente, conclui que a IAS permite uma visão mais objetiva desse fazer, na qual é possível perceber o modo como o trabalhador se relaciona com as prescrições, as regras de ofício, os coletivos, bem como com outros elementos do trabalho docente. Além disso, para o professor-

instrutor, a IAS permite uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, uma vez que é necessário que ele descreva uma série de procedimentos que costuma fazer muitas vezes “sem pensar”: “Para viver meu trabalho a partir do interior, devo cessar de trabalhar. Devo separar meu trabalho do contexto habitual” (CLOT, 2010, p. 223).

Para que essa desestabilização de ações habituais ocorra, é imprescindível o papel do sócia (nesse caso, o pesquisador). Esse, ao solicitar instruções capazes de possibilitar uma substituição efetiva, gera como demanda uma “missão impossível”: “Ele se dirige ao sujeito para obter uma dupla descrição: a da situação e a do comportamento que deve ter nessa situação. Ele não pode ver a situação como a vê o sujeito, para quem ela é um meio de vida habitual” (CLOT, 2007, p. 146). Essa circunstância, embora obviamente hipotética (já que o sócia não irá, de fato, executar as instruções recebidas), mobiliza o instrutor em função da (suposta) ação futura do sócia. Nesse sentido, o instrutor deve descrever não só o que deve ser feito como também aquilo que não deve/não pode ser realizado. Assim, em função da demanda do sócia, o trabalhador precisa elaborar uma (possível) ação futura a partir da (re)elaboração de ações cotidianas, sobre as quais, provavelmente, não costuma refletir. Afinal, segundo Clot (2010, p. 223): “Ter acesso a essa vivência faz-se sempre em um momento de minha vida que não me pertence exclusivamente, em um novo contexto que determina minha relação com ela e reconfigura sua significação”.

Além disso, o papel do sócia não é simplesmente o de um mero observador ou ouvinte das ações narradas pelo instrutor. Ao interrompê-lo com indagações (“e se alguém se negar a fazer... o que eu faço?”⁴⁸), o sócia “lança no meio imaginado os obstáculos que ele acumula diante da ação habitual do instrutor” (CLOT, 2007, p. 146). Esse movimento intencionalmente desestabiliza o instrutor, obrigando-o a elaborar outro “desenrolar” para as ações. Assim, a IAS pode levar o professor a “desautomatizar” o processo, uma vez que “essa indeterminação do sócia desconstrói a versão do sujeito, realiza uma ruptura no encadeamento habitual das operações” (Ibid., p. 147).

⁴⁸ Exemplo extraído do corpus analisado no presente estudo.

5.4 Contexto da coleta de dados

Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados deste estudo foram realizados nos polos de apoio presencial da Universidade pesquisada. Esses locais funcionam nos municípios que compõem o Curso de Licenciatura a distância. No caso da entrevista com Ana, ocorreu em meio às demais realizadas no polo no qual a acadêmica está matriculada. Para participar da pesquisa, os acadêmicos deveriam cumprir aos seguintes quesitos: terem ingressado no curso em 2010, estando, no segundo semestre de 2013, no último semestre do curso; estarem, na época da coleta⁴⁹, cursando a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio II.

Para realizar os procedimentos metodológicos, deslocamo-nos até o polo de apoio presencial, juntamente com uma professora do curso que foi ministrar uma aula presencial. Enquanto a docente ministrava sua aula, uma acadêmica por vez se dirigia até uma sala disponibilizada pelo coordenador do polo. A entrevista realizada com Ana teve a duração de 23 minutos e 30 segundos; Já a instrução ao sócia, 08 minutos e 07 segundos.

5.5 Os textos analisados

Os textos analisados no presente estudo são, originalmente, orais. Trata-se de uma entrevista e de uma instrução ao sócia. Após terem sido gravados, foram ouvidos e transcritos. Ambos os textos foram produzidos conjuntamente, haja vista que se construíram por meio do diálogo estabelecido entre o pesquisador e a participante.

5.6 Procedimentos de análise dos textos

Realizada a transcrição, antes de partirmos para a análise dos textos escritos, a entrevista e a instrução ao sócia, exploramos os parâmetros dos contextos físico e socio subjetivo referentes à situação de ação de linguagem que serviu de base para a produção dos textos. Nesse momento, anterior à análise propriamente dita, deve-se, conforme Bronckart (1999) e Machado (2005), levantar características referentes

⁴⁹ A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2013.

ao lugar e ao momento da produção, bem como sobre os actantes envolvidos e os objetivos da interação.

A etapa seguinte compreendeu a análise considerando os níveis empregados pelo ISD na investigação de textos que tematizam questões referentes ao trabalho do professor (Cf. Machado & Bronckart, 2009). Assim, tomamos inicialmente a entrevista, a qual foi verificada, em primeiro momento, no que se refere ao nível organizacional. Nesse nível, seguindo a perspectiva descendente já trazida em Bronckart (1999), partimos da verificação do plano global da entrevista. Em seguida, buscamos verificar quais os tipos de discurso presentes no texto, bem como quais sequências textuais (e outras formas de planificação) o compõem.

Na sequência, ainda no nível organizacional, concentramo-nos na observação dos actantes tematizados na entrevista, atentando especialmente para as formas de coesão nominal mobilizadas no texto. Nesse ponto, utilizamo-nos de dados numéricos, a fim de que se pudesse precisar em que proporção cada um dos envolvidos no processo educacional foi mencionado ao longo da entrevista. Buscamos agrupar os actantes de acordo com a natureza do envolvimento deles no agir docente de Ana. Relacionando com o nível semântico (Cf. Machado & Bronckart, 2009), no caso do primeiro grupo, procuramos verificar os predicados relativos a esses actantes, chegando a uma classificação com base na semântica dos verbos. As categorias utilizadas nessa classificação já foram empregadas em Veçossi e Corrêa (2012). Além disso, atentamos para as ferramentas atribuídas por Ana com relação à prática desses actantes, bem como às figuras de ação verificadas nas partes da entrevista que os tematizam (Cf. Bulea, 2010; Bulea-Bronckart et al, 2013). Todo esse caminho permitiu que chegássemos a classificar o agir do primeiro grupo de actantes conforme a natureza dos saberes mobilizados por eles (Cf. Tardif, 2012).

No caso dos actantes colocados no segundo grupo, fomos direto para a análise dos saberes mobilizados por eles. Verificamos também as figuras de ação presentes nos excertos de texto relativos a esses actantes.

Quanto aos actantes do terceiro grupo, em virtude de sua especificidade (não servirem de influência sobre o agir de Ana, mesmo estando diretamente envolvidos

com a sua prática), operamos uma análise com base nos papéis temáticos atribuídos a esses actantes. Para tanto, tomamos a classificação de Ilari (2006).

Em segundo momento, procuramos enfocar a ação docente de Ana. Inicialmente, consideramos somente o texto da entrevista, buscando verificar o que ela *diz* sobre o seu próprio agir. Atentamos especialmente para partes do conteúdo temático relativas à ação da participante em sala de aula nos estágios no Ensino Fundamental e no Médio, procurando delimitar um agir pré-aula e um agir em aula. A partir dessas verificações, chegamos a uma sistematização em termos de três aspectos do agir da participante: razões, intencionalidade e recursos (Cf. Bronckart, 2006). Finalmente, ainda com relação ao que a participante disse na entrevista acerca de sua própria ação como docente, sistematizamos os saberes envolvidos no seu trabalho como professora.

Partindo para a verificação do modo como a participante projeta a sua atuação em sala de aula – o que ela *diz fazer* – realizamos a análise da IAS. Partimos, mais uma vez, do nível organizacional, no interior do qual verificamos o plano global, os tipos de discurso e de sequências textuais. Em seguida, no nível enunciativo, atentamos para as marcas de pessoa, as vozes presentes no texto e os modalizadores. Dessa análise, chegamos aos saberes colocados pela participante em sua ação como professora. Ao final, retomamos as perguntas de pesquisa, procurando respondê-las.

Todo esse processo de análise pode ser verificado no capítulo seguinte deste estudo.

CAPÍTULO 6: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento de nosso trabalho de doutoramento, tendo apresentado o referencial teórico-metodológico que nos serviu de base (capítulos 1, 2 e 3); informações contextuais referentes ao Curso de Letras EAD do qual nossa participante fez parte (capítulo 4); bem como a metodologia deste estudo (capítulo 5), cabe descrever e analisar os dados gerados durante os procedimentos entrevista e instrução ao sócia, tendo sido produzidos pela professora em formação em situação de interação verbal com o autor deste trabalho de tese.

Para tanto, iniciamos pelo levantamento de informações sobre o contexto de produção dos textos, passando logo em seguida para a análise propriamente dita, a partir de categorias já indicadas no primeiro capítulo desta tese. Ao final da análise, retomamos as perguntas que motivaram a realização deste estudo, procurando respondê-las com base nos procedimentos analíticos mobilizados.

6.1 O contexto de produção dos textos

Com relação à entrevista realizada com Ana, convém explicitarmos o contexto, em termos físicos e sociossubjetivos.

No âmbito do contexto físico de produção, o texto oral foi co-produzido por dois autores – a pessoa física Cristiano Egger Veçossi, homem, na época com 27 anos, e a pessoa física “Ana” (nome fictício), cuja verdadeira identidade, por questões éticas, não será revelada, mulher, 31 anos – em uma sala (ambiente fechado e interno das dependências do polo de educação a distância do município no qual a participante reside), no dia 26 de outubro de 2013, aproximadamente das 9h15 às 9h50. Os dois coautores exercem as funções de enunciador 1 e de enunciador 2⁵⁰, haja vista não haver, em termos físicos, outros actantes além deles. Entretanto, é bem provável que a produção do texto tenha sido influenciada pela ciência de ambos os participantes sobre a existência de “receptores espíões” (Cf.

⁵⁰ Embora Kebrat-Orecchioni (2006, p. 27) utilize os termos “emissor” ou “falante” e “receptor” ou “ouvinte”, preferimos utilizar os termos “enunciador 1” e “enunciador 2”, por parecerem mais coerentes com a perspectiva interacionista aqui adotada.

KEBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 28): os membros da banca avaliadora deste trabalho de doutorado, alguns dos indivíduos mencionados durante a entrevista⁵¹, bem como outros pesquisadores que venham a ler esse diálogo transcrito e possam tecer algum comentário sobre ele.

No âmbito do contexto sociossubjetivo de produção, cada produtor provavelmente mobilizou diferentes representações. Cristiano Egger Veçossi apresenta-se como um pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração “Estudos Linguísticos”, Linha de Pesquisa: “Linguagem e Interação”, além de professor da rede estadual de ensino. Além disso, cursou toda a Graduação numa IES pública, na modalidade presencial do Curso de Letras – Português, instituição na qual também realizou seu Mestrado. O enunciador pretende passar a imagem de um estudioso sério, interessado em compreender como se deu a construção do trabalho docente pelos acadêmicos do Curso de Letras na modalidade a distância. Na situação de interação da entrevista, é esse produtor que assume posição superior, pois é ele quem deverá controlar o diálogo, direcionando a conversa para os tópicos previamente preparados, visando a alcançar os objetivos traçados para o estudo.

O entrevistador considera a entrevistada, sua interlocutora direta, a qual conheceu no momento da entrevista, uma acadêmica bastante esforçada, haja vista ter chegado ao último semestre do Curso de Letras, já estando próxima da formatura. Além disso, em função de ter passado pelo mesmo curso de Licenciatura, reconhece na fala da entrevistada sentimentos e impressões semelhantes aos por ele vivenciados no período da Graduação. Por sua vez, é possível que a entrevistada mobilize diferentes representações acerca da situação de entrevista e do entrevistado, haja vista que assume diferentes papéis, os quais podem ser subdivididos em papel social, papel praxiológico e papel comunicativo⁵².

Com relação ao primeiro, percebemos que são múltiplos os papéis assumidos por Ana. Entretanto, diante da tarefa de falar sobre o seu processo de formação, estando nas dependências do polo de Educação a distância do qual faz parte, por

⁵¹ Embora tenhamos deixado claro para a participante que todos os nomes de indivíduos, de instituições ou quaisquer outras denominações seriam ocultadas da transcrição.

⁵² Estamos considerando essa subdivisão em três ordens de papéis, empregada por Dias (2010), em função da multiplicidade de funções exercidas pela participante de nosso estudo.

ocasião de uma aula presencial, ela provavelmente tenha mobilizado inicialmente representações acerca de sua posição como acadêmica do Curso de Letras, no último semestre⁵³.

Quanto ao papel praxiológico⁵⁴ assumido, ou seja, o papel que Ana exerce na prática linguística em questão, vemos que ela assume a posição de entrevistada. Daí decorre o papel comunicativo assumido pela participante do estudo: na maior parte da entrevista, não é ela quem propõe os tópicos, ficando isso geralmente a cargo do pesquisador.

No caso da instrução ao sócia, realizada ao final da entrevista, vemos uma mudança nos papéis praxiológico e comunicativo: Ana passa a ser a professora-instrutora, ao passo que o pesquisador assume o papel de sócia. Em termos comunicativos, é ela quem passa a propor os tópicos e dar continuidade a eles, enquanto que o pesquisador-sócia, em alguns momentos inicia os tópicos, dá continuidade a eles, mas também é responsável por concluir a interação.

O quadro abaixo traz detalhadamente os papéis ocupados pelos enunciadores na entrevista e na instrução ao sócia:

Quadro 10 – Papel dos interlocutores nos textos produzidos

Gênero	Participante	Papel social	Papel praxiológico	Papel comunicativo
Entrevista	Enunciador 1	Professor	Professor-pesquisador	Inicia, orienta, dirige e conclui a interação.
	Enunciador 2	Acadêmica Estagiária	Professora informante	Dá continuidade e propõe tópicos.
Instrução ao sócia	Enunciador 1	Professor	Pesquisador-sócia	Inicia, propõe tópicos, dá continuidade a eles e conclui a interação.
	Enunciador 2	Acadêmica Estagiária	Professora-instrutora	Propõe tópicos e dá continuidade a eles.

Fonte: Elaborado pelo autor

⁵³ Ao longo da análise, exploraremos os demais papéis assumidos pela participante do estudo.

⁵⁴ Na terminologia utilizada por Kebrat-Orecchioni (2006, p. 32), trata-se do “papel interacional”, referente “ao tipo de interação em curso”.

Em relação aos turnos das interações, no caso da entrevista, mesmo havendo certa equivalência entre o número de turnos iniciados pelos dois participantes da interação, o número de palavras proferidas pela entrevistada é muito superior às do entrevistador (mais que o dobro), o que, de certo modo, já era previsto em se tratando desse gênero textual, no qual o enfoque está sobre o entrevistado, aquele sobre o qual se quer conhecer. No caso da instrução ao sócia, o número de turnos iniciados pelos dois participantes é o mesmo, mas, em termos de palavras enunciadas, a professora-instrutora, assim como ocorreu na entrevista, foi quem deteve na maior parte do tempo a palavra.

O quadro abaixo apresenta a distribuição dos turnos no texto da entrevista, bem como o número de palavras proferidas pelos participantes.

Quadro 11 – Distribuição dos turnos e do número de palavras nos dois gêneros textuais empregados na coleta de dados

Participante	ENTREVISTA		INSTRUÇÃO AO SÓCIA	
	Número de turnos	Número de palavras	Número de turnos	Número de palavras
Enunciador 1	123	1078	49	589
Enunciador 2	125	3098	49	974
TOTAL	248	4176	98	1563

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à representação que tem a entrevistada acerca de seu interlocutor direto – o pesquisador –, por mais que esse tenha tentado transformar a entrevista em um bate-papo o mais informal possível, a fim de deixar a participante à vontade para responder os questionamentos, muito provavelmente, ela tenha mobilizado suas representações acerca de uma situação de pesquisa, na qual o texto oral produzido seria transcrito e analisado. Além disso, em função de se tratar de um trabalho de doutorado, é possível que tenha tido todo um cuidado na seleção das

respostas em função de imaginar que o pesquisador possa ter maior conhecimento teórico, embora, em termos de prática docente, em função de já atuar há dez anos, a entrevistada tenha muito mais experiência que ele. De qualquer forma, em termos sociossubjetivos, o pesquisador representa um Programa de Pós-Graduação de uma Instituição de Ensino Superior, fato que certamente reduz a espontaneidade da situação de entrevista, ao apontar para o que é conveniente que seja dito e o que não é.

Com relação ao momento social da produção, tanto a entrevista como a IAS ocorreram em horário de uma aula presencial da entrevistada, com a autorização do coordenador do polo e da professora que estava ministrando a aula.

Quanto às representações acerca dos lugares sociais da situação de produção, o pesquisador mobilizou representações referentes a dois lugares sociais: a Instituição de Ensino Superior pesquisada – especialmente o Curso de Letras a distância, no qual ele já atuou como tutor a distância⁵⁵ – e à concepção de escola básica que ele carrega, enquanto ex-aluno e atual professor de uma escola estadual. Já a entrevistada provavelmente tenha mobilizado representações acerca dos seguintes lugares sociais: além da IES da qual faz parte, possivelmente tenham entrado em cena representações referentes à escola básica, as quais se relacionam à vivência da entrevistada como ex-aluna do Ensino Fundamental e do Médio, às vivências como supervisora de uma escola pública e também como estagiária (seja na mesma escola onde atua, seja em outra escola, de Ensino Médio da cidade).

Quanto aos objetivos, percebemos que eles são díspares se considerados da perspectiva do entrevistador ou na da entrevistada. Para o pesquisador, a entrevista é parte de seu trabalho de doutoramento, devendo ser, posteriormente, transcrita e analisada. Já para a participante, trata-se apenas de colaborar com o estudo realizado pelo pesquisador, haja vista que a iniciativa quanto à entrevista não provém dela. Assim, embora a entrevista venha a proporcionar uma reflexão por parte da entrevistada acerca de seu processo de formação, em função de possibilitar que Ana, ao falar sobre esse percurso, traga para o nível consciente uma série de informações às quais passa a dar sentido, isso se mostra como uma decorrência da

⁵⁵ Atualmente, o pesquisador atua novamente neste Curso a distância, agora na função de professor de disciplinas de Estágio.

situação de interação, não como uma motivação inicial para a participante do estudo.

Com relação aos conhecimentos sobre o gênero entrevista, é bem provável que, mesmo que a participante nunca tenha concedido uma entrevista antes, em função do contato social com exemplares desse gênero na sociedade (especialmente nos meios de comunicação), ela já deve ter em mente o modo considerado adequado para se portar durante uma conversa dessa natureza. Já o pesquisador, em razão de já ter realizado uma série de entrevistas antes⁵⁶, com os outros professores em formação, também exhibe conhecimentos acerca desse gênero.

Já quanto ao gênero instrução ao sócia (IAS), é bem provável que seja desconhecido por parte de Ana, a qual deverá se guiar pelas orientações dadas pelo pesquisador. Esse exhibe maior conhecimento acerca desse gênero, em função de leituras realizadas durante as disciplinas do Curso de Doutorado⁵⁷.

Estabelecidas as principais coordenadas acerca dos contextos físico e socio subjetivo de produção, partimos, na seção seguinte, para a análise do texto produzido na entrevista. Conforme a proposta de Machado e Bronckart (2009), já exposta no primeiro capítulo deste trabalho, procuramos considerar os níveis organizacional, enunciativo e semântico do texto produzido.

Convém explicar que nossa análise se encontra organizada em dois blocos. No primeiro, após apresentarmos elementos mais gerais relativos ao nível organizacional (plano global; tipos de discurso; tipos de sequência), concentramo-nos nos mecanismos de textualização referentes aos actantes colocados em cena pela participante de nosso estudo ao longo da entrevista. Para isso, contamos também com certas ferramentas metodológicas pertencentes ao nível semântico: figuras de agir; figuras de ação; papéis temáticos. Esse primeiro bloco da análise enfoca, especialmente, os “modelos de agir”, isto é, as instâncias – professores, cursos, etc. – que são apresentadas por Ana como referências (positivas ou não) para a formação de seu agir como docente. Interessa-nos, também nesse primeiro

⁵⁶ Essas entrevistas foram realizadas para o projeto “Representações do Agir Docente”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Corrêa.

⁵⁷ Convém assinalar que a participante Ana foi a primeira com a qual o pesquisador realizou uma IAS.

momento da análise, observar qual a natureza dos saberes oriundos dessas instâncias. Além disso, ainda nesse bloco, concentramo-nos na observação do modo como o aluno é tematizado ao longo da entrevista.

No segundo bloco da análise, nosso foco recai sobre o agir de Ana, a participante deste estudo, visando observar de que modo os saberes oriundos das instâncias que referimos no parágrafo anterior são incorporados na ação docente de nossa entrevistada. Para isso, considerando também o texto da IAS realizada com a participante, empreendemos uma análise nos níveis organizacional, enunciativo e semântico.

6.2 Análise da entrevista no nível organizacional

6.2.1 Plano global

O texto, transcrição de uma entrevista, é marcado pela alternância de enunciados (turnos) entre os participantes. Esses turnos, na maioria das vezes, seguem o princípio da alternância, o que se configura na fórmula ababab (KEBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 44). Durante toda a interação, há constante permuta entre os enunciadores, os quais se encontram engajados. É possível, inclusive, afirmar que o texto da entrevista é o resultado de uma coprodução, ou seja, de um trabalho colaborativo entre os interlocutores.

Um olhar global sobre a entrevista já permite perceber três partes fundamentais: abertura, desenvolvimento e fechamento. Na abertura, o pesquisador solicita duas informações sobre a participante: nome e idade. Logo em seguida, já sinaliza que o foco da entrevista será o percurso estudantil/acadêmico da entrevistada. A pergunta feita com relação à formação é aberta, de modo a possibilitar que Ana discorra sobre o tema com certa liberdade. O desenvolvimento da entrevista se dá a partir dos tópicos previamente organizados pelo pesquisador. Já o fechamento ocorre apenas após a instrução ao sócia, procedimento metodológico que foi realizado logo depois da entrevista.

Por se tratar de um texto originalmente oral, cabe destacarmos alguns aspectos característicos dessa modalidade textual: o texto é repleto de procedimentos “captadores” (fáticos) e “reguladores” (sinais de escuta), os quais

servem, respectivamente, para assegurar a escuta do interlocutor, bem como, por seu lado, confirmar que ele está atento ao que está sendo comunicado (Cf. Kebrat-Orecchioni, 2006, p. 9). É possível observar esse mecanismo no excerto que recortamos a seguir:

T60: não... foi mais por vontade mesmo... porque:... essa... substituição no caso é uma coisa bem secundária...

T61: uhum...

T62: né... porque eu JÁ FAço independente de... de... de...

T63: uhum... (T 60-63)

No fragmento – no qual a entrevistada justifica que substituir uma professora que constantemente entra em licença por motivo de saúde foi um motivador secundário para que ela optasse pelo ingresso no Curso de Letras – o entrevistador se utiliza do sinal de escuta “uhum”, o qual é seguido pelo captador “né” por parte da entrevistada. A fim de confirmar que continua engajado na comunicação, o entrevistador emprega mais uma vez o regulador “uhum”. Essa dinâmica ocorre em outros momentos da entrevista, especialmente por meio do emprego, por parte do entrevistador, de outros indicadores de escuta, tais como: “aham”; “certo”; “ok”; “ah”.

Também são observados, ao longo do texto da entrevista, os fenômenos de interrupção e superposição de fala. O primeiro compreende a ação de tomada de palavra por um dos interlocutores antes que o outro tenha terminado o seu turno. Já o segundo geralmente é consequência do primeiro, ou seja, a superposição vem logo após a interrupção. Conforme Kebrat-Orecchioni (2006, p. 49-50), embora a interrupção possa ser ofensiva, em muitos casos ela denota justamente o contrário: indica que os interlocutores encontram-se engajados na troca comunicativa. Essa situação ocorre em alguns momentos do texto da entrevista, nos quais as falas dos interlocutores acabam superpostas:

T36: interessante... e daí tu... tu... puxaste em algum momento de... essa questão dos gêneros “de... que eu não Tlve... {lá...” uhum...} como éh que foi teu ensino fundamental e médio? (T 36)

T48: isso foi que ano... que série?

T49: sexta série... oitavo... {lá no fundamental... sexta e oitavo} (T 48-49)

T92: pra chega no estágio... qual foi o teu... sentiMENTO assim?

T93: foi de tranquilidade...

T94: {porque... tranquilidade...} que tu já {tinha esse... esse contato... essa experiência... claro... éh... sim...} (T92-94)

Nos três excertos recortados acima, vemos o fenômeno da superposição de falas. No primeiro caso, o entrevistador retoma a fala da entrevistada, como em um discurso direto, quando ela afirma que, no tempo em que era aluna, o ensino recebido não tinha como base os gêneros textuais. O turno de posse do entrevistador é logo interrompido pelo regulador “uhum”, o qual indica uma confirmação por parte da entrevistada. No segundo recorte, logo após indicar o nome de uma professora que foi marcante em sua formação, a entrevistada indica as séries em que foi aluna dessa professora. Antes que ela tenha acabado o turno, o entrevistador a interrompe, a fim de confirmar a informação, indicando que compreendeu o que foi dito. No terceiro recorte, questionada sobre o sentimento da entrevistada quando chegou à disciplina de estágio supervisionado, a entrevistada indica que foi de “tranquilidade”. Ainda de posse do turno, o entrevistador tenta interpretar esse enunciado, indicando o porquê desse sentimento, o qual é imediatamente interrompido pela entrevistada, a qual segue o raciocínio operado, indicando a causa de seu estado de espírito. Ao final, mais uma vez o entrevistador a interrompe, confirmando que sua expectativa quanto à resposta de Ana se confirmara.

Voltando-nos para o conteúdo temático, o quadro a seguir traz todos os tópicos abordados na entrevista, conforme foram sendo introduzidos pelo pesquisador durante o bate-papo:

Quadro 12 – Plano global da entrevista realizada com Ana

Nº	TÓPICO LANÇADO PELO PESQUISADOR	TURNOS
1	Informações básicas sobre o sujeito participante	T1 a T5
2	Percurso posterior à educação básica	T6 a T19
3	Razões para o ingresso no Curso de Letras	T20 a T35
4	Memórias dos tempos de escola (Ensino Fundamental e Ensino Médio)	T36 a T56
5	Motivação para o ingresso no Curso de Letras – retomada	T57 a T73
6	Expectativas com relação ao Curso de Letras	T74 a T89

7	Ingresso no Primeiro Estágio Supervisionado	T90 a T105
8	Relação com os planos de aula/sequências didáticas e dinâmica de elaboração das aulas no estágio no Ensino Fundamental	T106 a T115
9	Relação com a professora regente da turma	T116 a T125
10	Uso do livro didático no Estágio no Ensino Fundamental	T126 a T131
11	Transição para o Estágio no Ensino Médio	T132 a T147
12	Relação com os planos de aula/sequências didáticas e dinâmica de elaboração das aulas no estágio no Ensino Médio	T148 a T172
13	Eixo da aula de Língua Portuguesa enfatizado nas aulas no Estágio no Ensino Médio	T173 a T178
14	Reação dos alunos	T179 a T184
15	Uso do Livro didático no Estágio no Ensino Médio – razões para o uso/não uso	T185 a T196
16	Contribuição das disciplinas cursadas para o planejamento das aulas	T197 a T205
17	Qualidades necessárias para ser um bom professor de Português	T206 a T209
18	Mudança (ou não) de concepção sobre a profissão antes e depois do curso	T210 a T221
19	Sentimento atual com relação ao fato de estar no final do curso	T222 a T242
20	Preferências com relação ao nível de ensino onde irá atuar	T243 a T248

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vemos que os 248 turnos da entrevista se estruturam, basicamente, em 20 tópicos (temas), referentes ao roteiro previamente preparado. Em alguns casos, no interior de um tópico, o pesquisador introduziu subtópicos a ele referentes. No interior do quarto tópico – “Memórias dos tempos de escola” – por exemplo, são lançados questionamentos relativos à distribuição dos três eixos – leitura, produção de texto e ensino gramatical – na aula de Língua Portuguesa (T40 e T41), bem como sobre professores que tenham marcado, seja positivamente, seja negativamente, o período de aluna da educação básica (T42 a T56). Do mesmo modo, no interior do sétimo tópico, referente ao ingresso no Primeiro Estágio Supervisionado (Ensino Fundamental), o pesquisador aborda temas relacionados: perfil da turma na qual a acadêmica realizou a regência (T98 a T105).

Entretanto, a ordem dos tópicos não segue rigorosamente àquela constante no roteiro. A fim de conferir maior naturalidade à conversa, o pesquisador – produtor

responsável por introduzir os tópicos – acaba por encadear assuntos muitas vezes relacionados não ao seu roteiro, mas ao direcionamento que foi dado pela entrevistada. Além disso, em função da relação existente entre dois tópicos, muitas vezes é o próprio entrevistado que, ao responder o que foi perguntado, acaba por encadear outro tópico, que seria posteriormente lançado pelo entrevistador. Isso acontece, por exemplo, no interior do tópico sete, quando, diante de um questionamento sobre o ingresso no Estágio no Ensino Fundamental, a entrevistada fala sobre uma disciplina do curso que muito contribuiu para que ela entrasse com tranquilidade na sala de aula, funcionando como uma justificativa para o que foi afirmado.

Esse movimento de mudança de tópico pela entrevistada, em razão de justificar uma ação por ela realizada, ocorre também no interior do tópico nº 12, conforme se pode ver abaixo (os grifos são nossos):

T148: primeiro ano... certo... ahn... e lá... e... **com relação aos planejamentos** tu achas que tu conseguiu segui o embalo ou mudou bastante? **De onde vinha o material pra planejar a aula no médio?**
T149: ... mudou já... **porque a visão e a atuação do professor era diferente... ele era um professor BEM tradicional...**
T150: ah... táh... o teu regente?
T151: éh... mudou o regente... (T148-T151)

Vemos que, embora o pesquisador lance um tópico referente aos planejamentos, a entrevistada, a fim de justificar o porquê de ter havido mudança neles, acaba por trazer informações referentes ao professor regente da turma na qual realizou a prática de estágio no Ensino Médio. Segundo ela, foi preciso mudar a maneira de planejar em função do modo como estava organizada a prática pedagógica desse docente.

O quadro a seguir traz as subdivisões dos tópicos, ou seja, outros temas que foram sendo abordados pela entrevistada diante de tópicos lançados pelo pesquisador:

Quadro 13 – Extensões realizadas por Ana a partir dos tópicos lançados pelo pesquisador

Nº	TÓPICO LANÇADO PELO PESQUISADOR	OUTROS TEMAS ABORDADOS PELA ENTREVISTADA
4	Memórias dos tempos de escola (Ensino Fundamental e Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Eixo do Ensino de Língua Portuguesa enfatizado nas aulas. • Professores marcantes.
7	Ingresso no Primeiro Estágio Supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina do Curso que contribuiu com o Estágio.
9	Relação com a professora regente da turma	<ul style="list-style-type: none"> • Motivo de ter escolhido para realizar estágio em determinada turma.
11	Transição para o Estágio no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre a turma de alunos na qual foi realizada a prática.
12	Relação com os planos de aula/seqüências didáticas e dinâmica de elaboração das aulas no estágio no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades enfrentadas em função do perfil de atuação do professor regente, do perfil da escola, da duração dos períodos de aula e de expectativas frustradas quando ao nível de competência de leitura e produção dos alunos.
18	Mudança (ou não) de concepção sobre a profissão antes e depois do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Paralelo com a formação em Pedagogia. • Representação social sobre os pedagogos.
19	Sentimento atual com relação ao fato de estar no final do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplo de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o Curso na escola onde atua como supervisora.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme já explicitamos anteriormente, as extensões realizadas pela entrevistada nos tópicos de número 4 e 7 dizem respeito a questionamentos feitos pelo próprio pesquisador. No caso dos tópicos 9, 11, 12, 18 e 19, temos subdivisões de tópicos realizadas pela entrevistada.

6.2.2 Tipos de discurso

Por se tratar de uma entrevista oral, na qual se busca saber mais sobre certos acontecimentos ligados à vida escolar e acadêmica da entrevistada, bem como os comentários dela com relação aos fatos relatados (avaliação), já era de se esperar que, quanto aos tipos de discurso, houvesse o predomínio do relato interativo e do discurso interativo. Nesses dois tipos de discurso ocorre uma relação de implicação com o contexto físico da produção verbal, diferenciando-se somente quanto à atitude

da produtora do texto: no primeiro caso, narrar (relação de disjunção das coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto com relação à ação de linguagem em curso) e, no segundo, comentar (relação de conjunção entre os dois mundos).

Como na maior parte da entrevista a participante se concentra na apresentação dos acontecimentos que compuseram a sua vida escolar e acadêmica, com um constante movimento de referência à situação de produção, há o predomínio do relato interativo, como se pode verificar no excerto apresentado a seguir:

T11: fiz o curso {normal... uhum...} **aí... depois eu comecei** direto a atuar no magistério nas séries iniciais... **depois eu fiz** um curso de pedagogia **em dois mil e um...**

T12: uhum...

T13: **aí acabei** em dois mil e... cin-co... **depois eu fiz** um curso de pós graduação em:... gestão escolar **dois mil e sete e dois mil e oito...**

T14: uhum...

T15: **e aí... em dois mil e DEZ... eu prestei** o vestibular pra... pro curso de letras... (T11-T15 – grifos nossos)⁵⁸

No fragmento apresentado, observamos o relato de acontecimentos passados (relação de disjunção), o que é marcado linguisticamente pelo tempo verbal pretérito perfeito, sendo esses acontecimentos colocados em sequência, o que se evidencia pela presença de expressões temporais encadeadoras típicas da oralidade (“aí”; “depois”; “e aí”), havendo também marcas linguísticas referentes à situação de produção (pronomes pessoais e verbos em 1ª pessoa), as quais indicam que o narrar caracteriza-se pela implicação dos parâmetros da interação verbal estabelecida por pesquisador e participante.

Também estabelecendo uma relação de implicação quanto às coordenadas do ato de produção, mas situado no campo do expor (mundo comentado), está o discurso interativo, o qual se encontra presente na entrevista nos momentos em que

⁵⁸ Nesta seção, nos trechos retirados das entrevistas, os grifos em negrito dizem respeito aos elementos linguísticos que caracterizam a relação de conjunção (expor) ou disjunção (narrar) das coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto quanto à ação de linguagem em curso; já as partes sublinhadas indicam a relação de implicação do texto com o ato de produção (unidades dêiticas), o que denota o caráter interativo do discurso/retrato.

Ana expõe ideias, avaliando aspectos de sua formação, como se pode ver no fragmento a seguir:

T121: mas eu escolhi justamente a turma... porque eu **tenho** essa professora como uma referência...

T122: ah...

T123: ela **é** MUlto boa... ela também **trabalha** no ensino médio... na rede pública... na rede particular... ela **é** uma pessoa super comprometida... que **planeja**... que **tá sempre** lendo... elaborando... que... que **tá sempre** dialogando com as outras... então eu escolhi essa turma {justamente porque... hum... táh...} porque o nível dela eu **considero** bem alto... (T121-123 – grifos nossos)

O excerto apresenta um momento da entrevista no qual a participante explica o porquê da escolha da turma de alunos com a qual realizou o estágio do Ensino Fundamental. Embora essa escolha tenha sido anterior ao momento da entrevista, a avaliação – bastante positiva, por sinal – que é feita com relação à professora regente da turma remete para o mundo comentado, haja vista o emprego de verbos no presente, bem como do advérbio de tempo “sempre”. Além disso, o caráter interativo é garantido pelo emprego de dêiticos que remetem à enunciativa (participante entrevistada) e à professora de quem ela fala.

Conforme Bronckart (2009, p. 192), no caso de exposições orais, é bastante comum em segmentos de texto da ordem do expor a fusão de discurso interativo e discurso teórico, constituindo um tipo misto interativo-teórico. Na entrevista aqui analisada isso também ocorre, como se pode ver no excerto a seguir:

T190: usar um livro didático... o livro **é** Uma das ferramentas... né... tem professores que usam ele como bíblia... ainda mais **agora**... principalmente o volume médio **éh**:.. o... o volume do livro didático **é** um {por... pra tudo} três anos... **então eles acham** que não precisa {planejamento... ah... éh...}

T191: por três anos....

T192: éh... **tem** algumas editoras que **tem** {essa proposta... certo} **mas eu**... eu não gostei... **porque** parece que **é** sempre o mesmo tipo de exercício... aí **éh** um texto... um que... questionário... produção de texto... **é** a mesma proposta em todos os capítulos... (T190-T192 – grifos nossos)

O fragmento acima traz um momento da entrevista no qual a participante comenta sobre a utilização do livro didático em sala de aula. Vemos nessa

passagem a opinião da entrevistada quanto à utilização do livro didático por outros professores e mesmo quanto ao modo como ele se encontra organizado. Há o predomínio de verbos no presente, com a ocorrência de dêiticos: o emprego da primeira pessoa do singular, e o uso da expressão “né”, que remete ao interlocutor, presente na situação de produção oral. Isso, por si só, configuraria o discurso interativo. Além disso, observando que a entrevistada apresenta algo que, a seu ver, é uma verdade autônoma, ou seja, desvinculada da situação de produção (“o livro é Uma das ferramentas”), havendo também a existência de conectores lógicos (“então”, “mas”, “porque”), temos também marcas que configuram o discurso teórico.

6.2.3 Sequências textuais e outras formas de planificação

Com relação às sequências textuais, é necessário considerarmos que, em se tratando de uma entrevista, gênero marcado pela alternância de turnos de fala, o texto resultante pode ser considerado, globalmente, como composto pela sequência dialogal, haja vista as três fases básicas de que é composto: abertura, operações transacionais e fechamento (Cf. MACHADO, 2005, p. 247). Essa sequência compõe o discurso interativo, especialmente ao considerarmos a relação de complementaridade entre os turnos de fala, apontando para o engajamento entre os participantes da interação. Como exemplo, podemos apresentar os turnos iniciais da entrevista:

T1: então tá... teu nome éh?
T2: XXXXX...
T3: X-XX-XXX-XXX...
T4: uhum....
T5: ok... XXXXX que idades tu tens? desculpa a indiscrição... {mas eu tenho que te perguntar... trinta e um...} (T1-T5)

Ainda considerando as partes da entrevista em discurso interativo, vemos a presença das sequências explicativas, por meio das quais a entrevistada visa a que o entrevistador compreenda certos aspectos de sua formação, sobre os quais demonstra ter certeza. Considerando que essa sequência é composta pelas fases de constatação inicial; problematização; resolução ou explicação e conclusão-avaliação, vejamos como isso acontece em alguns fragmentos extraídos de nosso *corpus*:

T16: certo... essa... ahn.... essa questão do vestibular pro curso de letras... foi **por quê?** **Por que** surGIU ou **por que** tu tinha desejo já?

T17: **porque** eu já tinha o desejo... sempre tive interesse pela área das letras...

T18: aham... (T 16-18 – grifos nossos)

T20: uhum... e **por que** de onde éh que vem esse interesse? de onde éh... que veio esse interesse?

T21: bom... primeiro **porque** eu sempre gostei de LÊ... de ESCREVÊ... eu acho que eu tenho bastante facilidade...

T22: aham...

T23: ahn... e sempre... escrevi muita poesia... componho músicas... (T 20-23 – grifos nossos)

T27: então... basicamente foram por três **motivos** que eu procurei o curso de letras... primeiro... **porque** eu já tinha uma afiniDADE...

T28: uhum...

T29: segundo... **porque** eu tomei conhecimento... desse curso dessa metodologia que eu achei muito boa... e em terceiro lugar... foi pra quebrar um galho na escola mesmo...

T30: hum...

T31: **porque** nós temos uma professora... excelente professora... mas que todo ano... ela entra em licença por problemas... {de saúde...} de saúde... e aí... fica aquela lacuna... já de mais de dez anos que eu tô na escola... ou de não mandarem professor... se o período não é maior que trinta dias... ou vem alguma pessoa que tá totalmente desconectada da escola... e não faz um trabalho de continuidade com os alunos... né...

T32: fica {um corte... aí eu PEN-sei}

T33: assim... **porque** a gente já entra... eu sou supervisora também... aí a gente entra pra... quebrar um galho... mas se eu tivesse uma qualificação... poderia dar uma sequência no trabalho...

T34: uhum...

T35: **então**... ((ruído)) foi por esses três motivos... (T 27-35 – grifos nossos)

Nos excertos, vemos as fases de problematização e de explicação, sendo que a primeira é lançada pelo pesquisador, o qual propõe questionamentos sobre as razões que levaram Ana para o Curso de Letras. A resposta dada pela entrevistada funciona como explicação para as perguntas, ao apresentar os motivos de sua ação. Ao final, a entrevistada ratifica o que acabara de explicar, o que se configura na fase de conclusão da sequência explicativa.

Passando às partes da entrevista organizadas pelo relato interativo, vemos que elas não são compostas pelas sequências textuais típicas, tais como propostas por Adam (2010). Ao contrário da sequência narrativa, a qual é composta por fases, que vão do equilíbrio inicial, passando por uma complicação, ações e resolução, Bronckart (2009, p. 238) propõe que segmentos pertencentes à ordem do narrar nos quais as ações são colocadas em ordem cronológica, sem que haja qualquer

tensão, enquadram-se em uma outra forma de planificação, o *script*. Observando o texto da entrevista, vemos que se trata dessa configuração textual, haja vista que a entrevistada, ao ser questionada sobre momentos específicos de sua formação, traz esses acontecimentos de modo sequencial, na ordem em que ocorreram:

T7: ah... eu acabei o ensino médio... curso normal...

T8: aham...

T9: aí:...

T10: ah... fizeste normal?

T11: fiz o curso {normal... uhum...} aí... **depois** eu comecei direto a atuar no magistério nas séries iniciais... **depois** eu fiz um curso de pedagogia em dois mil e um...

T12: uhum...

T13: aí acabei em dois mil e... cin-co... **depois** eu fiz um curso de pós-graduação em:... gestão escolar dois mil e sete e dois mil e oito...

T14: uhum...

T15: e aí... em dois mil e DEZ... eu prestei o vestibular pra... pro curso de letras... (T7-15 – grifos nossos)

Nesse trecho de relato interativo, a entrevistada narra acontecimentos importantes de sua formação, desde o Ensino Médio Normal, passando pela atuação no magistério, Curso de Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar até chegar ao Curso de Letras. Esses acontecimentos não são organizados em torno de algum tipo de intriga; pelo contrário, organizam-se em sequência, seguindo a sucessão temporal, a qual é marcada por sequencializadores típicos da oralidade, os quais grifamos na transcrição.

No decorrer da entrevista, há outros momentos de relato interativo compostos basicamente pelo *script*:

- quando questionada sobre os tempos da escola (Ensino Fundamental e Médio);
- nos momentos em que faz referência a professores marcantes do período escolar;
- quando relata sobre o tempo em que trabalhou na Coordenadoria de Educação (CRE);
- sobre o ingresso no primeiro estágio;
- sobre o apoio que recebeu em uma disciplina sobre Gêneros Textuais para o ingresso no primeiro estágio;
- quando menciona a dinâmica de envio dos planos de aula;

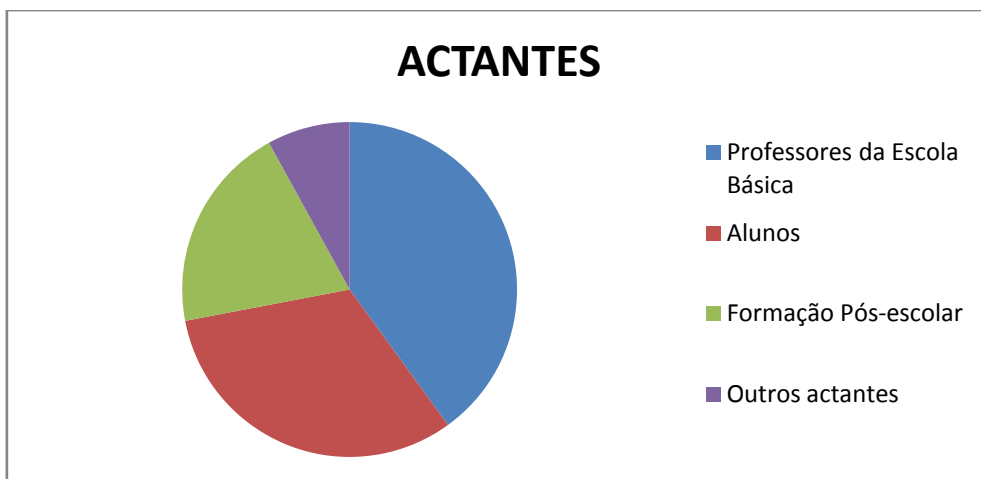
- quando relata o ingresso no Estágio no Ensino Médio;
- sobre os planejamentos para o estágio no Ensino Médio;
- sobre as aulas ministradas no estágio realizado no Ensino Médio;
- sobre a proposta de seminário que ajudou a organizar na escola onde atua como supervisora.

6.3 Mecanismos de textualização e alguns aspectos do nível semântico

6.3.1 Os actantes mencionados por Ana

Observando mais atentamente certos elementos do conteúdo temático, procuramos, inicialmente, identificar os actantes que foram mobilizados por Ana ao longo da entrevista. Identificados os actantes principais, observamos todas as formas pela quais eles foram sendo retomados, isto é, os elementos de coesão referencial (Cf. KOCH, 2004) empregados por Ana, seja formas remissivas lexicais (expressões nominais definidas; expressões sinônimas ou quase sinônimas, etc.), seja formas remissivas gramaticais (pronomes pessoais de 3ª pessoa; elipses; pronomes possessivos; etc.). O gráfico apresentado na sequência traz, de modo sintético, quem são esses actantes.

Figura 4 – Actantes referidos por Ana ao longo da entrevista



Fonte: Elaborado pelo autor

As referências aos quatro actantes expressos no gráfico – professores da Escola Básica; alunos; formação pós-escolar e outros actantes – totalizam 125 ocorrências. As quantidades e porcentagens referentes a cada actante encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 14 – Dados numéricos relativos a cada grupo de actantes referido por Ana ao longo da entrevista

ACTANTES	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Professores da Escola Básica	50	40%
Alunos	40	32%
Formação pós-escolar	25	20%
Outros actantes	10	8%
TOTAL:	125	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo quadro, vemos que há predomínio da referência aos actantes “Professores da Escola Básica” seguido de “Alunos”; “Formação pós-escolar” e “Outros actantes”. Em primeiro momento, interessa-nos observar mais amiúde os actantes “Professores” e “Formação”, já que essas duas esferas englobam influências importantes para o agir de Ana como professora. A predominância dos professores da escola básica já revela que o contato com professores reais, que já atuam, influencia de modo mais incisivo sobre o agir da participante do que a formação recebida.

O quadro abaixo traz as 50 ocorrências relativas ao actante “Professor” distribuídas em subcategorias depreendidas da entrevista:

Quadro 15 – Dados numéricos referentes ao actante “professor”

ACTANTE “PROFESSOR”	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Regentes do estágio	24	48%
Professores da memória	16	32%
Outros professores existentes	07	14%
Professor genérico	03	6%
TOTAL:	50	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentre os professores mencionados pela participante de nosso estudo, há predomínio dos “regentes do estágio”, seguidos pelo que classificamos como “professores da memória”, isto é, os professores que marcaram a vida escolar de Ana. Esse dado numérico (as duas categorias somam 80%) já prenuncia que, se os regentes das turmas com as quais a participante realizou as práticas de estágio têm grande influência sobre seu agir, a relação com o vivido durante a escola básica, nos tempos em que era aluna, também tem peso na construção da identidade profissional de Ana.

Sob a categoria “professor genérico”, enquadramos referências amplas feitas com relação a professores, em termos gerais, tal como se observa no excerto a seguir: “tem professores que usam ele [o livro didático] como bíblia...” (T190).

Na categoria “Formação pós-escolar”, encontram-se como actantes, principalmente, cursos que foram realizados por Ana após o seu tempo como aluna na escola básica. O quadro a seguir traz as 25 ocorrências distribuídas entre esses actantes.

Quadro 16 – Dados numéricos referentes ao actante “formação pós-escolar”

ACTANTES “FORMAÇÃO PÓS-ESCOLAR”	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Curso de Letras (geral)	09	36%
Curso/Olimpíadas de Língua Portuguesa	07	28%
Disciplinas específicas do Curso de Letras	04	16%
Curso de Pedagogia	03	12%
Professora do Curso de Letras	02	8%
TOTAL:	25	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio do quadro, vemos que há predomínio do actante “Curso de Letras (geral)”, seguido pelas “Olimpíadas de Língua Portuguesa”; “Disciplinas específicas do Curso de Letras”; “Curso de Pedagogia” e “Professoras do Curso de Letras”. Se, considerando as referências feitas ao Curso de Letras em termos gerais, ele já figura

como principal actante desse grupo, levando em conta também as disciplinas e professoras do Curso mencionadas, a predominância da Licenciatura em Letras sobre as reflexões feitas por Ana se intensifica ainda mais.

Vale destacar a expressiva porcentagem de referências ao Curso relativo às Olimpíadas de Língua Portuguesa. Interessante observar que não foi na condição de acadêmica-estagiária que Ana teve contato com esse curso, mas quando trabalhou na Coordenadoria Regional de Educação de seu município. Tal evidência já indica que a constituição da profissional como docente se dá em meio aos diversos papéis que ela ocupa, dentro e fora da sala de aula.

Dentre os actantes pertencentes aos grupos “Professores” e “Formação”, convém distinguirmos quais são apenas mencionados por Ana e quais têm o seu trabalho descrito por ela. Interessa-nos, especialmente, os que têm seu trabalho descrito, visto que esses traços do trabalho realizado por eles são considerados pela docente na composição do seu agir como professora.

6.3.1.1 Primeiro grupo de actantes: os “Professores da Escola Básica”

No grupo “Professores da Escola Básica”, restringiremos nosso olhar para o que chamaremos de “professores da memória” – professores do EF ou do EM da escola básica que marcaram a formação escolar de Ana – e “professores regentes” – professores da escola básica das turmas nas quais Ana realizou sua prática de estágio.

Para tanto, selecionamos os predicados que, na fala de Ana, tiveram como sujeito alguma forma de nomeação dos actantes já apresentados. Por exemplo: ao ser questionada sobre um professor ou professora que tenha marcado a sua vida escolar, a participante de nosso estudo assim se manifesta:

T43: justamente pelo estímulo... até posso te dizê o nome... a professora (nome completo da professora)

T44: uhum...

T45: que ela foi minha professora na sexta série e na oitava... ela... **nos estimulava muito a escrevê** ela **nos DESAfiava a escrevê** e também... **nos inscrevia em... em mostras em eventos na cidade...** ela **publicava o que a gente escrevia no jornal...** ela **incentivava bastante a questão da escrita** e ELA **era um modelo de leitora...**

T46: hum....

T47: ela sempre tinha um livrinho que ela levava junto com o material dela... e contava um pedacinho da história pra gente ter curiosidade em retirar aquele livro... (T43-47 – grifos nossos)

Os trechos grifados se apresentam como predicados referentes à actante “Professora de Português do Ensino Fundamental”, a qual é referida, na maior parte das vezes, pelo pronome pessoal “ela”. O quadro abaixo apresenta os predicados relativos a esses actantes:

Quadro 17 – Descrição do agir referente ao primeiro grupo de actantes “Professores da Escola Básica”

PAPEL ASSUMIDO POR ANA	ACTANTE	DESCRIÇÃO DO AGIR	TURNOS
Aluna da Educação Básica (EF e EM)	Professora de português do Ensino Fundamental (6 ^a e 8 ^a séries) (+) ⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> estimulava muito a escrever. desafiava a escrever. inscrevia os alunos em eventos da cidade. publicava no jornal o que os alunos escreviam. incentivava bastante a questão da escrita. era um modelo de leitora (tinha sempre um livrinho que levava junto com o material e contava uma parte da história para despertar a curiosidade dos alunos). 	T43-T47
	Professora do Ensino Médio (-)	<ul style="list-style-type: none"> “cobrava muito” queria que os alunos soubessem orações subordinadas (“um conteúdo que não era tão legal”) “na ponta da língua”. tinha uma voz muito irritante. 	T51-T56
Estagiária no Ensino Fundamental	Professora regente da turma (8 ^a série) (+)	<ul style="list-style-type: none"> “ela é MUltro boa” (“uma referência”). é “uma pessoa super comprometida”. planeja (as aulas). está sempre lendo, elaborando. dialoga com as outras professoras. tem um “nível bem alto”. “ela mesma produzia o material e tirava muita coisa de jornal... de revista... coisa bem atual...” 	T121-T129
Estagiária no Ensino Médio	Professor regente da turma (1 ^o ano) (-)	<ul style="list-style-type: none"> professor com visão e atuação “BEM tradicional”. muito conteudista. centrado na gramática. muita cópia do quadro, muito exercício. 	T149-T159

⁵⁹ Os símbolos (+) e (-) são utilizados para indicar as práticas consideradas pela entrevistada como, respectivamente, positivas e negativas.

		<ul style="list-style-type: none"> • não tinha a parte da explicação e “de relação”. • não demonstrava estar preocupado com a aprendizagem dos alunos. 	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando o quadro acima, percebemos que, dentre os quatro professores que têm seu agir descrito por Ana, dois deles são tomados como referência positiva, enquanto os outros dois apresentam-se como antimodelos. Concentrando-nos somente nos que são apontados pela participante como modelos positivos, analisando, em termos semânticos, a natureza dos verbos, isto é, as figuras de agir, percebemos, em termos gerais, a predominância do agir pluridimensional (04 ocorrências) e do agir languageiro (04 ocorrências), seguidos pelo agir mental (03 ocorrências), agir físico (02 ocorrências) e agir com instrumentos (01 ocorrência). Logo, é possível perceber que a atividade docente, tal como apontado por Machado e Bronckart (2009), envolve múltiplas dimensões do trabalhador, em ações de natureza pluridimensional (“estimular”; “desafiar”; “incentivar”; “produzir”); languageira (“inscrever”; “publicar”; “contar”; “dialogar”); mental (“planejar”; “ler”; “elaborar”) e física (“levar”; “tirar”).

Analisando as figuras de agir atribuídas às duas docentes em separado, percebemos que, ao qualificar o agir da professora dos tempos da escola, Ana toma aspectos de seu olhar como aluna dessa professora, destacando as dimensões languageira e pluridimensional da ação dessa docente. Já com relação à regente do Ensino Fundamental, a qual atua na mesma escola na qual Ana trabalha como supervisora⁶⁰, predomina a dimensão mental. É possível perceber que essas ações de natureza mental dizem respeito a um agir anterior às aulas, estando ligado ao planejamento delas. Portanto, o olhar de Ana sobre a prática dessa professora é perpassado pelo papel de supervisora ocupado pela participante, e não como a estagiária que cria sua opinião sobre a regente ao observar as aulas dela.

A ação dos professores colocados por Ana como modelos também envolve o agir com instrumentos (“tinha sempre um livrinho”). Considerando outros índices

⁶⁰ Durante a entrevista, Ana afirma que resolveu fazer o estágio do Ensino Fundamental na mesma escola onde atua como supervisora justamente em função de julgar que o trabalho desempenhado por essa colega é de grande qualidade.

linguísticos relativos às ferramentas empregadas por esses diferentes professores da escola básica que serviram de referência para o agir de Ana, vemos que elas são apresentadas pela participante já com uma avaliação acerca do uso dos artefatos feito por esses diferentes actantes. O quadro apresentado na sequência traz essas ferramentas com a indicação sobre o modo como o uso feito pelos actantes foi classificado por Ana: valorado positivamente (+) ou negativamente (-).

Quadro 18 – Ferramentas empregadas pelos membros do primeiro grupo de actantes “Professores da Escola Básica”

FERRAMENTA	ACTANTE FONTE DO AGIR	TURNO
Gramática (normativa), exercícios, cópia de livro (-)	Ensino recebido principalmente no EF e EM	T37
Textos do livro didático (-)	Ensino recebido principalmente no EM	T39
Jornal (+)	Ação de uma professora do Ensino Fundamental (6 ^a e 8 ^a séries) – Professora da memória	T45
“Livrinho” (de histórias) (+)	Ação de uma professora do Ensino Fundamental (6 ^a e 8 ^a séries) – Professora da memória	T47
Material próprio, com conteúdo retirado de jornais e de revistas (+)	Professora regente do Estágio no Ensino Fundamental	T129
(muita cópia do) quadro (-)	Ação do professor regente do Estágio no Ensino Médio	T157
(muito) exercício (-)	Ação do professor regente do Estágio no Ensino Médio	T157
livro didático (-)	Professor genérico	T192

Fonte: Elaborado pelo autor.

Atentando para a natureza dos artefatos, vemos que, dentre os que foram mencionados por Ana, há predominância dos de natureza material (jornal, livrinho de histórias, material próprio, quadro, livro didático) sobre os imateriais. Além disso, a maioria das ferramentas apontadas não foram concebidas pelos próprios actantes, os quais, em sua ação didática, empregaram artefatos criados por outros. Esse critério parece ter sido utilizado pela participante na valoração das práticas

consideradas por ela como positivas, uma vez que as três ferramentas cujo emprego foi valorado positivamente ou foram concebidas pelos próprios actantes (o jornal produzido pela docente dos tempos da escola e o material didático elaborado pela regente do estágio) ou então, embora não tenham sido produzidos pelos próprios docentes, foram apropriados por eles (caso do “livrinho de histórias” cujo conteúdo a docente lia um pouco por aula, para despertar o interesse dos alunos sobre a narrativa), os quais os transformaram em verdadeiros instrumentos para agir⁶¹.

Ainda com relação aos artefatos, podemos verificar que estão relacionados a diferentes gestos profissionais, tanto genéricos como específicos, havendo o predomínio dos primeiros. Percebemos que a maioria das ferramentas que apontam para gestos genéricos estão inseridas em práticas valoradas negativamente pela participante de nosso estudo – “textos do livro didático”; “(muita cópia do) quadro”; “(muito) exercício”; “livro didático”. O único artefato que é valorado positivamente por Ana é o “material próprio, com conteúdo retirado de jornais e revistas”.

Com relação aos gestos profissionais específicos dos docentes de Língua Portuguesa, percebemos que estão relacionados a duas concepções de ensino, as quais acabam por balizar a valoração feita pela participante do estudo: a abordagem referente à “gramática normativa”, com exercícios repetitivos e cópias do quadro não é vista com bons olhos por Ana; ao contrário, no âmbito da leitura e da escrita, o fato de a professora ter sempre “um livrinho (de histórias)” – professor leitor –, bem como publicar as produções dos alunos em um jornal – outros leitores além do professor – faz com que Ana qualifique o uso de tais artefatos como positivos.

Na avaliação que a participante deste estudo faz dos artefatos, entram, portanto, dois critérios: concepção de ensino-aprendizagem (de língua portuguesa) segundo a qual eles são utilizados e (re)elaboração do instrumento pelo actante (professor). Quanto ao segundo item, ao que parece, interessa a Ana que o docente transforme a ferramenta em favor de seu agir, e não que ele simplesmente a reproduza passivamente.

⁶¹ Ao longo da entrevista, Ana demonstra insatisfação quanto ao uso do livro didático. Isso aparece desde o emprego desse artefato pelos professores do Ensino Médio (dos tempos da escola) até uma reflexão feita pela participante quanto ao uso do livro pelos docentes em geral (professor genérico). Essa questão da utilização do livro didático será mais explorada na sequência de nossa análise, especialmente quando enfocarmos especificamente a ação docente de Ana.

Para identificar as figuras de ação, tal como compreendidas por Bulea (2010) e Bulea-Bronckart et al (2013), concentramo-nos nas partes da entrevista que dizem respeito ao agir dos professores da escola básica indicados por Ana como modelo. Assim, resumizamos no quadro a seguir os intervalos de excertos que serão considerados para essa classificação.

Quadro 19 – Excertos considerados para a análise das figuras de ação

	ACTANTE	EXCERTO
Professores da memória	Professora de português do Ensino Fundamental (6 ^a e 8 ^a séries) (+)	T43-T49
	Professora do Ensino Médio (-)	T51-T56
Professores regentes	Professora regente da turma (8 ^a série) (+)	T121-T131
	Professor regente da turma (1 ^o ano) (-)	T149-T159

Fonte: Elaborado pelo autor

As figuras de ação identificadas nos dados são de natureza externa. Dos 11 excertos identificados como contendo figuras de ação, 07 dizem respeito à figura de ação externa experiência. Nos quatro excertos restantes – todos eles observados nos momentos da entrevista em que o agir-referente focado é do professor regente da turma de EM – constatamos a figura de ação definição (03 excertos) e a figura de ação ocorrência (01 excerto). O quadro abaixo exemplifica as figuras detectadas em nossos dados:

Quadro 20 – Figuras de ação identificadas nos excertos da entrevista relativos ao primeiro grupo de actantes

FIGURA DE AÇÃO	EXCERTO	ACTANTE
Experiência	“ela sempre tinha um livrinho que ela levava junto com o material dela... e contava um pedacinho da história pra gente ter curiosidade em retirar aquele livro...” (T47)	Professora de português do Ensino Fundamental (6ª e 8ª séries)
Definição	“mudou já... porque a visão e a atuação do professor era diferente... ele era um professor BEM tradicional...” (T149)	Professor regente da turma (1º ano)
Ocorrência	“tanto que ele me... me deu uma listagem de conteúdos pra trabalhar ((risos)) que em dez aulas seria impossível aquilo...” (T155)	

Fonte: Elaborado pelo autor

O predomínio da figura de ação externa experiência deve-se à natureza dos trechos da entrevista observados. Trata-se de excertos nos quais a professora em formação remete às práticas de docentes que marcaram a sua vida, bem como destaca pontos positivos e negativos do agir dos regentes de estágio, apresentando generalizações a partir de múltiplas ocorrências vividas

No caso da presença das figuras de ação definição e ocorrência justamente em se tratando do regente do estágio no Ensino Médio, professor que é tomado como um antimito pela acadêmica-estagiária, percebemos que a primeira está ligada às designações feitas por ela com relação ao docente (“professor tradicional”) e a segunda traz fatos que são empregados no sentido de comprovar as conceituações apresentadas quanto ao professor.

Concluindo nossa análise sobre esse primeiro grupo de actantes, convém observar as características que são atribuídas a cada um desses profissionais, atentando para os critérios que são empregados no julgamento feito pela participante em termos de saberes mobilizados por esses actantes. Assim, a partir da classificação proposta por Tardif (2012) – saberes pessoais; saberes profissionais; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais –, a qual adaptamos, procuramos classificar a ação desses docentes que serviram de modelo para o agir da participante de nosso estudo.

Na avaliação feita por Ana sobre esses professores – tanto os “professores da memória” quanto os regentes do estágio –, predominam aspectos do *saber disciplinar*, haja vista que leitura, escrita e gramática compõem eixos centrais do ensino de Língua Portuguesa. Assim, ao julgar a prática da professora de português do Ensino Fundamental como positiva e a da professora do Ensino Médio como negativa, entram em cena aspectos de cunho conceitual e procedimental específicos do *saber disciplinar* de um professor de português: o bom professor é aquele que estimula as práticas de leitura e escrita; o mau professor é aquele que se concentra em aspectos estritamente gramaticais.

O mesmo se pode dizer com relação ao regente da turma de Ensino Médio, embora, na avaliação que Ana faz da prática desse docente, entre em cena, também, outro critério, qual seja, o *saber profissional*, no que se refere ao aspecto interacional no processo de ensino e de aprendizagem: “a visão e a atuação do professor era diferente... ele era um professor BEM tradicional”; ‘não tinha a prática de explicação e “de relação”/não demonstrava estar preocupado com a aprendizagem dos alunos’.

Observando a avaliação que Ana faz da professora regente do Ensino Fundamental, percebemos outro aspecto tomado como critério para julgar o agir docente de um professor como positivo: o planejamento de aulas e o diálogo com o coletivo de professores, sendo que esse último critério traz traços de um *saber experiencial*. Por fim, outro critério empregado para qualificar (negativamente) a ação docente diz respeito a um aspecto físico do agir: o fato de a professora (do Ensino Médio) ter “uma voz muito irritante”.

Finalizando esse primeiro momento da análise das instâncias que servem de modelo para agir, chegamos, a partir do trabalho realizado que é descrito por Ana, à seguinte constatação: quatro critérios são utilizados por Ana para avaliar o agir docente dos professores da escola básica como positivos ou negativos: 1) *saber disciplinar* (aspectos de cunho conceitual e procedimental); 2) *saber profissional* (aspecto interacional no processo de ensino e de aprendizagem); 3) *saber experiencial* (planejamento de aulas e diálogo com o coletivo de professores); 4) aspecto físico do agir.

6.3.1.2 Segundo grupo de actantes: “Formação pós-escolar”

Considerando o segundo grupo, o qual denominamos “Formação pós-escolar”, vemos o predomínio de actantes relacionados ao Curso de Letras, seja em termos gerais, seja na forma de disciplinas e de professores específicos que são mencionados ao longo da entrevista. Na sequência, em termos quantitativos, aparece o Curso referente às Olimpíadas de Língua Portuguesa, sendo seguido pelo Curso de Pedagogia. O quadro abaixo traz as contribuições referentes a esses actantes.

Quadro 21 – Descrição do agir referente ao segundo grupo de actantes “Formação pós-escolar”

PAPEL ASSUMIDO POR ANA	ACTANTE	CONTRIBUIÇÕES PARA O AGIR	TURNOS
Acadêmica do Curso de Letras EAD/ Estagiária	Curso de Letras (geral)	• “for-ma-ção de conteúdo em letras...”	T79-83
		• “Lacuna” quanto ao “uso dos pronomes” • Escrita e expressão oral (próprias)	T84-87
		• “Veio a focar o olhar [...] como ele [o aluno] vai aprender a ler, a escrever e interpretar”. • “Aprimorar o olhar em um ponto específico”	T210-219
	Disciplinas específicas do Curso de Letras	• “foi ali que a gente viu como explorar os diferentes gêneros textuais que a escola não trabalha...”	T94-97
		• Conteúdo: “processo de formação das palavras”.	T202-205
	Professora do Curso de Letras	• “estimulou” os acadêmicos “de diversas formas”. • Explorou artigo de opinião e textos jornalísticos. • apresentou “um leque de trabalho bem bom para aplicar com os alunos”	T94-97
Integrante da CRE ⁶²	Curso/Olimpíadas de Língua	• Método [que consiste em] “colocar o gênero textual em primeiro lugar e toda gramática [e] ortografia a	T23-25

⁶² Coordenadoria Regional de Educação

	Portuguesa	serviço desse texto”.	
Acadêmica do Curso de Letras EAD/ Estagiária	Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos planejamentos (sequências didáticas, planos de aula). 	T106- 108
		<ul style="list-style-type: none"> • “Visão bem ampla das coisas... de como o aluno aprende de modo geral... da parte sociológica... da parte filosófica... da aprendizagem...” (“leque maior”). 	T210- 211

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo quadro, vemos que as três instâncias mencionadas por Ana – Curso de Formação sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa; Formação em Pedagogia e Curso de Letras EAD – trouxeram contribuições para a sua formação como professora. Assim como as oriundas dos professores marcantes, essas instâncias ofereceram subsídios em diferentes aspectos do agir docente de Ana.

Mais uma vez predominam os aspectos de cunho conceitual e procedimental específicos do saber disciplinar. Esses aspectos estão presentes tanto na motivação para ingressar em Letras – o Curso do qual participou sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa enfocou especialmente o ensino centrado em Gêneros Textuais – como também no próprio Curso de Letras, seja em termos gerais, seja em duas disciplinas específicas (“Gêneros Textuais” e “Morfologia do Português”).

Com relação à dimensão conceitual do saber disciplinar, cabe distinguir que o trabalho do professor envolve o domínio de saberes conceituais e factuais – especialmente no que tange ao conhecimento gramatical – e o modo de transpor didaticamente tal saber aos alunos. Ao que parece, ao fazer referência à lacuna que a própria participante afirma que tinha com relação ao uso dos pronomes, Ana refere-se ao domínio do saber conceitual/factual básico quanto a essa classe de palavras. Desse modo, ter domínio desse aspecto nocional de tal conteúdo abrange apenas parcialmente a necessidade que tem um professor de saber **ensinar** esse conteúdo, não garantindo que o profissional saiba transpô-lo, didaticamente, aos alunos.

Nesse sentido, é interessante observar que a lacuna deixada pelo Curso de Letras, na visão de Ana, também diz respeito a essa categoria: faltaram subsídios do

conhecimento específico (Psicolinguística) para instrumentalizar o trabalho do professor com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem:

T76: certo... e... e... e nesses quatro anos... essa expectativa foi se cumprindo... superô... não superô... faltô...

T77: faltô... foi em parte...

T78: o que que faltô?

T79: ahn... assim... óh... quando a gente já vem de uma experiência docente... como eu já tinha dez anos de trabalho quando ingressei no curso... a minha maior preocupação... e isso a pedagogia também me traz... era assim... e aquele aluno que não aprendeu? que chegou lá na quinta... na quinta série... agora no sexto {ano... uhum...} com falhas na alfabetização... e o que que... o que a gente poderia fazê? **eu tinha mais expectativa nesse sentido assim... de como trabalhar alguma coisa da psico-lin-guista dentro da dislexia... da disgrafia... o quê que a gente poderia ajuDÁ... mais nesse sentido...** mais na parte metodológica... e o curso focô também a nossa parte de for-ma-ção de conteúdo em letras...

T80: uhum...

T81: então... pra mim falTOu um pouquinho... dessa parte mais metodológica de interagi com aluno que não conseguiu aprendê... (T76-81 – grifos nossos)

Quanto ao agir da professora do Curso de Letras tomada como referência positiva por Ana, vemos a recorrência de dois critérios já mencionados na análise do primeiro grupo de actantes: trata-se de uma boa profissional em razão de seu *saber profissional* – aspecto interacional no processo de ensino e de aprendizagem (“estimulou”) – e de aspectos de cunho conceitual e procedimental específicos do saber disciplinar de um professor de português: trabalho com diversos gêneros textuais. Cabe assinalar que o trabalho com gêneros envolve, por si só, um conhecimento que excede o factual/conceitual (saber o que é), atingindo a dimensão procedimental (saber como produzir textos de diversos gêneros). Ao que parece, a professora mencionada não apenas preocupou-se com a mobilização de conhecimentos acerca dos gêneros **para os acadêmicos**, mas também procurou abordar em sua disciplina como trabalhar com gêneros textuais **com os alunos, na escola básica**.

Já quanto às contribuições da Formação em Pedagogia, fica evidente, na fala de Ana, o que podemos rotular como aspecto referente ao saber curricular, já que se trata da organização de planejamentos (o que envolve a sistematização de objetivos, conteúdos e métodos de ensino) e outro aspecto referente ao saber profissional,

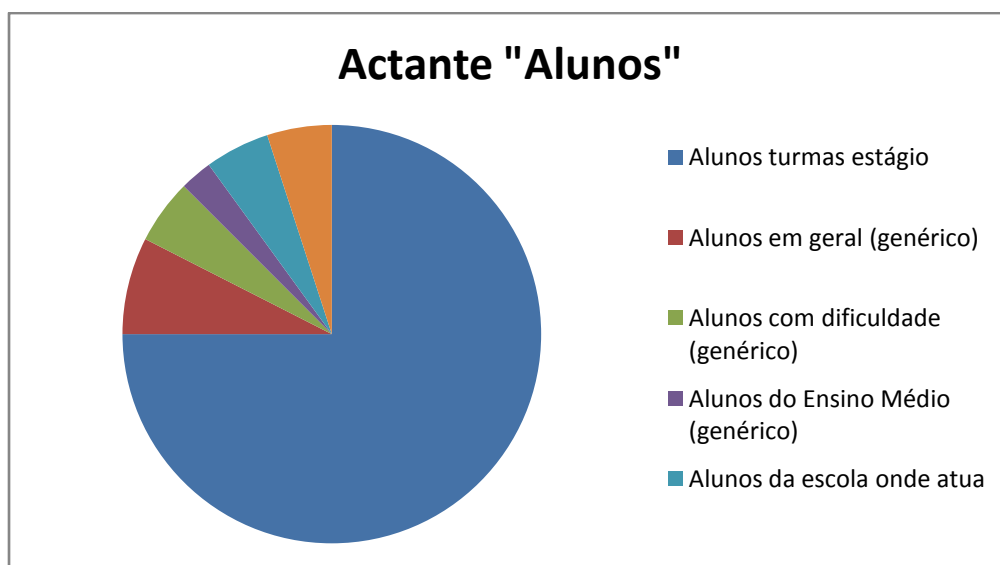
haja vista que a participante afirma que o Curso de Pedagogia lhe trouxe uma base sociológica e filosófica sobre a aprendizagem.

Desse modo, quatro critérios são utilizados por Ana para avaliar o agir docente dos professores da escola básica como positivos ou negativos: 1) *saber disciplinar* (aspectos de cunho conceitual e procedimental); 2) *saber profissional*; (aspecto interacional no processo de ensino e de aprendizagem); 3) *saber curricular* (organização de planejamentos); 4) outro aspecto do *saber profissional* (base sociológica e filosófica mais ampla).

6.3.1.3 Terceiro grupo de actantes: os alunos

Atentando para a recorrência do verbo “aprender”, bem como de ações que têm como finalidade principal a aprendizagem do aluno⁶³, vemos que esse é colocado por Ana como um actante central para a prática do professor. Ao observarmos mais atentamente as diversas referências feitas a esse actante ao longo da entrevista, vemos que não se trata, em todas elas, do mesmo referente. Assim, é possível estabelecer a seguinte sistematização quanto ao actante aluno:

Figura 5 – Distribuição actante “alunos” ao longo da entrevista



Fonte: Elaborado pelo autor

⁶³ Ao buscar as contribuições oriundas da Formação sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa, Ana assim se manifesta: “se eu estivesse em sala de aula... como **aluna** e tivesse esse método sendo utilizado... eu ia gostar muito mais da língua portuguesa...” (T25 – grifo nosso)

Pelo gráfico, já se observa a predominância, na fala de Ana, dos alunos das turmas de estágio sobre os demais. O quadro abaixo traz a distribuição numérica e de percentuais relativa a cada subclasse de alunos.

Quadro 22 – Dados numéricos relativos ao actante “alunos”

ACTANTE “ALUNOS”	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Alunos turmas estágio	30	75%
Alunos em geral (genérico)	03	7,5%
Alunos com dificuldade (genérico)	02	5%
Alunos do Ensino Médio (genérico)	01	2,5%
Alunos da escola onde atua	02	5%
Outros alunos existentes	02	5%
TOTAL:	40	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio do quadro, vemos que a maioria dos alunos mencionados pela participante ao longo da entrevista são oriundos das turmas com as quais ela fez estágio. Nas 10 ocorrências que não dizem respeito a esse público, temos a predominância da referência genérica a determinadas classes de alunos (os que apresentam dificuldade, os que estudam no Ensino Médio, etc.), ou mesmo aos alunos em termos gerais. O excerto a seguir exemplifica a categoria “Alunos em geral (genérico)”:

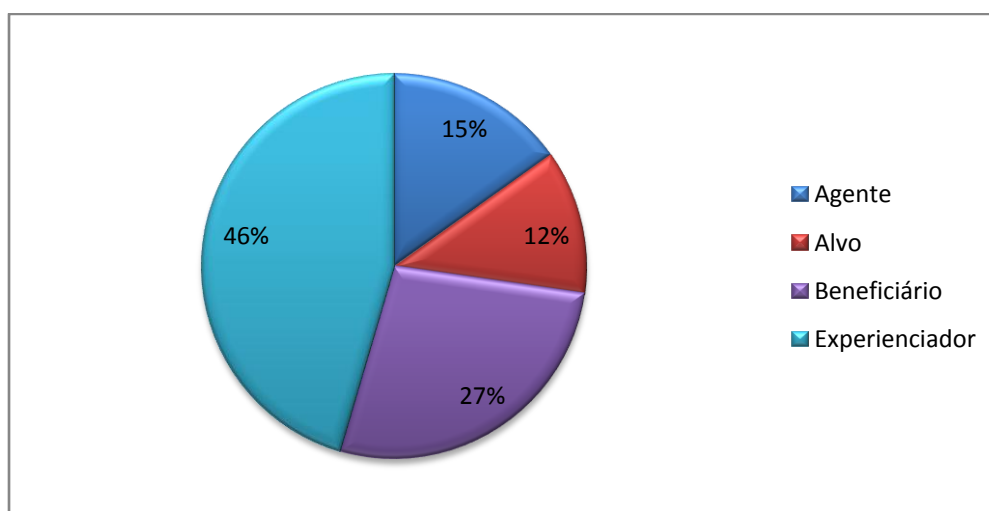
a minha formação anterior que era pedagogia... me deu uma visão bem ampla das coisas... de como o aluno aprende de modo geral... da parte sociológica... da parte filosófica... da aprendizagem... então... era... era um leque maior... e o curso de letras veio focar o olhar... então de... dentro de toda essa gama de aprendizagem ... como ele vai aprender a lê... escrevê... e interpretá... (T 211)

No fragmento recortado acima, há duas referências ao actante “alunos em geral” de modo genérico: a primeira, por meio de uma expressão nominal definida, a qual é retomada pelo pronome pessoal de 3ª pessoa. Ao estabelecer um paralelo quanto às formações em Pedagogia e em Letras, Ana menciona a aprendizagem dos alunos, não se situando em alunos existentes, mas falando de modo amplo, em termos genéricos. Além disso, não se trata de alunos “do Ensino Médio”, “da escola pública”, etc., mas aos alunos em geral.

Seguindo a classificação proposta por Ilari (2006), observamos os papéis temáticos – agente; alvo; instrumento; beneficiário e experienciador – desempenhados pelo actante aluno ao longo da entrevista. Para essa categorização, foram consideradas somente as referências ao actante aluno sobre as quais a participante do estudo lançou alguma forma de predicação. Por exemplo: a ocorrência “foi uma oitava série... [...] lá da escola mesmo... onde eu trabalho...” (T99-T101), embora pertença à categoria “Alunos turma estágio”, não foi analisada em termos de papéis temáticos, uma vez que, nela, o actante “aluno” (indicado pela expressão “uma oitava série”) não recebe nenhuma predicação.

Assim, as 33 ocorrências consideradas distribuem-se, em termos de papéis temáticos, da seguinte forma:

Figura 6 – Papéis temáticos atribuídos ao actante “alunos”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Das 33 ocorrências analisadas, quase a metade traz os alunos no papel de experienciador. Linguisticamente, esse papel temático caracteriza pela presença de um verbo de natureza mental/cognitiva, expressando um estado psicológico do actante. Na sequência, predominam as ocorrências nas quais os alunos são beneficiários, ou seja, os destinatários da ação expressa pelo verbo, a qual lhes traz algum tipo de vantagem ou prejuízo. Com porcentagens próximas, estão os papéis temáticos “agente” – indivíduo responsável pela ação – e “alvo” – entidade diretamente afetada pela ação. O quadro abaixo traz o número de ocorrências e um exemplo referente a cada um dos papéis temáticos observados em nossos dados.

Quadro 23 – Dados numéricos e exemplos relativos aos papéis temáticos atribuídos ao grupo “alunos” ao longo da entrevista

PAPEL TEMÁTICO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	EXEMPLO
Experienciador	15	a gente transformou a feira... [...] num seminário... pra eles terem esta aprendizagem da oralidade... da postura... (T238-240)
Beneficiário	09	“deu mais trabalho a elaboração por isso... porque tinha que ser muito mais diversificado... muito mais atrativo pra eles ...” (T172)
Agente	05	“porque... uma... uma das minhas aulas de observação eu vi que eles usavam muito o celular...” (T194)
Alvo	04	“mas eu escolhi justamente a turma ... porque eu tenho essa professora como uma referência...” (T121)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Procurando compreender a predominância do papel temático “experienciador”, vemos que, no que tange aos alunos das turmas de estágio, ele é atribuído por Ana especialmente quando ela se refere aos do estágio no Ensino Médio, em momentos nos quais a participante apresenta certos aspectos das

atividades realizadas por esses actantes nas aulas do professor regente. Assim, há a recorrência da locução verbal “estar acostumado”, em construções como: “até porque **eles** tavam acostumados só a copiá...”; “[mais atrativo] do que aquela simples cópia que **eles** estavam acostumados...”; “e gramática **eles** já tavam acostumados...”. A recorrência desse verbo, colocando o aluno como o experienciador dessas práticas, remete a uma ideia de repetição, monotonia na sala de aula, haja vista que a prática do professor regente do Ensino Médio é valorada negativamente por Ana.

Já no caso das ocorrências em que Ana faz referência a alunos genéricos, o papel temático exercido por esses actantes liga-se à questão da aprendizagem, a qual se coloca como grande preocupação da participante, especialmente nos momentos da entrevista em que ela trata das lacunas que teriam sido deixadas pelo Curso de Letras: “como **o aluno** aprende de modo geral... da parte sociológica... da parte filosófica...”; “como **ele** vai aprender a lê... escrevê... e interpretá...”; “e **aquele aluno que não aprendeu?**”; “dessa parte mais metodológica de interagi com **aluno que não conseguiu aprendê...**”. Aqui, o aluno é (ou deveria ser) o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, de modo que a acadêmica se preocupa com sua aprendizagem.

Diretamente ligado ao papel de “experienciador” exercido por alunos reais do Ensino Médio – acostumados com certas práticas consideradas como ineficazes; ou genéricos – focados na aprendizagem – está o papel de “beneficiário”, atribuído por Ana tanto para os alunos com os quais realizou as duas práticas de estágio, como também com os que estudam na escola onde ela atua como supervisora. Nesse papel, os alunos são postos como figuras centrais da prática da professora Ana, sendo a aprendizagem deles a finalidade central da ação docente. Essa preocupação fica evidente nas seguintes partes recortadas da entrevista, todas elas referentes aos alunos com os quais Ana realizou o estágio no Ensino Médio:

“mas foi diferente... quer dizer... foi diferente... pelo trabalho com **os alunos...**” (T164)

“deu mais trabalho a elaboração por isso... porque tinha que ser muito mais diversificado... muito mais atrativo pra eles...” (T172)

“então... aquelas dez aulas poderia ter um diferencial pra eles...” (T178)

“então eu procurei diversificá... os gêneros... e pra diversificá a leitura deles também...” (T196)

Em suma, observando o contexto das ocorrências nas quais Ana se refere aos alunos, vemos que eles aparecem – seja como “experenciadores”, seja como “beneficiários” – vinculados ao agir dos professores. Na posição de experenciadores, estão relacionados, especialmente, à prática de ensino do professor regente do Ensino Médio; já na posição de beneficiários, encontram-se ligados à prática de Ana, ao assumir a turma desse regente no estágio, buscando se opor a essa prática.

Considerando que na entrevista há predomínio da referência a alunos reais, com os quais Ana interagiu no estágio, o agir docente em questão diz respeito à ação da própria participante. Desse modo, é preciso que nos detenhamos na ação de Ana como professora. É o que faremos na seção seguinte, quando, após observar a influência dos múltiplos actantes mencionados por Ana ao longo da entrevista, concentrar-nos-emos na prática docente da própria participante, analisando, também, a instrução ao sócia que foi realizada com ela.

6.4 A ação docente de Ana

Conforme já anunciamos anteriormente, nesta segunda parte de nossa análise, nosso foco recai sobre o agir da participante deste estudo, visando observar de que modo os diversos saberes docentes, oriundos das instâncias referidas na primeira parte da análise, são incorporados na ação de nossa entrevistada. Para isso, consideraremos as partes da entrevista nas quais Ana fala sobre o seu próprio agir e também o texto da IAS realizada com a participante. Empreenderemos, portanto, uma análise nos níveis organizacional, enunciativo e semântico.

Desde o início da entrevista, pode-se observar no texto produzido por Ana que, em meio às atividades docentes, ela desempenha(ou) outros papéis além de estar em sala de aula. Tais funções remetem para diferentes espaços de atuação, conforme se pode visualizar no quadro a seguir.

Quadro 24 – Papéis sociais de Ana e espaços de atuação

PAPEL SOCIAL	ESPAÇO DE ATUAÇÃO
Professora de séries iniciais	Escola Básica
Integrante da Coordenadoria Regional de Educação (CRE)	Coordenadoria Regional de Educação (CRE)/Escolas estaduais
Supervisora	Escola Básica
Estagiária no Ensino Fundamental	Mesma escola básica onde atua como supervisora
Estagiária no Ensino Médio	Mesma escola básica onde estudou durante a formação inicial

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao longo da entrevista, a participante faz referência ao trabalho desempenhado por ela como integrante da CRE de seu município. O excerto a seguir descreve o agir de Ana nessa função:

eu tava em constante contato assim... tinha que elaborá relatório... fazer visita... aí depois... ahn... montá processos... eu tinha que mandar e-mails pra/as escolas... eu fazia formação na área da linguagem com os professores... então... isso tava muito presente... né... (T71)

A participante relata que foi no período em que trabalhou na CRE que teve contato com o método das Olimpíadas de Língua Portuguesa, o qual inclusive serviu de motivador para que ela quisesse cursar Letras.

Outra função ocupada pela participante do estudo é a de supervisora em uma escola de Ensino Fundamental de seu município. Nesse papel, Ana gerencia questões mais gerais, sobre o funcionamento da escola (substituição de professores faltantes; elaboração de proposta pedagógica), como também a elaboração de diversos textos, atribuição para a qual, segundo ela, a formação em Letras veio a contribuir:

porque é um trabalho que produz muito... eu produzo muito... texto de plano de estudo... de projeto pedagógico... de regimento... de informativo pros pais... eu... eu acho que esse curso me qualificou... nesse sentido (T227)

Convém agora verificar quais saberes estão envolvidos no agir da participante em sala de aula e que relação se pode estabelecer entre sua ação docente e as instâncias até as quais chegamos na primeira parte desta análise. Procuramos averiguar tal relação observando, em primeiro momento, o que a participante diz sobre seu próprio agir; em segundo momento, com a IAS, tentamos ter acesso, de modo mais próximo, a como isso ocorre em sua própria prática de sala de aula, uma vez que é com base nesse agir que Ana busca instruir o sócia.

Das funções ocupadas por Ana, cabe atentar para o fato de que, em razão dos propósitos da entrevista, a atuação como professora estagiária se sobressai. É com relação à ação docente da participante que trataremos na seção seguinte.

6.4.1 Análise da ação de Ana a partir do que ela *diz* na entrevista

Para analisarmos a ação docente de Ana em sala de aula, é preciso considerar que o trabalho do professor não ocorre somente quando ele está frente ao aluno. Há um momento anterior, de preparação, o qual ganha peso no estágio, uma vez que se trata de uma prática supervisionada.

O quadro abaixo procura relacionar dois momentos da ação docente de Ana durante o estágio realizado no Ensino Fundamental – agir pré-aula e agir em aula –, sendo o segundo considerado sob dois aspectos: em termos gerais e quanto a

questões mais operacionais, com as respectivas fontes que lhe serviram de base no desempenho de suas atribuições em cada um desses momentos.

Quadro 25 – Ação docente de Ana no estágio no Ensino Fundamental

MOMENTO	DESCRIÇÃO	FONTES
AGIR PRÉ-AULA	Planejamentos	Curso de Pedagogia
AGIR EM AULA (GERAL)	Trabalho com memórias literárias	Olimpíadas da Língua Portuguesa
		Prática da professora regente
AGIR EM AULA (QUESTÕES OPERACIONAIS)	Distribuição do tempo; viabilidade das atividades.	Disciplina de estágio (feedbacks)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo quadro, pode-se observar que na ação docente anterior às aulas, isto é, no momento de planejamento, os conhecimentos oriundos do Curso de Pedagogia se mostraram presentes. Entretanto, ao fazer essa menção, Ana parece estar se referindo à parte formal dos planos de aula (objetivos; metodologia; avaliação; etc.), e não ao conteúdo das aulas, ou seja, o que foi efetivamente trabalhado em aula com os alunos – “memórias literárias” –, o qual, conforme a participante, é oriundo do Curso do qual ela participou sobre as Olimpíadas da Língua Portuguesa. Além disso, como a professora regente é colocada por Ana como uma referência, em função de seu saber experiencial, é possível inferir que a prática docente da regente também serviu de base para o seu agir. Sobre a disciplina de Estágio, a participante destaca que a contribuição foi no sentido mais operacional da prática, já que, conforme Ana, os *feedbacks* vinham no sentido de questionar o tempo atribuído a cada atividade, bem como a viabilidade das ações previstas.

No que se refere à prática de estágio no Ensino Médio, o quadro a seguir detalha os três momentos já referidos em se tratando da prática realizada no Ensino

Fundamental: agir pré-aula; agir em aula (geral); agir em aula (questões operacionais).

Quadro 26 – Ação docente de Ana no estágio no Ensino Médio

MOMENTO	DESCRIÇÃO	FONTES
AGIR PRÉ-AULA	Planejamentos	“Pesquisa em livros”; “na internet”; “troca de ideias com os colegas”
AGIR EM AULA (GERAL)	Trabalho com leitura de diversos gêneros textuais/Processo de formação de palavras	Olimpíadas da Língua Portuguesa
		Disciplina de Gêneros Textuais (Curso de Letras)
		Disciplina de Morfologia (Curso de Letras)
AGIR EM AULA (QUESTÕES OPERACIONAIS)	Distribuição do tempo; viabilidade das atividades.	(nada consta)

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode observar pelo quadro, ao passar para o estágio no Ensino Médio, apesar de toda a experiência docente de Ana, em função da mudança de escola, do fato de ser a primeira vez que estava atuando no Ensino Médio, da concepção de ensino-aprendizagem do regente e de características dos alunos, a participante teve dificuldades, tanto no planejamento das aulas como na execução delas. Mesmo atuando já há alguns anos, Ana vivenciou a situação pela qual passa grande parte dos acadêmicos que têm no estágio sua primeira experiência docente. Isso prova que o saber experiencial não é passível de generalização a qualquer situação. Cada novo nível/modalidade de ensino traz seus desafios para o docente, de modo que ele precisa estar constantemente (re)elaborando seus saberes.

Ao classificar o docente como “BEM tradicional” (T149) e os alunos, “que trabalham durante o dia” (T139), com “dificuldade de leitura... de interpretação... de escrita” (T166), a estagiária se coloca na obrigação de se opor a tal prática de ensino, haja vista que, como resultado, os alunos tornaram-se “acostumados só a copiar” (T166), revelando um baixo grau de letramento. Outro fator complicador com

relação ao grupo de alunos diz respeito ao fato de que “naquela turma tinha alunos de sete escolas diferentes do ensino fundamental...” (T168)

Provavelmente em função disso, na entrevista analisada, a participante traga maior detalhamento sobre o modo como procedeu tanto em sala de aula com os alunos como no momento anterior, de planejamento das aulas. Quanto aos planejamentos, Ana aponta que, em função do contexto descrito, foi mais oneroso preparar material, já que “tinha que ser muito mais diversificado... muito mais atrativo pra eles... do que aquela simples cópia que eles estavam acostumados” (T172). Desse modo, a troca de ideias com colegas e a pesquisa em livros e na internet aparecem como alternativas na hora de planejar as aulas.

Justamente para desenvolver o que, a seu ver, estava em falta na aula do professor regente, a acadêmica-estagiária optou por trabalhar com leitura, por meio de diversos gêneros textuais ligados ao cotidiano, além do conteúdo “Processos de formação de palavras”, passado pelo regente. Para o trabalho com gêneros textuais, embora não fique explicitado na fala de Ana, podemos inferir que ela recorreu novamente à metodologia das Olimpíadas de Língua Portuguesa e à disciplina sobre gêneros textuais cursada durante a graduação em Letras; já para o conteúdo conceitual (processos de formação de palavras), a acadêmica recorreu à disciplina de Morfologia. Ao contrário do que mencionou sobre a disciplina de Estágio com relação ao trabalho no Ensino Fundamental, nada consta quanto à contribuição dessa disciplina na prática do Ensino Médio.

Analisando essas informações sob um aspecto mais interpretativo, percebemos essa mudança de enfoque na prática pedagógica de Ana (com relação à do regente), enfatizando a leitura, considerando três elementos do agir: razões que levam a ele; intencionalidade e recursos para agir. (Cf. BRONCKART, 2006). O quadro abaixo sumariza essas variáveis.

Quadro 27 – Razão, intencionalidade e recursos para o agir referentes à ação docente de Ana no Ensino Médio

Razões para o agir	determinantes externos	“foi diferente... pelo trabalho com os alunos... pelo tipo de aluno... pelo tipo de trabalho que o professor tava fazendo e... também porque eu imaginava que o aluno do ensino médio taria num outro nível de... compreensão ”. (T 164)
	motivos	crença na eficácia/importância do trabalho com gêneros.
Intencionalidade do agir	finalidades	(não consta)
	intenções	“então eu procurei diversificá... os gêneros... pra diversificá a leitura deles também... ”. (T196)
Recursos para o agir	instrumentos/ferramentas	semiológicos: diversos gêneros textuais – poema; charge; texto de jornal; texto de lei.
	capacidades do agente	(não consta)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro aponta para um agir individual – da professora Ana –, por isso, em termos de intencionalidade do agir, há intenções (e não finalidades); quanto às razões para o agir, são de natureza externa, de ordem social, já que envolvem peculiaridades de outros actantes relacionados ao agir de Ana (o professor regente e os alunos). Mesmo que não se encontre de modo explícito, o agir de Ana deixa entrever a crença no trabalho com gêneros textuais, o que se configura como um motivo, ou seja, uma razão de ordem interna, que foi interiorizada pela docente ao longo de sua formação (especialmente pela influência do Curso referente às Olimpíadas de Língua Portuguesa e da disciplina de Gêneros Textuais cursada durante a Graduação em Letras). Quanto aos recursos para o agir, observamos instrumentos de caráter semiológico dos quais a professora se apropria em favor de seu agir docente.

Atentando para os saberes envolvidos na prática da professora-estagiária, vemos enfatizado em seu dizer aspectos referentes ao saber disciplinar, já que a principal mudança com relação à prática do professor regente foi dar prioridade para uma das dimensões centrais do ensino de Língua Portuguesa, de cunho

procedimental, – a leitura – diminuindo o peso sobre o aspecto conceitual: a gramática normativa. Além disso, é possível perceber a influência do *saber profissional*, relacionado ao aspecto interacional no processo de ensino e de aprendizagem, o que se verifica no excerto abaixo: “porque... antes de mais nada... a... a gente teve um contato... uma relação e isso facilitou... ahn... ahn... a regência depois...”. (T139)

Finalizada a análise da ação docente da participante de nosso estudo com base no que ela disse durante a entrevista, é necessário, então, verificar como isso aparece na prática, ou seja, no agir projetado por Ana durante a instrução ao sócia. Além dos saberes disciplinar e profissional, que outros saberes são mobilizados pela professora-estagiária numa (hipotética) situação de aula? É o que verificaremos na seção seguinte deste estudo.

6.4.2 Análise da ação de Ana a partir do que ela *diz fazer* na Instrução ao Sócia

Analisando a IAS que foi realizada com a participante, tentamos verificar como a ação docente de Ana se materializa na prática de sala de aula. Cabe também verificar, conforme já discutido por Bortolini (2014), as potencialidades e limites de tal instrumento metodológico em se tratando do trabalho do professor.

6.4.2.1 Análise no nível organizacional

6.4.2.1.1 Plano global

Com relação ao plano global, inicialmente, convém destacar que, tendo sido realizada logo na sequência da entrevista, o texto da IAS não apresenta um momento de abertura típico. O pesquisador inicia justificando para a participante que, em razão de ela ser bastante expansiva, ele irá aproveitar e prolongar um pouco a entrevista, tendo consciência de que, com isso, ela ficaria mais tempo fora da aula que estava ocorrendo em uma sala próxima:

T1: legal... eu vô acabá... aproveitando porque tu és bem extrovertida...
T2: sim...
T3: eu vou acabar aproveitando mais um pouco... vou te tirar um pouco mais da aula... mas enfim... [...] (T1-T3)

Logo em seguida, o pesquisador apresenta a situação na qual a participante deve se colocar para que eles possam empreender uma IAS, momento que culmina com o enunciado típico para introdução deste gênero, o qual destacamos no excerto a seguir:

T3: [...] vamos fazer assim... vamos pensar assim... que a... vamos pensar assim... que segunda-feira tu fosses dá aula no médio de português...
T4: uhum...
T5: ahn... num tópico que tu pensas aí que tu escolherias... seja uma aula de produção e tal... vamos pensar assim que... por alguma razão tu não poderias {ir... hum...} e eu chegaria lá no... táh... o... né... vamos pensar assim que eu tô lá na... na... na escola... e daí:... eu chego lá num domingo... daí tu me avisa... ah... olha... amanhã não vou poder dar aula... tu vai dar aula pra mim...
T6: uhum...
T7: **me dá uma instrução de como dá aula pra que os alunos sintam o mínimo possível a diferença...** entendeu? (T3-T7 – grifo nosso)

A partir disso, passados os acertos iniciais, o desenvolvimento do texto oral se encadeia em uma série de tópicos, todos voltados para cumprir a tarefa dada pelo pesquisador: instruí-lo para que ele possa ministrar uma aula, sem que os alunos percebam grandes diferenças com relação ao agir da professora Ana. Ao final, o pesquisador mais uma vez justifica a necessidade de que a participante volte para a aula presencial. Foram realizados agradecimentos por parte do pesquisador, os quais, entretanto, não foram registrados em áudio.

O quadro abaixo apresenta a delimitação dos tópicos que foram sendo desenvolvidos ao longo da IAS:

Quadro 28 – Plano global da Instrução ao sósia realizada com Ana

Nº	TÓPICOS	TURNOS
1	Explicação do pesquisador acerca da situação de instrução	T1 a T7
2	Início pela entrevistada e interrupção pelo pesquisador para adequar ao gênero instrução ao sósia.	T8-T12
3	Pergunta sobre a chegada na escola	T13
4	Estrutura geral da aula em três momentos: uso – reflexão – uso	T14-T19
5	Primeiro uso: provocação	T20 a T22
6	Intervenção do pesquisador no sentido de focar uma aula específica	T23 a T25
7	Anúncio do tópico geral a ser trabalhado na aula e encaminhamento a ser realizado com os alunos	T26 a T35
8	Primeiro momento da aula: leitura da letra de uma música trazida pelo professor e comentários. Anúncio da proposta de produção de texto.	T36 a T46
9	Introdução de fator complicador pelo pesquisador: alunos inquietos durante a audição da música.	T47
10	Proposta de resolução do problema pela entrevistada	T48 a T52
11	Orientações sobre a explicação da proposta	T53 a T74
12	Lembretes importantes para a produção do texto	T75 a T79
13	Introdução de fator complicador pelo pesquisador: aluno se nega a fazer a produção	T80 a T82
14	Proposta de resolução do problema pela entrevistada	T83
15	Introdução de fator complicador pelo pesquisador: término do tempo da aula.	T84 a T86
16	Proposta de resolução do problema pela entrevistada	T87 a T90
17	Trabalho do professor pós entrega dos textos pelos alunos: os bilhetes orientadores	T91 a T96
18	Breve menção à importância da reescrita dos textos pelos alunos	T97
19	Fechamento pelo pesquisador	T98

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os 19 tópicos abordados ao longo da entrevista podem ser divididos em quatro grupos: tópicos de abertura, fechamento e regulação⁶⁴; introdução de fatores complicadores; proposta de resolução dos fatores complicadores; instruções

⁶⁴ Nesse caso, a “regulação” compreende as explicações dadas pelo pesquisador para que a participante se adeque ao gênero Instrução ao Sósia.

propriamente ditas. Desses tópicos, os dois primeiros são assumidos pelo pesquisador e os dois últimos, pela participante. Em termos de distribuição, o momento de abertura, fechamento e regulação totaliza 5 tópicos; introdução de fatores complicadores soma 3 tópicos; proposta de resolução dos fatores complicadores totaliza 3 tópicos e as instruções propriamente ditas compreendem a maior parte do texto da IAS, totalizando 8 tópicos. Portanto, num primeiro olhar geral sobre o texto, parece-nos que a IAS realizada mostra-se adequada ao gênero, uma vez que nele se objetiva justamente que o professor-instrutor detenha a palavra na maior parte do tempo, a fim de apresentar informações acerca do seu próprio agir na situação de trabalho em sala de aula⁶⁵.

6.4.2.1.2 Tipos de discurso

Considerando o propósito principal da realização de uma IAS, tal como apontamos no final da seção anterior, qual seja, conhecer em que consiste o trabalho do professor a partir da perspectiva do próprio trabalhador, vemos que já é esperado que haja a predominância do discurso interativo. Essa constatação é compartilhada nos trabalhos de outras pesquisadoras que se utilizaram desse instrumento metodológico em suas pesquisas com professores: Carvalho (2009); Dias (2010); Muniz-Oliveira (2011); Bortolini (2014). Entretanto, ao contrário do que ocorre no trabalho de Dias (2010), por exemplo, no qual inexistem outros tipos de discurso, na IAS aqui realizada, mesmo com a predominância do discurso interativo, há também o relato interativo e o discurso teórico.

Observando os verbos empregados pelos participantes da IAS, vemos o predomínio de dois tempos verbais: o presente do modo indicativo e futuro do pretérito. Colocando-se na situação hipotética de ser substituída pelo pesquisador-sócia, Ana indica o que **deveria** ser feito. Em razão disso, dá-se a alta ocorrência de verbos no futuro do pretérito, conforme se pode ver no excerto a seguir: “táh... aí sim **daria... distribuiria** a letra... a gente **ouviria** a música... **comentaria** sobre a música...” (T 46 – grifo nosso).

⁶⁵ Corroborar essa constatação o dado numérico apresentado no início deste capítulo sobre o número de palavras proferidas pelos participantes da IAS: embora ambos tenham proferido o mesmo número de turnos, em termos de palavras, a professora-instrutora (Ana) emitiu mais que o dobro que o pesquisador.

No caso das ocorrências no presente do indicativo, elas se encontram distribuídas quase que igualmente nos enunciados proferidos pelos participantes da interação. Na fala de Ana, o presente funciona, basicamente, de três formas, para marcar: 1) a inserção de uma voz; 2) a obrigatoriedade de determinado procedimento; 3) a habitualidade de determinado procedimento.

No primeiro caso, o presente é utilizado pela actante para marcar o discurso relatado em momento anterior ao da entrevista. Geralmente é trazida uma fala que foi, anteriormente, dirigida pela própria docente aos alunos:

[...] “tu já escolheu uma música... tu **gosta** dessa música...” ía tentar convencer ele a escrever... “porque que tu escolheu essa música? Essa música te **diz** alguma coisa?” aí ele ía falar que sim... que não... “então vamos registrar isso {aí... hum...} quem **sabe** não fica bem dentro dessa proposta... mas **escreve** alguma coisa...” (T 83 – grifo nosso)

No segundo caso, a participante utiliza principalmente o presente dos verbos “ser” e “ter”⁶⁶ para marcar a obrigatoriedade de determinados procedimentos, conforme se pode observar nos trechos a seguir:

bom... então... eu ía te dizer em primeiro lugar... que no planejamento **tem** três momentos da aula que tu deveria segui... (T14 – grifo nosso)

não... não se eles fossem bem estimulados não... por isso que eu **acho** que **tem** que ter esse estímulo ((ruído)) e eles **têm** que estar a par da proposta... (T72 – grifo nosso)

até porque a parte da escrita e da reescrita que **é** ((ruído)) fundamental (**tem** isso). (T97 – grifo nosso)

Atentando para o primeiro e o para o terceiro fragmento, vemos a presença de segmentos encaixados do tipo discurso teórico: “no planejamento **tem** três momentos”; “a parte da escrita e da reescrita **é** fundamental”.

⁶⁶ Sobre o emprego de tais verbos no presente, aprofundaremos a análise quando, na sequência, tratarmos do nível enunciativo, haja vista as implicações dessa utilização em termos de modalização e de vozes.

Além disso, Ana emprega o presente para marcar ações habituais em sua prática como docente: “então... aí tu tem que usar... EU **uso** do bom humor em primeiro lugar...” (T48 – grifo nosso).

Em termos de tipos de discurso, das três formas de ocorrência do presente, vemos que as passagens nas quais Ana realiza a inserção de vozes e também aquelas nas quais a participante menciona procedimentos habituais em sua prática compõem o discurso interativo, o qual, como já mencionamos, é o tipo de discurso predominante na IAS.

As passagens nas quais Ana fala da obrigatoriedade de determinado procedimento compõem o discurso teórico e, em algumas delas, o misto teórico-interativo, haja vista que a professora-instrutora mantém marcas dêiticas que se referem aos participantes da interação. Vejamos os exemplos a seguir:

T14: bom... então... eu ía te dizer em primeiro lugar... que **no planejamento tem três momentos** da aula que tu deveria segui...

T15: táh...

T16: **que éh a parte do uso... da reflexão e do uso...** (T14-16 – grifo nosso)

T91: já dá uma olhadinha ali... pra dar uma orientada... **porque uma parte também que... que tem nesse... na proposta de trabalho lá das olimpíadas são os bilhetes orientadores** (T91 – grifo nosso)

T95: sim... **porque em uma aula é impossível escrever...** né...

T96: certo...

T97: **até porque a parte da escrita e da reescrita que é** ((ruído)) **fundamental** (tem isso) (T95-T97 – grifo nosso)

No primeiro excerto (T14-T16), tem-se o tipo de discurso misto interativo-teórico, haja vista a presença de marcas do discurso teórico (marcadas em negrito) e do interativo (sublinhadas). Com relação a essas, trata-se de dêiticos, pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoa que remetem aos participantes da interação; quanto àquelas, trata-se dos verbos ter e ser no presente do indicativo e da conjunção “que” introduzindo uma explicação.

O mesmo se pode dizer do turno 91 da IAS, o qual é marcado pelos organizadores lógico-argumentativos “porque” e “que”, pelos verbos “ter” e “ser” no

presente do indicativo – evidências linguísticas do discurso teórico – e pela indicação “já dá” e “pra dar uma orientada”, que remete a uma ação a ser realizada pelo pesquisador-sócia, funcionando, mesmo que de modo bastante indireto, como uma unidade dêitica – marca do discurso interativo.

Já no intervalo de turnos 95-97, temos somente o discurso teórico⁶⁷, haja vista a presença dos organizadores lógicos “porque” e “que” e do verbo ser no presente do indicativo. Não há marcas dêiticas remetendo aos participantes da interação.

Quanto ao relato interativo, esse tipo de discurso encontra-se encaixado no tipo de discurso predominante, qual seja, o discurso interativo, nas partes da entrevista nas quais Ana retoma acontecimentos vivenciados em sala de aula, tomando-os como base para realizar as instruções. Esse procedimento foi, de certo modo, indicado pelo próprio pesquisador, o qual, em um tópico de regulação, sugere que a participante se concentre em uma das aulas que ela já ministrou com a turma para realizar as instruções:

T23: pensa assim... das aulas que tu deste no médio pensa numa aula... que tu tenha gostado bastante e me... me instrua pra essa aula... digamos assim... como é que tu fez o uso nessa aula... como é que eu faria o uso nessa aula...

T24: táh, deixa eu lembrar... (T23-T24)

Assim, ao longo de toda a instrução, Ana faz referência aos momentos da aula já ministrada, ou seja, é o agir anterior que serve como base para que a docente instrua seu “colega” (sócia) para uma substituição hipotética:

entendeu? Primeiro **foi distribuída** ali {táh...} **eles leram... escutaram** a música... “ah... qual é a história dessa música?” oralmente mesmo... **construíram... construíram** ali... (T 68 – grifos nossos)

⁶⁷ Aqui referimo-nos à ausência de marcas dêiticas típicas, uma vez que o uso da expressão “né” por parte de Ana remete para a interação entre os participantes da IAS.

Temos no excerto, portanto, o tipo de discurso relato interativo, o qual é marcado pela predominância de verbos no pretérito perfeito, os quais remetem para um agir anterior ao da interação que está em curso (situação de instrução). Além disso, o dêitico “eles”, referindo-se aos alunos, marca o caráter interativo de relato.

Esse movimento de retomada de um agir anterior encontra-se presente ao longo de toda a IAS, marcando, inclusive, um momento anterior ao agir do qual Ana se utiliza para fornecer as instruções:

eles que levariam a {música... ahn...} mas aí eu **leve**i uma pra provocação... uma música do PROJÓTA... (T 36 – grifo nosso)

mas claro... isso **já tinha sido** combinado com eles... eles **já levaram** uma música... que na ideia deles poderia virar uma história... (T 60 – grifos nossos)

sim... porque aí oralmente... a gente **já teria feito** com aquela que eu **leve**i... (T 66)

Pelos fragmentos, vemos que a professora-instrutora explica também o que já teria acontecido antes da aula enfocada na instrução, em encontro anterior, de modo que o pesquisador-sócia compreenda e dê continuidade a essa aula (embora, na prática, a própria professora já tenha feito isso).

6.4.2.1.3 Sequências textuais

Por se tratar de uma interação na qual a professora-instrutora e o pesquisador-sócia intercalam-se, demonstrando engajamento entre seus enunciados, há predomínio, em termos globais, da sequência dialogal, a qual se caracteriza pelo par pergunta-resposta.

Considerando a adequação do texto gerado ao procedimento metodológico IAS, encontramos, também, sequências injuntivas, haja vista que se recorre a esse tipo de sequência quando se quer que o interlocutor haja de determinado modo, por meio da enumeração de ações sequenciadas. No texto da IAS analisado, a injunção não se dá principalmente por meio do emprego do imperativo, mas do futuro do pretérito do modo indicativo:

T44: táh... em primeiro lugar **ía chegar**... “hoje a gente tem uma proposta de fazer um texto narrativo a partir de uma música que a gente vai ouvi”...

T45: táh...

T46: táh... aí sim **daria... distribuiria** a letra... a gente **ouviria** a música... **comentaria** sobre a música... (T44-T46 – grifos nossos)

Pelo excerto, vemos que o emprego do futuro do pretérito suaviza o caráter prescritivo da instrução. Além disso, a inclusão do discurso direto, em primeira pessoa, bem como o emprego da expressão “a gente”⁶⁸ (funcionando como pronome de 1ª pessoa do plural) revelam que a participante não se desligou completamente do papel de professora da turma em questão, haja vista o caráter hipotético da substituição e o fato de que a aula para a qual a professora está instruindo já foi, efetivamente, ministrada pela docente.

Outros expedientes linguísticos utilizados pela professora-instrutora nas sequências injuntivas podem ser observados nos dois excertos a seguir:

T55: terminada a música... eu faço o quê daí?

T56: daí **explica**... explicaria pra eles a proposta... [...] (T55-T56 – grifo nosso)

T86: e se bater e eu tô lá ainda e eles estão escrevendo ainda... o que que eu faço?

T87: como tu tá me substituindo...

T88: éh...

T89: eu vou pedir que tu **recolha** tudo que eu dou continuidade na próxima aula... (T86-89 – grifo nosso)

Pelos excertos, vemos o emprego do imperativo – “explica” – e o presente do modo subjuntivo – “recolha”. Ambas as ocorrências marcam o tom de instrução da professora-instrutora para o pesquisador-sócia.

6.4.2.2 Análise no nível enunciativo

A fim de que, neste nível, analisemos de modo adequado a IAS, convém, inicialmente, esclarecer que nela podem ser verificados dois planos enunciativos, os

⁶⁸ O emprego de “a gente” pela participante de nosso estudo será mais bem explorado na parte da análise referente ao nível enunciativo (marcas de pessoa).

quais remetem a duas situações de ação de linguagem distintas. A primeira delas diz respeito à interação que se coloca na IAS, na qual uma professora-instrutora dá uma série de instruções para que o pesquisador sócia possa substituí-la, em uma situação hipotética proposta por ele. Para dar tais instruções, a professora-instrutora apóia-se em um agir anterior, uma vez que, como já foi mencionado, o próprio pesquisador pedira que ela pensasse em uma das aulas ministradas durante o estágio e desse instruções sobre como desenvolver essa aula em específico. O segundo plano enunciativo, encaixado, envolve, portanto, a situação de ação de linguagem dessa aula já ministrada pela docente. É bem provável que essa aula não seja a única referência tomada pela docente para instruir o sócia, mas, ao que parece, trata-se da principal influência.

Assim, ao fazermos a análise dos índices linguísticos que remetem para o nível enunciativo, quais sejam: marcas de pessoa, modalizadores e vozes, consideraremos a coexistência desses dois planos enunciativos.

6.4.2.2.1 Marcas de pessoa

No primeiro plano enunciativo – o da interação mais imediata entre professora instrutora e pesquisador-sócia – há um jogo de alternância entre os pronomes “eu” e “tu” com valor dêitico. Considerando somente os enunciados da professora-instrutora, vemos que o “tu” referido é o pesquisador: “bom... então... **eu** ía te dizer em primeiro lugar... que no planejamento tem três momentos da aula que **tu** deveria segui...”. (T14 – grifo nosso). Ainda nesse primeiro plano enunciativo, a professora-instrutora, enunciadora principal, remete à terceira pessoa do plural – “eles” – ao se referir à turma de alunos.

Logo na sequência, já se percebe a influência do segundo plano enunciativo – o da aula que seria/já foi ministrada. No turno 36 – “mas **eu** levei uma para a provocação... uma música do PROJÓTA” – o “eu”, embora continue remetendo para a enunciadora principal (a professora-instrutora), aponta para uma ação realizada anteriormente à situação de entrevista, na aula que está servindo de base para que a docente dê instruções. Do mesmo modo, nesse segundo plano enunciativo, há o

emprego das segundas pessoas: “tu” e “vocês”, em momentos nos quais, em discurso direto, Ana reproduz o que iria dizer para os alunos, caso acontecessem determinadas situações conflituosas, em resposta às situações-problema introduzidas pelo pesquisador-sócia:

T47: [...] e se eles não parassem quietos durante a música o que que eu faço?

T48: então... aí tu tem que usar... EU uso do bom humor em primeiro lugar...

T49: táh...

T50: éh... né... “oh gente vamos prestar atenção... vamos canalizar... vamos concentrar aqui... **vocês** trouxeram a música de **vocês**... agora vamos ouvir... são só cinco minutinhos... da atenção de **vocês** {que eu preciso” tá... e...e...} (T47-50 – grifos nossos)

T82: e daí eu faço o quê?

T83: ah... tentar conversar com essa pessoa... “ah mas quem sabe... tá todo mundo fazendo... porque **tu** é diferente... isso aqui vai fazer parte da **tua** avaliação” ... (T82-83 – grifos nossos)

No primeiro excerto recortado, diante do fator complicador colocado pelo pesquisador-sócia (alunos inquietos durante a audição da música), a professora-instrutora reproduz o que diria aos alunos nessa situação. Nesse caso, a segunda pessoa do discurso passa a ser a turma de alunos, representada pelo pronome “vocês”. No segundo excerto, frente a outra situação-problema imposta pelo pesquisador – um aluno se nega a fazer a atividade – mais uma vez a professora-instrutora, em discurso direto, informa como ela própria resolveria a questão, empregando o pronome de segunda pessoa do singular para referir-se diretamente a ele.

É interessante observar que, diante dos fatores complicadores, a professora-instrutora não aponta possibilidades para o agir futuro do sócia, mas reproduz o que ela mesma faria naquela situação, como se estivesse lhe dizendo: “Eu faria assim, você precisa elaborar o seu modo de agir”. Também relativa a essa questão está o emprego da forma “a gente” ao longo do texto da instrução. O quadro abaixo aponta os referentes incluídos nas ocorrências dessa forma pronominal ao longo da IAS:

Quadro 29 – Dados numéricos relativos ao emprego de “a gente” na IAS

Professora-instrutora/sócia + alunos	04
Professora-instrutora /sócia	02
Professora-instrutora + alunos	02
Emprego genérico	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Observando os diversos empregos de “a gente” ao longo do texto da IAS, percebemos que a docente-instrutora não se colocou totalmente na situação criada pelo pesquisador – de orientá-lo para que ele ministrasse uma aula em seu lugar. O fato de ela partir da experiência já vivida com a turma para instruir o sócia (aula já ministrada) faz com que, em certos momentos, no texto resultante, não fique claro se “a gente” se refere à professora instrutora + os alunos, ou ao sócia + alunos. Em outros momentos, fica claro que se está referindo a uma ação exclusiva do(a) docente; entretanto, não é evidente se se trata da ação já realizada pela docente, ou projetada, a ser realizada pelo professor-sócia.

Tal imprecisão procede do fato de que, ao instruir o sócia, a docente constantemente faz referência aos momentos dela própria com a turma na aula já ministrada. O excerto recortado abaixo é representativo dessa situação:

táh... em primeiro lugar **ía chegar**... “hoje **a gente** tem uma proposta de fazer um texto narrativo a partir de uma música que **a gente** vai ouvi”... (T44 – grifos nossos)

O emprego da forma verbal “ía” sem sujeito exposto já indica uma indefinição quanto ao agente da ação de “chegar”. Já nesse ponto, não fica claro se a instrutora está se referindo ao sócia. O primeiro emprego de “a gente” remete para o(a) docente, que divulgaria a proposta aos alunos. Não fica claro, entretanto, quem seria o enunciador dessa fala em discurso direto (a professora Ana ou o sócia, ao substituí-la?). O segundo emprego de “a gente” no fragmento inclui professor + alunos; mas segue a indefinição com relação ao(à) docente.

Em duas das ocorrências, “a gente” refere-se exclusivamente à professora instrutora + alunos. Trata-se de momentos da IAS nos quais a docente se coloca no segundo plano enunciativo, ao retomar momentos que ela vivenciou com a turma:

porque sempre eu disse pros alunos quando eu entrei que... que **a gente** tem essa parte mais divertida... a parte da conversa... mas que é necessário que eles produzam alguma coisa... que ao final da aula tem que ter alguma produção... (T83 – grifo nosso)

Há também a utilização de “a gente” no sentido genérico, isto é, referindo-se a todos os professores. Ao ser questionada pelo pesquisador-sócia sobre a possibilidade de que algum aluno se negasse a realizar a atividade de escrita, a docente faz uso da referência genérica: “**a gente** nunca sabe o que vai acontecer” (T81)

Voltando à indefinição constante ao longo de toda a IAS com relação ao agente das ações a serem realizadas com os alunos, percebemos duas outras formas linguísticas que apontam para esse efeito. Vejamos a primeira delas no excerto abaixo:

T39: assim... eu começaria como? em primeiro lugar eu ía colocar a música pra eles ouvirem? {(em primeiro lugar)
T40: ø ía ter toda uma conversa com a turma... da proposta da produção...
T41: táh....
T42: lógico que eles teriam que saber o que eles deveriam fazê...
T43: táh...

O símbolo ø representa a omissão do pronome pessoal de 2ª pessoa. Pelo fragmento, vemos que, a partir da pergunta feita pelo pesquisador sobre como ele deveria iniciar a aula, a professora-instrutora apresenta alguns procedimentos verbais que deveriam ser realizados pelo professor. Entretanto, não fica claro se ela está indicando o que o sócia deverá realizar, ou se, em função de estar partindo de uma aula que já foi ministrada por ela, está retomando o que ela mesma já realizou com os alunos.

Outra forma de impessoalizar as ações indicadas é por meio do uso da voz passiva sem a expressão do agente:

T71: [...] tu acha que eles teriam dificuldade de escrever... {eles... essa...} teriam uma certa repulsa por “ah... tem que escrever” ou não?
T72: não... não **se eles fossem bem estimulados** e não... por isso que eu acho que tem que ter esse estímulo ((ruído)) e eles têm que estar a par da proposta... (T71-72 – grifos nossos)

Quanto à presença do discurso relatado (discurso direto) nos enunciados proferidos por Ana, recortamos no quadro abaixo todas as ocorrências observadas ao longo da IAS, discriminando em que momentos da aula (hipotética) elas seriam ditas:

Quadro 30 – Ocorrências de discurso relatado ao longo da IAS

SITUAÇÃO	ENUNCIADO
Como iniciar a aula (comando inicial)	‘táh... em primeiro lugar ia chegar... “hoje a gente tem uma proposta de fazer um texto narrativo a partir de uma música que a gente vai ouvi”...’. (T44)
Alunos não param quietos durante a audição da música	‘éh... né... “oh gente vamos prestar atenção... vamos canalizar... vamos concentrar aqui... vocês trouxeram a música de vocês... agora vamos ouvir... são só cinco minutinhos... da atenção de vocês {que eu preciso}’...’. (T50)
Comando para a produção textual	‘táh... mas i... isso fazer uma proposta diferente com eles “e essa música que vocês trouxeram será que a gente consegue elaborar um texto narrativo a partir dessa letra?”...’. (T58)
Esclarecimento para o pesquisador sobre a dinâmica da aula	‘entendeu? Primeiro foi distribuída ali {táh...} eles leram... escutaram a música... “ah... qual é a história dessa música?” oralmente mesmo... construíram... construíram ali...’. (T68)
Aluno se nega a fazer a atividade de produção textual	‘ah... tentar conversar com essa pessoa... “ah mas quem sabe... tá todo mundo fazendo... porque tu é diferente... isso aqui vai fazer parte da tua avaliação” [...]. “tu já escolheu uma música... tu gosta dessa música...” ia tentar convencer ele a escrever... “porque que tu escolheu essa música? Essa música te diz alguma coisa?” [...] “então vamos registrar isso {aí... hum...} quem sabe não fica bem dentro dessa proposta... mas escreve alguma coisa...”’. (T83)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das cinco ocorrências envolvendo o discurso direto, duas delas encontram-se em momentos da IAS nos quais, a partir da introdução de um fator complicador pelo pesquisador, a professora-instrutora procura explicar como ele deveria agir para resolver o problema. Em outras duas ocorrências, a docente, por meio do discurso

relatado, apresenta para o pesquisador-sócia uma possibilidade de enunciado localizador para os alunos, quanto ao comando para a produção textual.

É interessante observar que, em vez de indicar para o pesquisador-sócia um modo de agir possível diante das situações que se apresentam (exemplo hipotético: “daí **você** deve parar a aula e solicitar a atenção dos alunos, para que ouçam a música”), a professora-instrutora prefere apresentar exatamente o que ela faria (diria) nesta situação. Isso corrobora nossa constatação de que a docente não conseguiu se desprender totalmente da experiência vivida ao instruir o sócia, não se colocando totalmente na situação de uma IAS. A hipótese de que a professora instrutora não tenha compreendido a proposta não nos parece razoável, visto que, logo no início da IAS, o pesquisador-sócia orientou a participante no sentido de que seu texto estivesse de acordo com o tipo de interação proposta.

6.4.2.2.2 Modalizadores

Com relação às modalizações, observamos a presença de índices linguísticos – verbos no futuro do pretérito, verbos auxiliares de modo (poder, dever, ter), verbo “achar”, etc. – procurando verificar se as avaliações realizadas com relação ao conteúdo temático são pautadas pelos parâmetros do mundo objetivo (modalizações epistêmicas), pelas normas e valores do mundo social (modalizações deônticas) ou por aspectos de cunho individual (modalizações apreciativas).

Em primeiro lugar, cabe assinalar que, perpassando todo o texto da IAS, está a compreensão, por parte da professora-instrutora, sobre o caráter hipotético da situação criada, ou seja, a aula para a qual a docente está instruindo não ocorrerá efetivamente no mundo objetivo. Esse fato explica o numeroso emprego de verbos no futuro do pretérito, apontando para a modalização epistêmica (“levariam”; “ouviriam”; “comentariam”) – como se pode ver na passagem a seguir, na qual, após empregar o verbo “ser” no passado, Ana retifica, passando-o para o pretérito imperfeito: “ahn... os alunos foram... **seriam** desafiados a levar uma música pra aula...” (T28).

Ainda no campo da modalização epistêmica, encontram-se outros índices linguísticos, tais como o emprego do verbo auxiliar “poder” (“poderia escrever”;

“**poderia** virar uma história”); de orações impessoais (“é possível”); de outros verbos auxiliares (“**procurar** estimular”; “**tentar** conversar”; “**tentar** convencer”); e de outras expressões que apontam para a ideia de possibilidade, tais como a expressão “**quem sabe**”.

Considerando a modalização deôntica, percebemos que ela está presente tanto em partes do conteúdo temático nas quais a enunciativa indica ações a serem realizadas pelo sócia, como também naquelas referentes aos alunos. Em termos linguísticos, esse tipo de modalização é marcado pela recorrência dos verbos auxiliares “dever” e “ter (de/que)”, bem como de expressões como “é necessário” e “é importante”, conforme se pode verificar nos excertos apresentados abaixo:

bom... então... eu ía te dizer em primeiro lugar... que no planejamento tem três momentos da aula que tu **deveria** segui... (T14 – grifos nossos)

pra que fosse me substituí... eu te diria que no primeiro uso tu **teria que** estimular os alunos ... (T20 – grifos nossos)

lógico que eles **teriam que** saber o que eles **deveriam** fazê... (T42 – grifos nossos)

[...] eu disse pros alunos quando eu entrei que... que a gente tem essa parte mais divertida... a parte da conversa... mas que **é necessário que** eles produzam alguma coisa... que ao final da aula **tem que ter** alguma produção... seja uma linha... um parágrafo... um comentário... mas que **é importante** esse produto da aula... {pra uhum...} eles terem a ideia que a aula tem... início... meio e fim... e que esse fim é um produto deles... (T83 – grifos nossos)

Nos dois primeiros fragmentos acima, a professora instrutora modaliza no eixo da obrigatoriedade procedimentos que, segundo ela, deveriam ser seguidos pelo instrutor-sócia; no terceiro fragmento, o pronome “eles” representa os alunos, de modo que as modalizações estão ligadas a enunciados referentes aos estudantes; no quarto fragmento, os modalizadores deônticos também estão associados a ações dos estudantes, mas, nesse caso, em uma parte da IAS na qual Ana está apontando para ações situadas no segundo plano enunciativo, isto é, as aulas realizadas com a turma de alunos com a qual realizou sua prática de estágio.

Procurando perceber qual a natureza das regras do mundo social na qual se situam as instruções que remetem para o eixo da obrigatoriedade – modalização

deôntica – vemos que, na maioria dos enunciados que fazem referência a ações que **devem** ser realizadas pelo pesquisador, a participante do estudo se apoia no referencial teórico metodológico atual para o ensino de Língua Portuguesa: sequência metodológica uso – reflexão – uso; metodologia de ensino-aprendizagem de produção textual por meio de bilhetes orientadores⁶⁹, dentre outros.

Chama-nos à atenção a mudança abrupta da esfera da obrigatoriedade (mundo social) para a esfera da ação individual operada pela participante em um momento da entrevista no qual o pesquisador coloca o primeiro fator complicador – alunos inquietos durante a audição da música – questionando o que ele deve fazer nessa situação-problema. A resposta dada por Ana é a seguinte: “então... aí **tu tem que** usar... **EU** uso do bom humor em primeiro lugar...” (T48).

Ao impulso inicial de prescrever algo de modo mais veemente, a docente hesita e prefere colocar para o sócia a postura que ela adota nessa situação, o que deixa entrever que, em certas ocorrências de sala de aula, não existe um comportamento protocolar, padrão a ser adotado pelo professor. Cada docente resolve determinadas questões de gerenciamento de turma à sua maneira.

Quanto às modalizações apreciativas, foram as menos presentes no texto da IAS. Aparecem no emprego do verbo “achar” na primeira pessoa do singular e do verbo “querer”, como auxiliar. Desse modo, nas instruções dadas pela participante, predominam os compromissos colocados pelo mundo social sobre a esfera subjetiva da ação docente.

6.4.2.2.3 Índices de inserção de vozes

Bronckart (1999, p. 326) define “vazes” como instâncias que assumem, ou a elas se concede, a responsabilidade do que se enuncia. Além da voz do expositor, o autor agrupa as demais vozes em três categorias: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. Considerando a natureza do texto aqui analisado e os propósitos desta tese, levaremos em conta as vozes do expositor, de personagens e de instâncias sociais.

⁶⁹ Essas instâncias são mais exploradas na seção seguinte deste capítulo, referente às vozes que ecoam no texto da IAS.

Embora se possa dizer que o texto da IAS em análise seja resultado de uma construção conjunta, a partir da interação de professora-instrutora e pesquisador-sócia, considerando o modo que estamos conduzindo a análise, enfocando especialmente as intervenções da docente-instrutora, podemos dizer que suas intervenções se configuram como voz do expositor. Entretanto, elas trazem também a voz dos “personagens” com os quais a própria docente participante da pesquisa (e, em tese, o pesquisador-sócia) atuará/ria, isto é, a dos alunos, estudantes do Ensino Médio na escola onde Ana realiza estágio.

Outras vozes de personagem trazidas são a do cantor PROJÓTA, o qual tem a ideia central de sua música sumarizada pela docente, bem como a de um aluno (hipotético) que, na situação de ter se negado a realizar a atividade de escrita, responde a um questionamento feito pela docente.

Retomando a existência de dois planos enunciativos na IAS, vemos que a própria professora-instrutora, enunciadora no primeiro plano (voz da expositora), ao referir-se ao seu modo de agir no segundo plano (o da interação em sala de aula), coloca-se como uma personagem, ao apresentar suas próprias falas em discurso direto⁷⁰.

Além disso, de forma implícita, observamos, por meio de um processo analítico e interpretativo, a existência de vozes sociais. A primeira delas diz respeito às diretrizes atuais para o ensino de Língua Portuguesa.

Já no início do texto da IAS, observamos no dizer da professora-instrutora a presença de uma concepção metodológica com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Trata-se da sequência metodológica indicada pelos documentos oficiais sobre o ensino dessa disciplina (**PCNs**), os quais apontam que a aula deve ser organizada em torno da sequência AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO (USO – REFLEXÃO – USO):

T14: bom... então... eu ía te dizer em primeiro lugar... que **no planejamento tem três momentos da aula que tu deveria segui...**

T15: táh...

⁷⁰ Esses enunciados encontram-se recortados no quadro 30, na seção deste capítulo referente às marcas de pessoa.

T16: **que éh a parte do uso... da reflexão e do uso...**

T17: táh...

T18: eu achei isso o máximo... ((risos)) eu ainda não tinha tido contato com isso... aí eu te diria que no primeiro uso... teria que... claro... com o roteirinho que eu ía te mandá...

T19: claro...

T20: pra que fosse me substituí... **eu te diria que no primeiro uso tu teria que estimular os alunos ... ah... provocar os alunos pra aquilo que eles fossem trabalhar naquele dia...**

T21: certo... e daí...

T22: **parti de uma situação concreta** (T14-T18 – grifos nossos)

Pelo excerto, percebemos que a docente-instrutora não apenas indica a sequência metodológica que deve ser seguida como também avalia positivamente essa forma de trabalhar (“eu achei isso o máximo...” – T18). Por trás dessa metodologia, está, é claro, uma concepção teórica, a qual se opõe ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, em cuja aula se partia da teorização (conceito) para o exemplo.

Alinhada a essa concepção, está a preocupação, ao final da IAS, de que sejam realizados os bilhetes orientadores:

T91: já dá uma olhadinha ali... pra dar uma orientada... porque uma parte também que... que tem nesse...**na proposta de trabalho lá das olimpíadas são os bilhetes orientadores**

T92: táh...

T93: e isso me ajudou bastante com a produção dos alunos... dá aquela olhada prévia... e eu fazia por parágrafo... olha... no primeiro parágrafo o que mais poderia ser colocado em tal ideia... tem certeza que é isso mesmo... como fazer pro teu leitor entender tal coisa... então eu queria dar... antes de devolver pra eles... uma olhadinha pra eles seguirem escrevendo com mais tranquilidade... (T91-92 – grifos nossos)

Pelo excerto, vemos que o emprego de bilhetes orientadores é uma prática constante nas aulas de Ana, não sendo específica da aula na qual a docente seria substituída. Essa metodologia de trabalho foi incorporada pelo material referente às Olimpíadas de Língua Portuguesa, o qual é citado por Ana no excerto apresentado. Desse modo, tanto a sequência metodológica referida anteriormente (ação – reflexão – ação), como também a metodologia de avaliação de textos por meio de bilhetes orientadores, coadunam-se no interior de uma mesma concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a qual é incorporada no dizer da participante de nosso estudo.

Entretanto, retomando a ideia já expressa em Tardif (2012) de que os saberes do professor são heteróclitos, oriundos de concepções diversas, cabe retomarmos um fragmento da IAS no qual, em discurso direto, Ana reproduz o que diria ao aluno que se nega a produzir o texto solicitado:

ah... tentar conversar com essa pessoa... “ah mas quem sabe... tá todo mundo fazendo... porque tu é diferente... **isso aqui vai fazer parte da tua avaliação**” ... **não que a avaliação tenha que ser usada como uma arma sempre... né...** mas... procurar estimular o aluno a fazer... que vai ser importante pra ele... produzi... [...] (T83)

No excerto, temos a resposta de Ana a um elemento complicador que foi colocado pelo pesquisador-sócia: o que fazer se um aluno se negar a realizar a atividade de produção de texto proposta? A saída colocada por Ana para esse problema envolve conversar com o estudante, procurando demonstrar para ele que é muito importante que o texto seja escrito. Para tanto, a docente faz referência à avaliação, no sentido de estimulá-lo a não deixar de produzir o texto.

Ao fazer referência à avaliação, a docente-instrutora remete para um gesto profissional genérico, ou seja, não específico da disciplina de Língua Portuguesa, o qual materializa um saber curricular que se embasa em uma concepção que, calcada nas bases de um ensino tradicional, não vê a avaliação como formativa, mas, pelo contrário, como instrumento de chantagem/punição. Logo em seguida à menção feita à avaliação, a docente, como que na tentativa de “corrigir” o “lapso” (haja vista a preocupação de que o que acabara de dizer não viesse a soar como “politicamente incorreto” ou algo dessa natureza), faz uso da negação, como forma de suavizar a afirmação já realizada: “**não** que a avaliação tenha que ser usada como uma arma **sempre**”. O emprego do advérbio “sempre” acaba por gerar o pressuposto de que, em algumas situações, a avaliação não é utilizada de modo positivo (“como uma arma”).

Desse modo, através das vozes sociais referidas pela docente, vemos, por meio de gestos profissionais específicos à disciplina Língua Portuguesa (sequência metodológica ação – reflexão – ação e uso de bilhetes orientadores na avaliação

dos textos), a materialização de um saber disciplinar que, em termos conceituais e procedimentais, encontra-se em consonância com as atuais diretrizes para o ensino dessa disciplina escolar; por outro lado, de modo explícito, está também a indicação de um gesto genérico que materializa um saber curricular considerado inadequado nas atuais bases educacionais.

Além desses dois tipos de saberes, observamos ao longo da IAS que a aula (a ser) ministrada mobiliza(ria) do(a) docente também outros, especialmente nos momentos em que são introduzidos fatores complicadores pelo pesquisador-sócia. Assim, no enunciado já discutido em nossa análise: “[...] EU **uso** do bom humor em primeiro lugar...”, fica evidente que, diante de um problema de comportamento dos alunos capaz de tumultuar a aula, a professora busca subsídios em seu *saber experiencial*, o que, em termos linguísticos, é evidenciado pelo uso do presente indicando habitualidade. Também entra em cena o *saber pessoal* da docente, especialmente no momento em que Ana, de modo paciente, estimula o aluno (hipotético) que se nega a escrever o texto proposto.

6.5 Retomando as questões de pesquisa

Neste momento de nosso estudo, cabe retomarmos os principais pontos da análise realizada, procurando responder às nossas perguntas de pesquisa.

O início de nossa análise procurou focar o contexto de produção dos textos analisados. Nesse ponto, ao apresentarmos de modo hipotético coordenadas ligadas à situação de ação de linguagem capazes de influenciar o texto da entrevista, já evidenciamos certos papéis sociais ocupados pela participante de nosso estudo: Ana é acadêmica de um Curso de Licenciatura em Letras, no último semestre. Portanto, coloca-se como professora em formação. Ao mesmo tempo, já atua como supervisora de uma escola pública. Foi também na escola pública que Ana foi aluna nos tempos de escola básica.

Ao longo da análise, a descrição do plano global dos textos permitiu verificar os segmentos temáticos que foram sendo abordados na entrevista. Observando tais segmentos, percebemos que ela se situa, basicamente, em torno de três eixos centrais: Curso de Letras; Memórias dos Tempos da Escola; Estágio

Supervisionado. Desses três eixos, decorrem os tipos de discurso e de sequência predominantes, bem como os principais actantes mobilizados pela entrevistada.

O caráter de memória sobre os principais acontecimentos da formação, havendo, pelas características do gênero entrevista oral, uma constante referência dêitica, garante o predomínio do relato interativo, marcado especialmente pela presença de sequências narrativas. Já as partes da entrevista em discurso interativo são compostas por sequências explicativas, havendo ainda, no todo da entrevista, marcas linguísticas próprias da sequência dialogal.

Com relação aos principais actantes postos em cena, o predomínio dos grupos “professores da escola básica” e “alunos” sobre a “formação pós-escolar” já é significativo no que tange à construção da ação docente de Ana: sobre o seu agir como professora, tem maior peso a referência ao vivido na escola – tanto nos tempos em que era aluna, como no período de estágio – do que os saberes construídos durante a formação.

A análise mais pormenorizada dos grupos de actantes mencionados revela uma situação de espelhamento entre o agir da professora do Ensino Fundamental dos tempos da escola que foi apontada como referência positiva e o da professora regente do estágio no Ensino Fundamental. Ambas são tidas pela participante como modelos a serem seguidos. Já quanto aos docentes do Ensino Médio, a mesma situação se coloca, mudando-se apenas a natureza da referência: tanto o professor dos tempos da memória como o regente do estágio são postos como anti-modelos.

Essa atribuição como modelo positivo e modelo negativo materializa-se, em termos de ação docente, no uso que fazem esses professores de ferramentas didáticas. O agir dos professores é valorado positivamente em razão de eles transformarem os artefatos, de certo modo, personalizando-os em favor de sua concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Aqui, o *saber disciplinar* aparece com força, haja vista o apreço da participante por um trabalho com Língua Portuguesa que enfoque especialmente a leitura e a produção de textos. Em termos de figuras de ação, ao retomar o agir dos professores colocados como referência positiva, predomina a figura experiência.

Desse modo, além de aspectos de cunho conceitual e procedimental relativos ao *saber disciplinar*, as práticas docentes do professor regente do Ensino Médio e da professora regente do Ensino Fundamental colocam-se como, respectivamente, modelo negativo e modelo positivo em função do *saber profissional* (aspecto interacional no processo de ensino e de aprendizagem) e do *saber experiencial* (planejamento de aulas e diálogo com o coletivo de professores).

Quanto ao grupo de actantes “Formação pós-escolar”, permite entrever outros papéis já exercidos por Ana em sua carreira acadêmica, os quais influenciam em seu agir como docente. Embora o Curso de Letras se coloque como o que foi mais presente nessa categoria, outros dois actantes referentes à formação são mencionados: um curso sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa e o Curso de Pedagogia, formação anterior da participante.

Em termos de contribuições para o agir da professora Ana, tanto o Curso de Letras como aquele referente às Olimpíadas da Língua Portuguesa trouxeram subsídios relativos ao *saber disciplinar*, desenvolvendo aspectos de cunho conceitual e procedimental. Por se tratar de um Curso de Licenciatura, não se pode desconsiderar que os docentes não somente ensinam questões conceituais e procedimentais de modo explícito; a própria forma de ensinar já serve como modelo para o acadêmico, futuro professor. Nesse caso, a ação de uma docente do Curso de Letras, pelo aspecto interacional de sua prática, permitiu o desenvolvimento desse saber, de cunho *profissional*.

Quanto às contribuições da formação em Pedagogia, a participante aponta o desenvolvimento de um *saber curricular*, relativo à organização de planejamentos, e o contato com outro aspecto relativo ao *saber profissional* – uma base sociológica e filosófica educacional mais ampla.

Quanto ao grupo de actantes “alunos”, embora, em razão de sua natureza, não se coloque como modelo para o agir de Ana, exerce nítida influência sobre a ação docente da participante, especialmente na posição de regente do estágio no Ensino Médio. Assim, a primeira constatação a que nossa análise encaminha é a do predomínio de alunos reais sobre as referências genéricas a esses actantes.

A segunda constatação decorre da análise que realizamos em termos de papéis temáticos ocupados pelos “alunos”. A observação dos enunciados referentes aos estudantes evidencia que, ao se opor à prática do professor regente do Ensino Médio, a qual colocava os alunos na posição de experienciadores, numa rotina de atividades repetitivas e maçantes, sem preocupação com a aprendizagem dos estudantes, Ana atua de modo que os estudantes estejam no papel de beneficiários, o que lhes confere posição central na ação didática da professora-estagiária.

Partindo para a análise da ação docente da própria participante, vemos, em primeiro momento, que, além de atuar em sala de aula, Ana desempenha(ou) cargos que a colocaram em contato com outras dimensões da profissão. Segundo ela, também com essas outras ocupações a formação em Letras contribuiu positivamente. Entretanto, o que é referido é o aspecto em termos de lacunas que a própria acadêmica tinha com relação aos saberes disciplinares da Língua Portuguesa, e não quanto ao uso desse saber na ação docente. Desse modo, Ana refere a importância do curso por ter, a partir dele, melhorado sua escrita, e não por ter mobilizado nela, ao menos no papel de supervisora escolar, formas de trabalhar com a linguagem em sua ação profissional.

Quando se refere à ação em sala de aula no estágio do Ensino Fundamental, vemos que a maior influência não vem do Curso de Letras, mas de saberes construídos ao longo de sua formação anterior, isto é, do Curso referente às Olimpíadas de Língua Portuguesa e da ação docente da professora regente. As contribuições da disciplina de estágio limitam-se a questões operacionais de sala de aula, tais como o gerenciamento do tempo.

Já no estágio no Ensino Médio, a não concordância com a prática docente do professor regente é o fator principal que mobiliza a participante a buscar subsídios para a sua ação como professora. Não mais tendo o regente como referência, a acadêmica-estagiária mais uma vez se ampara em saberes consonantes com a sua concepção de ensino-aprendizagem de ensino de Língua Portuguesa, a qual, ao que parece, coloca os gêneros textuais como centrais. Se o curso de Letras, dessa vez, é mencionado em duas de suas disciplinas – Gêneros Textuais e Morfologia – o estágio não chega a ser apontado como veiculador de qualquer contribuição para a prática docente da estagiária. Nitidamente, é a concepção de ensino-aprendizagem

de Língua Portuguesa que norteia o agir da docente, direcionando-a em termos de razões, intencionalidade e recursos para o agir. Mais do que isso, sua prática se ampara em um *saber profissional*, já que, no seu ponto de vista, ensinar envolve interagir com o aluno, criando uma relação, um vínculo.

A análise da IAS realizada procurou, neste estudo, verificar de que forma o que fora dito na entrevista se materializa (ou não) na prática da docente entrevistada. Num primeiro olhar sobre o plano global do texto resultante desse procedimento metodológico, percebemos que, tal como se espera que ocorra em uma IAS, há o predomínio de instruções, na voz da professora, o que se materializa na predominância do discurso interativo, ou seja, na exposição de procedimentos a serem realizados pelo pesquisador-sócia, havendo constante referência dêitica. Da explanação que operamos em nossa análise acerca dos verbos, percebemos o predomínio das sequências dialogal e injuntiva, o que também, de certo modo, já é previsto de antemão nesse gênero.

Partindo para o nível enunciativo, nossa constatação inicial sobre o fato de a participante ter se colocado plenamente no papel de instrutora já se mostra enfraquecida. Isso porque, ao analisarmos as marcas de pessoa, percebemos que, por meio do uso de “a gente”, a docente indetermina quem estaria ministrando as ações indicadas: tratar-se-ia de ações futuras, a serem realizadas pelo sócia, as quais foram generalizadas a partir do vivido em sala de aula, ou simplesmente da recuperação de um agir anterior, a própria ação de Ana em sala de aula? Nesse sentido, questionamo-nos sobre o caráter personalizado do agir docente, em relação a procedimentos mais protocolares desse trabalho, característica que torna o procedimento de IAS, quando utilizado para explorar o trabalho docente, em parte, inviável. Tal problemática também foi explorada em Bortolini (2014). Nas palavras da autora:

dar instruções sobre como realizar seu trabalho é uma tarefa muito complicada para o professor, que, ao tentar operacionalizar essa solicitação, inevitavelmente acaba dizendo como ele próprio o faz, e não como o sócia deve fazer. (BORTOLINI, 2014, p. 190)

Tal afirmação é corroborada por outro achado de nossa verificação das marcas de pessoa. Ao procurar responder às situações-problema colocadas pelo pesquisador ao longo da instrução, a docente-instrutora se utiliza da 1ª pessoa do singular, apontando o que ela própria faria para resolver os impasses, num misto entre um saber de cunho experiencial e seu saber pessoal.

Essa utilização do próprio modo de agir como única referência está mais presente na resolução desses obstáculos ao bom funcionamento da classe; nos demais casos, especialmente nas instruções propriamente ditas, constatamos, por meio da análise das modalizações, o grande peso das regras sociais (modalização deôntica – o que **deve** ser feito) sobre os procedimentos didáticos. Relacionando o uso das modalizações com as vozes presentes no texto, observamos que são traços de um saber disciplinar, embasado numa concepção de ensino de Língua Portuguesa, que se colocam como referência capaz de sustentar as “normativas” indicadas pela docente-instrutora.

Mas essa concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseada em gêneros e na interação verbal, a qual reverbera as atuais diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, convive com um saber curricular, bastante ligado à prática efetiva de sala de aula. No interior desse saber, encontra-se um gesto profissional segundo o qual a avaliação, em certos momentos nos quais os alunos se negam a fazer o que está sendo proposto, coloca-se como instrumento de imposição da vontade do docente, como se pode evidenciar em determinado momento da IAS.

Retomando explicitamente as questões de pesquisa, a fim de respondê-las:

- **Quais papéis são ocupados pela participante do estudo?**

Pela observação do conteúdo temático, constatamos que a participante, na maior parte da entrevista, assume o papel de estagiária no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, ao falar sobre sua vivência na escola básica, retoma outros papéis: acadêmica do Curso de Letras; ex-aluna da escola básica; ex-acadêmica de Pedagogia; ex-integrante da Coordenadoria Regional de Educação e supervisora escolar.

- **Quais saberes são considerados pela participante como necessários para que ela atue como professora?**

Conforme a análise nos níveis organizacional e enunciativo, percebemos que, em sua atuação como docente, especialmente na posição de estagiária no Ensino Fundamental e no Médio, são mobilizados diversos saberes. Há um saber disciplinar, ligado a aspectos conceituais e procedimentais do ensino de Língua Portuguesa. Mas esse saber é apenas parte do que um docente precisa mobilizar para atuar em sala de aula. No agir de Ana, entra em cena também um saber profissional, calcado na concepção de ensino-aprendizagem como interação. Tal conhecimento se materializa em um saber curricular, com seus objetivos e métodos pedagógicos. Especialmente na resolução de questões complexas de sala de aula, obstáculos que se colocam frente à ação da professora, entra em jogo um saber pessoal e também um saber experiencial, sendo esse último uma caixa de ferramentas a ser mobilizada pela docente, especialmente nas situações que fogem ao controle.

- **Quais relações podem ser estabelecidas entre tais saberes e os papéis por ela ocupados?**

Nossa análise revela que a apropriação dos saberes mobilizados por Ana em sua ação como professora inicia bem antes da entrada em um curso superior de Licenciatura. Já no papel de aluna da escola básica, a participante constrói conhecimentos referentes ao trabalho docente. Na condição de estagiária, ao longo do Curso de Letras, Ana retoma tais saberes, os quais lhe servem inclusive de base na sua relação com os professores regentes: a participante parece querer encontrar neles saberes que se coadunem com os dos docentes que marcaram positivamente a sua vida escolar. Mas o papel de estagiária é parte de uma posição maior, que o engloba: a de acadêmica de um Curso de Letras. É também no papel de acadêmica – aluna – que ela constrói saberes que servem de base para o seu agir em sala de aula, especialmente no que se refere às dimensões conceitual e procedimental do saber disciplinar.

- **Em quais instâncias a participante do estudo busca/encontra subsídios para desenvolver os saberes apontados como necessários para o seu trabalho como professora?**

Sendo de natureza pluridimensional, os saberes docentes subsidiam-se em diversas instâncias. Com relação ao saber disciplinar, as principais referências do agir de Ana vêm de disciplinas específicas do Curso de Letras e do curso que ela fizera acerca das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Quanto ao saber profissional, em termos de concepção de ensino-aprendizagem, há o predomínio dos professores da escola básica – seja os da memória dos tempos em que era aluna; seja os regentes do estágio. É também a partir do saber experiencial deles que Ana constrói o seu agir. Do curso de Pedagogia, a participante recebeu uma saber conceitual, de cunho sociológico e filosófico, a qual compõe outra faceta de seu saber profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

Neste momento final deste trabalho de doutoramento, cabe lançarmos um olhar crítico com relação a nosso estudo, apontando quais as possíveis contribuições e quais as fragilidades que percebemos nele.

Investigar a atividade docente como trabalho é, em primeiro lugar, um ato político, na contramão de muito do que se fala sobre esse fazer. A vinculação dessa atividade à ideia de cuidado está muito arraigada em nossa sociedade. Nessa direção, encontram-se reportagens televisivas, ditados populares, narrativas e outras tantas formas de manifestação as quais materializam um discurso que ressalta o caráter quase apostólico desse agir, negando-lhe o seu estatuto profissional. Em termos práticos, alguém que “cuida”, “faz por amor”, “é um herói” merece pouco em troca, pois não estaria fazendo nada além daquilo para o qual é um vocacionado. Daí talvez decorra a aceitação dos baixos salários, das péssimas condições de trabalho e do descaso da opinião pública frente às questões docentes.

A compreensão da atividade docente como trabalho significa também garantir que o fazer do professor não ocorra de modo espontaneísta. Esse profissional detém diversos saberes, os quais são mobilizados em meio à sua ação em sala de aula. Se a necessidade de dominar um saber específico parece ponto pacífico dentre aqueles que dissertam acerca do trabalho do professor, a compreensão de que há outros saberes em jogo precisa ser evidenciada. Desse modo, julgamos que aliar as teorizações de Maurice Tardif aos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho tenha sido um ganho deste estudo. Trazer esse autor para uma discussão que tinha como questão central compreender a natureza do trabalho docente ganha ainda mais força – colocando-se como algo

necessário – quando temos como foco não somente compreender como se constrói o trabalho docente, mas procuramos fazê-lo investigando a prática de professores em formação.

Olhar para a formação inicial envolve tentar perceber o processo de construção de um profissional no seu acontecer. Essa tarefa que nos colocamos torna-se, a nosso ver, ainda mais interessante, quando nos voltamos para um Curso a distância. Isso se dá em virtude dos fatores contextuais de que tínhamos conhecimento quando iniciamos este estudo: os acadêmicos dessa modalidade de ensino ingressam na Licenciatura, em sua maioria, após um longo caminho já percorrido de contato com a escola básica. Pelo que já sabíamos, muitos deles cursaram o Ensino Médio Normal, ou outros cursos de Licenciatura, o que já os coloca como docentes que atuam há algum tempo.

Nesse contexto, desde o início deste estudo, tínhamos clareza de que a investigação de um curso de Letras EAD permitiria verificar como diferentes saberes, oriundos de diferentes fontes, se coadunam frente às diversas demandas exigidas pelo contexto de sala de aula. Também fomos percebendo, por meio da teoria consultada com relação ao Estágio Supervisionado, que esse momento da Licenciatura é central, pois coloca o acadêmico, que já cursou diferentes disciplinas – com graus variados de instrumentalização para a prática – em meio à ação de gerenciar uma sala de aula na educação básica, com suas complexidades de várias ordens.

Também por meio do estudo teórico, já tínhamos em mente o peso que a vivência do acadêmico como aluno da escola básica teria em seu agir como professor. Entretanto, não imaginávamos que haveria tão grande relação entre a prática dos professores que marcaram a formação inicial do acadêmico com a dos professores regentes das turmas de estágio (o que denominamos “espelhamento”). Pelo que constatamos neste estudo, é em grande parte dessa relação de tríade – professor em formação; professor da memória e professor regente – que se constrói a ação do acadêmico-professor em meio ao estágio da EAD.

Desse modo, mesmo com a ressalva de que a pesquisa foi realizada com somente uma participante, podemos afirmar que a conjectura inicial, que motivou o presente estudo, se confirmou após a análise: em se tratando de professores em

formação na modalidade a distância, os quais geralmente chegam ao Curso já com uma vivência como professores na escola básica, além do disciplinar, os demais saberes que compõem a atividade docente (Cf. Tardif, 2005) mostram-se bastante evidentes.

Em se tratando especificamente da análise da prática de uma professora de Língua Portuguesa, foi possível evidenciar, por meio deste estudo, o caráter eminentemente procedimental do trabalho do professor de Português, ao qual se exige, cada vez mais, que invista no trabalho com leitura e produção de texto em suas aulas, haja vista os baixos índices de letramento e, em contrapartida, a ineficácia de um ensino calcado nas prescrições da gramática tradicional. Nesse sentido, também fica clara a necessidade de que os cursos de Licenciatura invistam em oferecer disciplinas que auxiliem os graduandos, professores em formação, a reverem suas estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que, especialmente na formação a distância, muitas delas encontram-se calcadas naquelas práticas com as quais tiveram contato quando eram alunos na escola básica. Tais ideias, muitas vezes já cristalizadas, nem sempre se coadunam com os atuais referenciais para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, razão pela qual precisam passar por um processo reflexivo pelos licenciandos.

Quanto aos instrumentos metodológicos utilizados, acreditamos que a associação da entrevista com a instrução ao sócia tenha sido bastante produtiva. Isso porque, como já mencionado ao longo deste trabalho, a entrevista permitiu que pudéssemos conhecer a participante, esclarecendo, a partir de sua voz, quais as referências principais para o agir como docente.

Já a instrução ao sócia possibilitou que pudéssemos adentrar de modo mais efetivo na ação de Ana em sala de aula, sem o inconveniente de termos de gravar ou filmar a participante em ação. Além disso, pelo inusitado da situação criado pela tarefa de dar instruções, tentamos amenizar o (auto)monitoramento da fala da participante, a qual, durante a entrevista, possivelmente tenha tentado “controlar” o seu dizer, em razão da situação de pesquisa acadêmica.

Esses aspectos positivos da instrução ao sócia não reduzem a importância, a nosso ver, de que esse instrumento seja considerado com certo cuidado nas pesquisas que investigam o agir docente. Isso porque, como bem se pôde ver pelo

exemplar do gênero produzido pela participante, pelas peculiaridades do trabalho do professor, não se pode esperar que o docente venha a se colocar integralmente na situação proposta por essa metodologia. O trabalho do professor, já dizem Machado e Bronckart (2009), tem como uma de suas características o caráter pessoal. Sendo assim, se certos procedimentos são oriundos de regras vindas das hierarquias – prescrições – ou de acordos construídos tacitamente pelo coletivo de trabalhadores – regras de ofício –, muito do modo como o professor age frente aos alunos é oriundo de um saber *pessoal* – e aqui voltamos para a problemática central desta tese: os saberes docentes.

No que tange às categorias de análise utilizadas, as quais foram sistematizadas por Machado e Bronckart (2009) a partir de outras obras do autor (fundamentalmente, de Bronckart, 1999), pensamos que os níveis propostos para a verificação do texto empírico precisam, cada vez mais, serem postos em relação nas análises operadas. Foi o que tentamos fazer quando, no lugar de analisar os dados considerando os níveis propostos de modo sequenciado (organizacional – enunciativo – semântico), aproximamos certas subcategorias do nível organizacional com alguns itens do nível semântico. De certo modo, essas acomodações foram suscitadas pelos dados, seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa.

Além disso, pelo que pudemos verificar em meio à situação de análise, urge que sejam mais evidenciadas as unidades analisadas no nível semântico, haja vista que a teoria não se mostra com grande clareza quanto a essa dimensão analítica.

Voltando às questões centrais deste estudo, considerando as peculiaridades da modalidade de ensino superior a distância, vemos que o estágio supervisionado – enquanto disciplina – parece não exercer grande força na construção do profissional, ficando sua contribuição bastante restrita à parte operacional do gerenciamento de classe. Por se tratar de uma modalidade com a qual não se tem grande familiaridade ainda – dado que os cursos de formação superior no Brasil são, em sua maioria, presenciais – percebemos que a ação docente e o alcance da disciplina de estágio ainda se mostram bastante incipientes⁷¹. Mesmo compreendendo as peculiaridades dos cursos nessa modalidade, é preciso que se procure cada vez mais criar

⁷¹ Aqui, inevitavelmente, estamos pareando o modo de funcionamento do estágio na EAD com a vivência que temos na orientação de estágio na modalidade presencial.

mecanismos, adaptados para as peculiaridades desse contexto de ensino – capazes de aproximar os atores envolvidos no processo de formação em Licenciatura, quais sejam: os próprios acadêmicos, os professores/tutores e as escolas campo de estágio, que recebem os estagiários.

Pelos dados analisados, observamos que se, na EAD, a influência da disciplina de estágio aparece com menos força na prática docente do professor em formação, até mesmo pela inexistência de um processo de acompanhamento mais individualizado das práticas de ensino, são as outras vivências do acadêmico-professor que se colocam de modo mais proeminente: o professor da memória e o regente. Dadas as características dos acadêmicos desse cursos, caberia à disciplina de Estágio (e ao curso como um todo), talvez, considerar de modo mais veemente os saberes que esse professor em formação já possui, até mesmo para que ele pudesse ressignificá-los, reelaborando-os em favor de seu agir. Também seria relevante que o Curso como um todo pudesse mobilizar o que já está, pela força dos anos de atuação, cristalizado na prática desses (já) professores.

Pela teoria que sustenta esta pesquisa, especialmente em sua base vygotskyana, podemos afirmar de modo enfático a importância de que as contribuições provenientes das instâncias que se colocam como modelo para o agir do professor em formação passem por um processo de reestruturação ao longo do curso. Somente assim, provocando abalos nas representações construídas ao longo da vida anterior à entrada na Licenciatura, é que os quatro anos de graduação poderão mexer com algumas “certezas” construídas ao longo dos aproximadamente onze anos de escolarização básica, bem como, no caso da modalidade de formação superior a distância, dos tantos anos de prática de sala de aula.

De modo mais prático, seria importante que fossem promovidos encontros com a presença dos diversos actantes envolvidos no processo de formação – professores regentes; acadêmicos-estagiários; supervisores de estágio; egressos dos Cursos de Licenciatura – nos quais pudesse haver trocas de percepções e experiências, de modo a integrar e fortalecer as ações tanto da escola básica quanto da Universidade.

Por meio desse processo de reestruturação, reforçamos nosso desejo de que o trabalho docente atinja maior grau de profissionalização. Com isso não estamos

desprezando a importância dos saberes oriundos da experiência, mas sublinhando a necessidade do encontro desses saberes com uma sólida formação teórica, capaz de sustentar os gestos profissionais – seja genéricos, seja específicos – já mobilizados pelos professores em suas práticas anteriores ao Curso de Letras a partir de uma concepção coerente com os atuais referenciais de ensino e aprendizagem (de Língua Portuguesa) e com as demandas colocadas pela própria escola básica do século XXI.

Desse modo, mesmo conscientes de que nosso estudo, em razão de ter se debruçado sobre a prática docente de (apenas) uma professora em formação, deva ter seus resultados relativizados, acreditamos que apresente como principal contribuição um (re)pensar sobre o processo de formação de professores, especialmente na modalidade a distância. Uma formação que considere de modo mais consistente os saberes que os acadêmicos, professores em formação, já trazem quando ingressam no curso. Uma formação que se esforce na tentativa de (re)estruturar concepções de ensino-aprendizagem (de Língua Portuguesa) que possam sustentar de modo seguro as ações didáticas. Uma formação que não desconsidere que sua principal função é formar professores, trabalhadores em educação, com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese de doutorado. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Voloschinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, D. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. 179 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, 2009.

BARRICELLI, E. **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.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa:** terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.121-160.

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

BULEA-BRONCKART, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, E. et al. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 109-132.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Aletheia**, 11, 2000, p. 71-82.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. C. T.; PINTON, F. M. A produção de textos nas séries finais do ensino fundamental: algumas reflexões. In: **Anais do XII Seminário Internacional em Letras. Língua e Literatura na (pós-) modernidade**, 2012, Santa Maria, RS, p. 1-10.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 109-136.

ILARI, R. **Introdução à Semântica: brincando com a gramática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KEBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004b.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. e cols. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MAZZILLO, T. **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.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 220 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.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-177.

PIETRI, E. de. A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis - SC. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**, p. 837-850, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, nov./dez., p. 53-63, 1996.

_____. 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: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p. 31-76.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M (Org.). **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P; FAÏTA, D. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERSAC, G.; MAGGI, B. O trabalho e a abordagem ergonômica. In: DANIELLOU, F (Orgs.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004, p. 79-104.

VEÇOSSI, C. E.; CORRÊA, M. C. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 11-26, jan./jun. 2012

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, F (Orgs.). **A ergonomia em busca de seus princípios:** debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004, p. 29-55.

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição da entrevista e da IAS realizada com Ana

ENTREVISTA

T1: então tá... teu nome éh?

T2: XXXXX...

T3: X-XX-XXX-XXX...

T4: uhum....

T5: ok... XXXXX que idades tu tens? desculpa a indiscrição... {mas eu tenho que te perguntar... trinta e um...}

T6: trinta e {um... uhum...} e até chegar ao curso de letras... qual foi o teu percurso? assim... depois que se formou no ensino médio.... foi pra onde? fez o quê?

T7: ah... eu acabei o ensino médio... curso normal...

T8: aham...

T9: aí:....

T10: ah... fizeste normal?

T11: fiz o curso {normal... uhum...} aí... depois eu comecei direto a atuar no magistério nas séries iniciais... depois eu fiz um curso de pedagogia em dois mil e um...

T12: uhum...

T13: aí acabei em dois mil e... cin-co... depois eu fiz um curso de pós-gradua-ção em:... gestão escolar dois mil e sete e dois mil e oito...

T14: uhum...

T15: e aí... em dois mil e DEZ... eu prestei o vestibular pra... pro curso de letras...

T16: certo... essa... ahn.... essa questão do vestibular pro curso de letras... foi por quê? Por que surGIU ou por que tu tinha desejo já?

T17: porque eu já tinha o desejo... sempre tive interesse pela área das letras...

T18: aham...

T19: mas... ahn... ahn... o curso de pedagogia surgiu uma... como uma oportunidade primeira... antes né... que tinha na (nome da instituição) aqui... aquele programa

BRASIL quinhentos anos... {sei...} que facilitava o ingresso dos professores... aí aquilo surgiu primeiro... mas... eu já tinha in-te-resse em... em cursar letras...

T20: uhum... e por que de onde éh que vem esse interesse? de onde éh... que veio esse interesse?

T21: bom... primeiro porque eu sempre gostei de LÊ... de ESCREVÊ... eu acho que eu tenho bastante facilidade...

T22: aham...

T23: ahn... e sempre... escrevi muita poesia... componho músicas... então já... já... éh uma área que eu tinha bastante contato... e quando eu trabalhei na coordenadoria daqui:... eu fiz um curso... ahn... de formação sobre a olimpíada de língua portuguesa... {uhum... sei} e eu me apaixonei por aquele MÉTODO...

T24: uhum...

T25: do... de coloca os gênero {TEXTUAL... uhum...} em PRIMEIRO lugar... e toda gramática ortografia a serviço desse texto... {então... uhum...} eu PENsei que a licenciatura de agora já tava utilizando mais esse... esse modelo de trabalho... porque eu pensei assim... se eu estivesse em sala de aula... como aluna e tivesse esse método sendo utilizado... eu ía gostar muito mais da língua portuguesa...

T26: uhum...

T27: então.... basicamente foram por três motivos que eu procurei o curso de letras... primeiro... porque eu já tinha uma afinIDADE...

T28: uhum...

T29: segundo... porque eu tomei conhecimento... desse curso dessa metodologia que eu achei muito boa... e em terceiro lugar... foi pra quebrar um galho na escola mesmo...

T30: hum...

T31: porque nós temos uma professora... excelente professora... mas que todo ano... ela entra em licença por problemas... {de saúde...} de saúde... e aí... fica aquela lacuna... já de mais de dez anos que eu tô na escola... ou de não mandarem professor... se o período não é maior que trinta dias... ou vem alguma pessoa que tá totalmente desconectada da escola... e não faz um trabalho de continuidade com os alunos... né...

T32: fica {um corte... aí eu PEN-sei}

T33: assim... porque a gente já entra... eu sou supervisora também... aí a gente entra pra... quebrar um galho... mas se eu tivesse uma qualificação... poderia dar uma sequência no trabalho...

T34: uhum...

T35: então... ((ruído)) foi por esses três motivos...

T36: interessante... e daí tu... tu... puxaste em algum momento de... essa questão dos gêneros “de... que eu não tive... {lá...” uhum...} como é que foi teu ensino fundamental e médio?

T37: ah... essencialmente baseado na gramática... né...

T38: gramática...

T39: gramática... exercícios... cópia de livro... e não tinha uma variedade de gêneros que a gente trabalhava era mais um texto do livro didático mesmo... né...

T40: uhum... e... e... era... se tivesse que pensá... ahn... leitura... produção de texto... gramática... como era a (divisão) ? gramática predominava? mas tinha a parte de {interpretação? ... tinha...} e de produção?

T41: tinha... eu tive bons... excelentes professores de português... que estimulavam bastante a leitura e a escrita... mas a maioria... no ensino médio... principalmente... era gramática...

T42: uhum... e um professor que tenha sido marcante... na... na... lá... não precisa dizer o nome... mas... não interessa... porque ele foi marcante? o professor que marcou positivamente assim...

T43: justamente pelo estímulo... até posso te dizê o nome... a professora (nome completo da professora)

T44: uhum...

T45: que ela foi minha professora na sexta série e na oitava... ela... nos estimulava muito a escrevê ela nos DESafiava a escrevê e também... nos inscrevia em... em mostras em eventos na cidade... ela publicava o que a gente escrevia no jornal... ela incentivava bastante a questão da escrita e ELA era um modelo de leitora...

T46: hum....

T47: ela sempre tinha um livrinho que ela levava junto com o material dela... e contava um pedacinho da história pra gente ter curiosidade em retirar aquele livro...

T48: isso foi que ano... que série?

T49: sexta série... oitavo... {lá no fundamental... sexta e oitavo}

T50: tá... e algum professor que tenha marcado negativamente pelo {contrário... ah...}

T51: do ensino médio... {porque... de que área?}

T52: de português também?

T53: de português...

T54: aham...

T55: sim... da área de português... porque cobrava muito... era aquela parte das orações subordinadas... ela queria que a gente soubesse tudo na ponta da língua... e ela tinha uma voz muito irritante... ((risos)) aí {combinava um conteúdo... isso marCOu...}

T56: um conteúdo que não era tão legal com a {antipatia... com a VOZ} éh...éh...

T57: aham... certo...ok... ahn...ahn... e... e nessa tua... quando tu fizeste... quando tu foste prestar vestibular pra... pra... letras... foi vestibular... né?

T58: uhum...

T59: ahn... o que... o que que veio assim... qual foi a... a... a... a motivação veio? tu te lembraste desses professores? isso foi importante ou era mais a necessidade DE... de... de... de... como disseste... eu preciso... eu precisava de alguém formado pra... comp... cumprir essas lacunas da professora e teu desejo de... de... de...

T60: não... foi mais por vontade mesmo... porque::... essa... substituição no caso é uma coisa bem secundária...

T61: uhum...

T62: né... porque eu JÁ FAço independente de... de... de...

T63: uhum...

T64: não TER a formação... {de ter... DOC: sim...} a formação...

T65: aí o vestibular veio como uma oportunidade... mesmo de... de eu experienciar isso... né? de eu viver esse curso de letras... porque... éh... ERA tudo diferente... uma formação **EAD** que eu não conhecia...

T66: uhum...

T67: éh... que eu tinha uma outra impressão... a oportunidade assim... de tá fora da sala de aula tava trabalhando na coordenadoria... então... eu tinha um TEMpo livre...

T68: coordenadoria tu diz é a {**CRE**... LOC: a **CRE**}

T69: a **CRE** trabalhei aqui três anos na **CRE** de (nome da cidade)...

T70: aham...

T71: eu tava em constante contato assim... tinha que elaborar relatório... fazer visita... aí depois... ahn... montá processos... eu tinha que mandar e-mails pra/as escolas... eu fazia formação na área da linguagem com os professores... então... isso tava muito presente... né...

T72: tava presente...

T73: e aí o curso poderia ser um apoio a mais nesse sentido...

T74: então tua expectativa do curso era essa?

T75: era... era essa... isso... já é uma aplicação PRÁTICA de tudo que eu pudesse aprendê...

T76: certo... e... e... e nesses quatro anos... essa expectativa foi se cumprindo... superô... não superô... faltô...

T77: faltô... foi em parte...

T78: o que que faltô?

T79: ahn... assim... óh... quando a gente já vem de uma experiência docente... como eu já tinha dez anos de trabalho quando ingressei no curso... a minha maior preocupação... e isso a pedagogia também me traz... era assim... e aquele aluno que não aprendeu? que chegou lá na quinta... na quinta série... agora no sexto {ano... uhum...} com falhas na alfabetização... e o que que... o que a gente poderia fazê? eu tinha mais expectativa nesse sentido assim... de como trabalhar alguma coisa da psico-lin-guísta dentro da dislexia... da disgrafia... o quê que a gente poderia ajudÁ... mais nesse sentido... mais na parte metodológica... e o curso focô também a nossa parte de for-ma-ção de conteúdo em letras...

T80: uhum...

T81: então... pra mim faltOU um pouquinho... dessa parte mais metodológica de interagi com aluno que não conseguiu aprendê... porque os cursos de licenciatura... ain-da... a gente é trabalhado naquela visão de que todo mundo vai aprendê ao mesmo tempo...

T82: uhum...

T83: e aí a gente chega lá na sala de aula... é um deficiente... é um que não aPRENde... é um que não tem interesse... então... essa parte assim de motivação... de superar alguma lacuna... que ele ficou... pra mim ficou faltando

T84: e o que... e o que preencheu a expectativa? assim que... que correspondeu?

T85: ah... da formação assim... de lacuna que EU MESma tinha por exemplo... uso de pronomes...

T86: ah:::...

T87: a Minha formação eu acredito que contribuiu em MUIto... ainda tenho muito que aprender mas... em termos da Minha escrita eu acho que ela melhorou bastante... da Minha expressão oral também...

T88: uhum...

T89: essa parte mais de traBALho que eu acho que ficou faltando mesmo...

T90: certo... e quando tu chegou lá... é no quarto semestre que é didática... né...

T91: uhum...

T92: pra chega no estágio... qual foi o teu... sentiMENTO assim?

T93: foi de tranquilidade...

T94: {porque... tranquilidade...} que tu já {tinha esse... esse contato... essa experiência... claro... éh... sim...}

T95: e a gente também teve uma disciplina de gênero e textos... né... gêneros textuais e leitura que também ajudou bastante... porque a... foi ali que a gente viu como explorar os diferentes gêneros textuais que a escola não trabalha...

T96: uhum...

T97: e a gente fica muito focado no livro didático... e ali a professora (nome da professora) nos estimulou de diversas formas... a... o... artigo de opinião... para os textos jornalísticos... então... a gente teve uma... um leque de trabalho assim bem bom... pra aplicar com os alunos...

T98: certo... e no estágio do fundamental... como é que tu te ah... ahn...ah... ah... como é que era a turma... como é que era... ahn...{ quantos alunos... qual série? a turma eu já conhecia}

T99: foi uma oitava série...

T100: aham...

T101: lá da escola mesmo... onde eu trabalho... mas como eu disse... foi um desafio a mais... porque eles me conheciam como a supervisora da escola...

T102: {ah:::::.... tá... não tinham contato comigo}

T103: como professora... ali... né... na sala de aula... mas foi muito bacana... uma turma mais ou menos de quinze alunos... uma turma muito ativa... mas muito participativa... e eu pude desenvolver um trabalho sobre memórias literárias com eles... que foi MUItto bom... que aí eles... como tavam sainda da oitava série... a gente fez um resgate de toda a trajetória escolar deles... eles escreveram isso...

T104: hum... interessante...

T105: foi muito bom... tanto pra eles que {conseguiram... aham} lembrar muita coisa... quanto pra mim que eu consegui segui uma sequência didática... que deu certo que funcionou... tamBÉM sugestão da... da olimpíada de língua portuguesa...

T106: e essa... com essa... em relação a essa questão de sequência... planos... {tu achaste... tranquilo...} que deu {foi tranquilo? pra mim... } deu certo?

T107: porque aí a minha formação em pe-da-go-GI-a anterior que eu tenho... me ajudou bastante... {né... Tu{ já éh...} tinha contato}

T108: muito plano... muito projeto... então... nessa parte aí tranquilo

T109: e como é que era a dinâmica? Vocês mandavam os planos todos pra... pra... pra... pelo ambiente...

T110: isso...

T111: como éh que funcionava?

T112: aí... todo/ o plano era corrigido... depois a gente aplicava ele...

T113: e quando... e os comentários que vinham tu achas assim... é... eles eram... em que sentido... que vinha assim pra arrumar... ou pra...

T114: sempre no sentido de {contribuir... certo... } de questioná {assim... ah:::.... táh...} a nossa prática... será que essa atividade vai... vai funcioná... rever o tempo de tal atividade... foi no sentido de contribuir mesmo

T115: certo... tu achas que esse plano te ajudou na... lá na hora de executar mesmo {sim...}

T116: e na:::.... assim... tu disseste que já tava na escola como supervisora... e como éh que foi... e nessa mudança de papel... ahn... como éh que foi a relação com a regente da turma... porque tu já supervisionava ELA também...

T117: aham...

T118: daí tu passou a... a assumir a turma que era dela...

T119: sim...

T120: né...

T121: mas eu escolhi justamente a turma... porque eu tenho essa professora como uma referência...

T122: ah...

T123: ela é MUlto boa... ela também trabalha no ensino médio... na rede pública... na rede particular... ela é uma pessoa super comprometida... que planeja... que tá sempre lendo... elaborando... que... que tá sempre dialogando com as outras... então eu escolhi essa turma {justamente porque... hum... táh...} porque o nível dela eu considero bem alto...

T124: uhum...

T125: então se eu conseguisse nesse período dá a continuidade... sem uma quebra pros alunos no trabalho que ela já vinha fazendo... ia ser bem bom pra mim também...

T126: certo... e me diz uma coisa e no... e a questão da... do... do livro didático... vocês utilizavam? tinha livro na turma?

T127: a escola até faz a escolha... mas essa professora não utilizava...

T128: uhum...

T129: ela mesma produzia o material e tirava muita coisa de jornal... de revista... coisa bem atual:...

T130: bem atual...

T131: pros alunos terem uma... uma leitura mais aprofundada de tudo...

T132: uhum... e quando mudou do fundamental pro médio? o quê que mudou?

T133: aí eu me assustei... porque eu nunca tinha tido experiência com o ensino médio...

T134: ah:::... tá... tu já tinhas contato com os menorzinhos...

T135: isso...

T136: éh:::...

T137: com o médio... não...

T138: sim...

T139: aí foi numa outra escola... né... porque nessa escola que eu trabalho só tem o fundamental... mas também foi um diferencial... porque são alunos do noturno... a maioria mais velhos... os alunos que trabalham durante o dia e também foi muito boa nesse sentido... porque... antes de mais nada... a... a gente teve um contato... uma relação e isso facilitou... ahn... ahn... a regência depois...

T140: eram quantos alunos?

T141: na chamada tinha cinquenta...

T142: JESUS...

T143: fre -- quen – TAN - do no primeiro estágio em torno de metade disso... vinte e cinco... vinte e seis...

T144: era... ahn... noturno?

T145: noturno...

T146: táh...

T147: primeiro ano...

T148: primeiro ano... certo... ahn... e lá... e... com relação aos planejamentos tu achas que tu conseguiu seguir o embalo ou mudou bastante? De onde vinha o material pra planejar a aula no médio?

T149: ... mudou já... porque a visão e a atuação do professor era diferente... ele era um professor BEM tradicional...

T150: ah... táh... o teu regente?

T151: éh... mudou o regente...

T152: ah... tu fala no... tu mudaste de escola?

T153: isso... mudei de escola... lá nessa que eu fiz o primeiro no ensino fundamental é só até a oitava... eu fui pra uma escola mais perto de casa...

T154: uhum...

T155: e... com ensino médio que EU estudei lá... foi nessa escola que eu estudei... mas... ah... público bem diferente... os professores bem diferentes... e esse professor muito conteudista também centa... muito centrado na gramática... tanto que ele me... me deu uma listagem de conteúdos pra trabalhar ((risos)) que em dez aulas seria impossível aquilo...

T156: uhum...

T157: eu tive que conversar com a supervisão da escola e também conversei com a nossa supervisora de estágio e a gente teve que deixar uns dois... três de lado... porque eu não sei como ele esperava que eu conseguisse vencer tudo aquilo... só que assistindo às aulas dele... deu pra ver assim que é muita cópia do quadro... e muito exercício...

T158: uhum...

T159: então... essa parte mais de explicação... de relação... de táh preocupado se o aluno táh aprendendo isso aí não tinha... até porque a aula também éh de quarenta e cinco minutos...

T160: hum...

T161: e na outra escola éh de cinquen... era dois períodos de cinquenta e cinco... então... eu vim de uma realidade de cento e dez minutos... pra uma de quarenta e cinco... então {foi uma diferença bem grande... e quantos períodos no médio? dois?}

T162: dois

T163: uma hora e meia por semana?

T164: éh... eu achei muito pouco... sim... mas seria... claro... uma questão de organização de escola... claro... não tem nem como interferi... então os conteúdos... ahn... ele deu a listagem eu comecei a pesquisar em livros... na internet... também a gente... se reunia aqui... uma trocava ideia com a outra... mas foi diferente... quer dizer... foi diferente... pelo trabalho com os alunos... pelo tipo de aluno... pelo tipo de trabalho que o professor tava fazendo e... também... porque eu imaginava que o aluno de ensino médio taria num outro nível de... compreensão

T165: mais acima?

T166: mais acima... aí eu me deparei com uma realidade assim de muita dificuldade... dificuldade de leitura... de interpretação... de escrita... até porque eles tavam acostumados só a copiá...

T167: uhum...

T168: isso foi maio mais ou menos que a gente fez a regência e eu imaginava um outro tipo de aluno... até porque ali também... na... naquela turma tinha alunos de sete escolas diferentes do ensino fundamental...

T169: ah... tinham vindo {de outros lugares éh::... éh uma turma}

T170: muito heterogênea mesmo...

T171: uhum...

T172: até consegui achá um ponto de equilíbrio assim... pra elaborar as atividades... deu mais trabalho a elaboração por isso... porque tinha que ser muito mais diversificado... muito mais atrativo pra eles... do que aquela simples cópia que eles estavam acostumados...

T173: certo... e daí tu achas que nesta tua prática do médio... ah... o que... o que que tu acabou... houve uma ênfase sobre algum ponto... no sentido assim gramática... produção de texto?

T174: leitura...

T175: leitura...

T176: leitura...

T177: tá...

T178: aí eu focalizei a leitura... porque eu vi que era uma coisa que a turma tinha dificuldade e gramática eles já tavam acostumados... então... aquelas dez aulas poderia ter um diferencial pra eles...

T179: uhum... e como éh que eles reagiam?

T180: muito bem... {quer dizer... éh...} assustados no início... né...

T181: porque era diferente?

T182: porque era diferente... {tanto... claro} que um dia eu fiz uma aula só de leitura e na... nas primeiras aulas assim... ahn... a gente teve que fazer aquele velho incentivo... ah... eu vou dar um::... pontinho { (um positivinho) uhum} pra quem quiser ler... porque não vinha espontaneamente... né... a vontade de lê... eles não se ofereciam pra ler tinha que tá indicando alguém... e aí eu fiz uma aula só de leitura... e lá no final... lá depois pela sétima... oitava aula e essa disposição já tinha aumentado um pouquinho...

T183: uhum...

T184: mas foi esse diferencial que eu considero...

T185: e o... livro didático... qual... lembra qual era?

T186: ai nem lembro qual era...

T187: não... {não utilizou? não...}

T188: não... não usei... não

T189: não usou por quê? Por que era uma situação de estágio? Não {usou por que não achou necessário? éh... eu acho que... que...}

T190: usar um livro didático... o livro é Uma das ferramentas... né... tem professores que usam ele como bíblia... ainda mais agora... principalmente o volume médio éh... o... o volume do livro didático é um {por... pra tudo} três anos... então eles acham que não precisa {planejamento... ah... éh...}

T191: por três anos....

T192: éh... tem algumas editoras que tem {essa proposta... certo} mas eu... eu não gostei... porque parece que é sempre o mesmo tipo de exercício... aí éh um texto... um que... questionário... produção de texto... é a mesma proposta em todos os capítulos...

T193: uhum...

T194: e éh... e o livro éh U-ma das ferramentas... né... aí eu procurei trazê bastante poema... bastante charge... texto de jornal... texto de lei... porque... uma... uma das minhas aulas de observação eu vi que eles usavam muito o celular...

T195: uhum

T196: e não pode... aí uma das... dos textos que eu trabalhei foi a legislação {justamente que fala sobre isso} (que proibi o uso do celular) então eu procurei diversificá... os gêneros... e pra diversificá a leitura deles também...

T197: e a... e... a...e a... e pra preparação das aulas ahn... e como éh que éh os conhecimentos dessas disciplinas de quatro anos? Contribuíram...

T198: quando estavas lá preparando as aulas assim...

T199: uhum...

T200: o que que vinha assim... ah... mas vi isso na disciplina tal...

T201: sim... isso acontecia...

T202: e o que... e o que mais... que disciplinas que tu lembras assim... ah tá... essa aqui foi bem importante pra... além do estágio e da didática...

T203: no conteúdo ali... morfologia... {porque hum...} ele pediu pra eu trabalhá o processo de formação de palavras...

T204: tu pegaste o primeiro ano... então?

T205: isso... primeiro ano... ahn... as regras de acentuação ele pediu que eu trabalhasse... ah... éh... basicamente com a morfologia... o processo {de (composição) morfologia me ajudou bastante... então... a disciplina de morfologia que foi... que ajudou bastante} NESSA situação específica de estágio...

T206: certo... e assim se tivesse que... que... explicar pra alguém que não é da área ah... alguma... alguma coisa assim do tipo... o que que precisa pra ser um bom professor de português?

...

T207: ai... em primeiro lugar é gostá... daquilo que vai fazê e em segundo lugar... muito estudo... ((tossiu)) muita preparação... muita leitura... muita atu... atualização...

T208: uhum...

T209: acredito que seja o principal... gostá do que faz... gostá de gente... ((risos)) e... e tá sempre... se atualizando...

T210: hum... interessante... e esta... esta tua ideia sobre a profissão... tu achas que mudô? de antes do curso... de antes pra agora? Já tinhas contatos anteriores... né? bem forte... de bastante tempo... também... mas só que... que o... o curso te... te... te... ah... não... “mas eu pensava que era assim...” SObre a profissão... sobre... SObre o professor de português mesmo... o que tu acha que... que mudou ou tu já tinha... tu sai tu curso com alguma coisa... não eu já pensava lá no início e só me fortaleceu?

T211: não... mudou... bastante... porque::... a minha formação anterior que era pedagogia... me deu uma visão bem ampla das coisas... de como o aluno aprende de modo geral... da parte sociológica... da parte filosófica... da aprendizagem... então... era... era um leque maior... e o curso de letras veio focar o olhar... então de... dentro de toda essa gama de aprendizagem ... como ele vai aprender a lê... escrevê... e interpretá...

T212: uhum...

T213: então ele apurou o meu olhar nesse sentido...

T214: (focou)

T215: uhum... focou...essa foi a principal mudança... porque eu tenho colegas de letras no caso... que... que dizem que não fariam pedagogia...

T216: hum...

T217: porque não sei se foi a primeira formação focada que agora tem dificuldade de abri... como comigo... aconteceu o contrário... eu acho que é importante essa focalização... porque eu me animaria agora a fazer um curso de história... de geografia... pra focar o olhar em outros aspectos...

T218: uhum...

T219: então... pra mim teve essa mudança de aprimorar o olhar num ponto específico

T220: certo...

T221: porque os pedagogos tem uma representação social assim de que gostam muito de devanear... né... ah... que só pensam... mas não atuam e isso também contribuiu porque aí eu tava lá em sala de aula eu tava falando nas reuniões pedagógicas com mais propriedade... porque eu tava vivenciando aquilo que os colegas passam na sala de aula...

T222: claro... e me diga uma coisa... ah... qual o sentimento que vem estando no último semestre... no último estágio...

...

T223: NEsse momento... cansaço... ((risos))

T224: éh... também porque a gente não é máquina...

T225: éh... porque tem toda questão de trabalho e questão de TCC e estágio... projeto de intervenção literária... então nesse momento cansaço... mas também de muita satisfação... porque foi uma formação que me ajudou muito...

T226: uhum...

T227: ah... tanto pro trabalho... porque é um trabalho que produz muito... eu produzo muito... texto de plano de estudo... de projeto pedagógico... de regimento... de informativo pros pais... eu... eu acho que esse curso me qualificou... nesse sentido

T228: uhum...

T229: e também de trocar com as colegas... lá...

T230: porque aí toda a proposta agora que a gente elabora pra escola... tem esse foco aí... de como trabalhar a leitura... escrita... interpretação... em todas as áreas...

T231: uhum...

T232: então... o que eu tô aprendendo pra aplicar em língua portuguesa...eu tô tentando ampliar pra/as outras áreas também...

T233: certo...

T234: tanto que agora... só a título de ilustração... nós elaboramos a proposta do seminário por área...

T235: seminário... {integrado... éh:...}

T236: éh:... um pouquinho diferente da proposta do ensino médio

T237: uhum...

T238: mas assim... óh... a professora de ciências fazia a feira de ciências... mas agora então... a gente transformou a feira... transformou a feira num seminário...

T239: hum...

T240: pra eles terem esta aprendizagem da oralidade... da postura... então o mês passado foi o seminário de ci-ên-cias... esse ano... esse mês como teve a semana literária... foi o seminário da linguagem que acabou na... na quinta-feira e... mês que vem tem seminário das ciências humanas...

T241: hum...

T242: pra coloca pros OUTros professores também... é porque... uh... parece que uh... só ensiná essas coisas era pro professor de português... como escrevê... como fala... {como elaborá sim... certo} cartaz... então a gente tá dividindo a responsabilidade pra todo mundo assumi o compromisso no trabalho com a linguagem... com a expressão dos alunos...

T243: certo... ahn... e agora tu está... tu sai habilitada pra anos finais do fundamental e médio... e se puder escolher nas escolas onde tu fores ou estiveres na tua escola tem uma preferência?

T244: não...

T245: não?

T246: não... porque eu estou gostando de tudo... porque aí... nesse meio tempo eu também tive contato com aluno do médio uns três anos eh:... não achei difícil... claro que muda a parte de conteúdo que a gente não tá acostumada... porque como eu fiz magistério essa parte mais acaDÊMica mesmo ficou um pouco de lado...

T247: uhum...

T248: a gente teve pouca carga horária de português e literatura... pra dá espaços pras didáticas... pras metodologias... então falta muito conteúdo pra ser trabalhado... mas me sentiria à vontade da quinta série ao terceiro ano... pra mim deu coragem... alavancou essa a... essa coragem aí...

INSTRUÇÃO AO SÓSIA

T1: legal... eu vô acabá... aproveitando porque tu és bem extrovertida...

T2: sim...

T3: eu vou acabar aproveitando mais um pouco... vou te tirar um pouco mais da aula... mas enfim... vamos fazer assim... vamos pensar assim... que a... vamos pensar assim... que segunda-feira tu fosses dá aula no médio de português...

T4: uhum...

T5: ahn... num tópico que tu pensas aí que tu escolherias... seja uma aula de produção e tal... vamos pensar assim que... por alguma razão tu não poderias {ir... hum...} e eu chegaria lá no... táh... o... né... vamos pensar assim que eu tô lá na... na... na escola... e daí:... eu chego lá num domingo... daí tu me avisa... ah... olha... amanhã não vou poder dar aula... tu vai dar aula pra mim...

T6: uhum...

T7: me dá uma instrução de como dá aula pra que os alunos sintam o mínimo possível a diferença... entendeu?

T8: uhum... olha eu partiria...

T9: não... pensa que daí tu tá me orientando... então... eu faria diz que...

T10: táh...

T11: táh...

T12: táh...

T13: como é que eu chegaria lá?

T14: bom... então... eu ía te dizer em primeiro lugar... que no planeamento tem três momentos da aula que tu deveria segui...

T15: táh...

T16: que éh a parte do uso... da reflexão e do uso...

T17: táh...

T18: eu achei isso o máximo... ((risos)) eu ainda não tinha tido contato com isso... aí eu te diria que no primeiro uso... teria que... claro... com o roteirinho que eu ía te mandá...

T19: claro...

T20: pra que fosse me substituí... eu te diria que no primeiro uso tu teria que estimular os alunos ... ah... provocar os alunos pra aquilo que eles fossem trabalhar naquele dia...

T21: certo... e daí...

T22: parti de uma situação concreta

T23: pensa assim... das aulas que tu deste no médio pensa numa aula... que tu tenha gostado bastante e me... me instrua pra essa aula... digamos assim... como é que tu fez o uso nessa aula... como é que eu faria o uso nessa aula...

T24: táh, deixa eu lembrar...

T25: táh...

...

T26: bom... foi uma produção... né... de texto... que claro... não foi numa aula só...

T27: táh...

T28: ahn... os alunos foram... seriam desafiados a levar uma música pra aula...

T29: táh...

T30: e transformá essa música num texto narrativo...

T31: táh...

T32: táh?

T33: que música que é?

T34: eles levariam a letra...

T35: ah... tá desculpa... a letra

T36: eles que levariam a {música... ahn...} mas aí eu levei uma pra provocação... uma música do PROJÓTA...

T37: táh...

T38: que... que ele conta toda uma história de uma relação... até porque os alunos eram jovens... então... essa parte da paixão... do relacionamento... foi o enfoque...então na... nesse primeiro momento seria ah... a leitura da... da letra da música... eles ouviriam uma música... comentariam sobre o sentimento que passou pra eles... ahn... depois a gente... tu néh... no caso poderia {ler... tá mas}

T39: assim... eu começaria como? em primeiro lugar eu ía colocar a música pra eles ouvirem? {(em primeiro lugar)

T40: ía ter toda uma conversa com a turma... da proposta da produção...

T41: táh....

T42: lógico que eles teriam que saber o que eles deveriam fazê...

T43: táh...

T44: táh... em primeiro lugar ía chegar... “hoje a gente tem uma proposta de fazer um texto narrativo a partir de uma música que a gente vai ouvi”...

T45: táh...

T46: táh... aí sim daria... distribuiria a letra... a gente ouviria a música... comentaria sobre a música...

T47: tá... e vamos pensá... deixa eu te colocá umas pedras... no... {no... no... caminho... né... táh coloca} porque assim... eu vou te substituir eu preciso pensá em... em plano B e se eles não parassem quietos durante a música o que que eu faço?

T48: então... aí tu tem que usar... EU uso do bom humor em primeiro lugar...

T49: táh...

T50: éh... né... “oh gente vamos prestar atenção... vamos canalizar... vamos concentrar aqui... vocês trouxeram a música de vocês... agora vamos ouvir... são só cinco minutinhos... da atenção de vocês {que eu preciso” tá... e...e...}

T51: e assim tu acha... acha que eu resolveria o problema aí né... parariam em princípio...

T52: em princípio sim... pra MIM deu certo...

T53: táh... então tá beleza... então tá... eles ouviram a música

T54: Éh... eu acho que... assim bater de frente com aluno...

T55: terminada a música... eu faço o quê daí?

T56: daí explica... explicaria pra eles a proposta... então já previamente eles deveriam levar a letra deles... deles tentar fazer aquilo ali... né... porque a gente partiu daquela ideia... de ouvir a música... que a música {tem... táh} tem uma letra e que a letra se constitui numa história...

T57: táh...

T58: táh... mas i... isso fazer uma proposta diferente com eles “e essa música que vocês trouxeram será que a gente consegue elaborá um texto narrativo a partir dessa letra?”

T59: táh...

T60: mas claro... isso já tinha sido combinado com eles... eles já levaram uma música... que na ideia deles poderia virar uma história...

T61: virá uma história... táh...

T62: uhum... e daí iria pra parte...

T63: táh... mas aí eu iria... iria pedir pra eles fazerem isso com base na música deles ou...

T64: na música deles... uhum

T65: na deles... táh...

T66: sim... porque aí oralmente... a gente já teria feito com aquela que eu levei...

T67: táh... entendi...

T68: entendeu? Primeiro foi distribuída ali {táh...} eles leram... escutaram a música... “ah... qual é a história dessa música?” oralmente mesmo... construíram... construíram ali...

T69: certo... sintetizava o que seria {isso...}

T70: aí depois iria pra parte da produção deles...

T71: certo... {e como é que... seria a reflexão na aula} e como é que eu entraria (nisso)... a produção...? o que que tu acha que eu deveria falar pra ser mais assim... ahn...? vou capturar pra escrever mesmo... eles vão ficar ligados e vão querer escrever... tu acha que eles teriam dificuldade de escrever... {eles... essa...} teriam uma certa repulsa por “ah... tem que escrever” ou não?

T72: não... não se eles fossem bem estimulados não... por isso que eu acho que tem que ter esse estímulo ((ruído)) e eles têm que estar a par da proposta...

T73: táh... explicá antes o que vai acontecer...

T74: explicá antes o que vai {acontecer... táh...} i.. claro... se for essa turma de ensino médio relemBRAR aqueles aspectos do parágrafo... do texto... da estrutura do texto... ali... porque se são alunos do ensino médio e eles tiveram todo o fundamental pra (...)

T75: certo... daí tu... tu... iria escrever no quadro o que era pra fazer ou...? EU escreveria no quadro...

T76: poderia... poderia escrever...

T77: {(lembrando em tópicos) poderia escrever...} não esquecer

T78: e o que eles não podem esquecer? O que que tu acha que deveria ressaltar?

T79: a... da estrutura do texto... da sequência... de ter um início... meio e fim... meio e fim... de cuidar parágrafo... de procurar ligar uma ideia na outra... esse tipo de coisa assim... bem geral...

T80: e se alguém se negar a fazer... o que eu faço? se alguém disser NÃO professor não vou fazer... não quero fazer... o que que eu faço? primeiro... tu achas que alguém pode se negar a fazer?

T81: sim... {a gente nunca DOC: sim é possível} sabe o que vai acontecer... éh... éh... possível...

T82: e daí eu faço o quê?

T83: ah... tentar conversar com essa pessoa... “ah mas quem sabe... tá todo mundo fazendo... porque tu é diferente... isso aqui vai fazer parte da tua avaliação” ... não que a avaliação tenha que ser usada como uma arma sempre... né... mas... procurar estimular o aluno a fazer... que vai ser importante pra ele... produzi... “tu já escolheu

uma música... tu gostas dessa música...” ía tentar convencer ele a escrever... “porque que tu escolheu essa música? Essa música te diz alguma coisa?” aí ele ía falar que sim... que não... “então vamos registrar isso {aí... hum...} quem sabe não fica bem dentro dessa proposta... mas escreve alguma coisa”... porque sempre eu disse pros alunos quando eu entrei que... que a gente tem essa parte mais divertida... a parte da conversa... mas que é necessário que eles produzam alguma coisa... que ao final da aula tem que ter alguma produção... seja uma linha... um parágrafo... um comentário... mas que é importante esse produto da aula... {pra uhum...} eles terem a ideia que a aula tem... início... meio e fim... e que esse fim é um produto deles...

T84: tá... e vamos pensar assim... e... éh... quarenta e cinco minutos... né?

T85: pois éh...

T86: e se bater e eu tô lá ainda e eles estão escrevendo ainda... o que que eu faço?

T87: como tu tá me substituindo...

T88: éh...

T89: eu vou pedir que tu recolha tudo que eu dou continuidade na próxima aula...

T90: na próxima aula daí... eu te devolveria e tu entregaria de volta {(pra eles fazerem) éh...isso... (daí...)}

T91: já dá uma olhadinha ali... pra dar uma orientada... porque uma parte também que... que tem nesse...na proposta de trabalho lá das olimpíadas são os bilhetes orientadores

T92: táh...

T93: e isso me ajudou bastante com a produção dos alunos... dá aquela olhada prévia... e eu fazia por parágrafo... olha... no primeiro parágrafo o que mais poderia ser colocado em tal ideia... tem certeza que é isso mesmo... como fazer pro teu leitor entender tal coisa... então eu queria dar... antes de devolver pra eles... uma olhadinha pra eles seguirem escrevendo com mais tranquilidade...

T94: certo... que daí na... que na outra tu entregarias de volta

T95: sim... porque em uma aula é impossível escrever... né...

T96: certo...

T97: até porque a parte da escrita e da reescrita que é ((ruído)) fundamental (tem isso)

T98: táh... certo... o papo tá muito bom... então tu não vais assistir a aula? ((risos)) aí... eu vou acabar te prejudicando...

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: **UM PROFESSOR E FORMAÇÃO: TRABALHO E SABERES DOCENTES (título provisório)**

Pesquisadores responsáveis: Marcia Cristina Corrêa e Cristiano Egger Veçossi

Instituição/Departamento: UFSM / Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone para contato: (55) 91576263

Local da coleta de dados: Polo de apoio presencial.

Prezada Professora:

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Você pode participar ou não. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você será entrevistada sobre o seu percurso de formação docente. A entrevista será gravada (gravador de áudio) e o que você disser será registrado para posterior estudo. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: o objetivo dessa proposta de estudo é Compreender como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de Licenciatura em Letras Português a partir da voz de uma professora em formação nessa modalidade de ensino

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas nas respostas às perguntas que lhes serão feitas na entrevista e no procedimento de Instrução ao Sósia, e que abordam o seu processo de formação, a sua visão sobre o seu agir docente, sobre em que consiste o seu papel como professor, a descrição do seu contexto/ambiente escolar e a sua prática docente.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem

benefício direto para você, mas com benefício para o sistema educacional, e para a prática docente e pedagógica de modo geral, da qual você faz parte.

Riscos. A concessão da entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Você, como sujeito da pesquisa, não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, Nome da Professora, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

_____, 26 de outubro de 2013.

Nome da Professora

Assinatura

Pesquisadores responsáveis