

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

JOSIANE REDMER HINZ

**ATIVIDADE DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
O TRABALHO DOCENTE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto, Discurso e Relações Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Pelotas

2009

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOCTORADO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ATIVIDADE DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
O TRABALHO DOCENTE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Dissertação de Mestrado elaborada por
Josiane Redmer Hinz
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

Aprovada pela Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti (Orientadora)
Universidade Católica de Pelotas - UCPel

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn
Universidade Católica de Pelotas - UCPel

Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Tebaldi Gomes
Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter

Pelotas
2009

À minha mãe (*in memoriam*), por ter sido para mim um exemplo de amor, dedicação e responsabilidade.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria da Glória di Fanti, pela valiosa contribuição no meu processo de formação acadêmica e pelo acompanhamento efetivo, dedicação e paciência no período de desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelos momentos de aprendizagem proporcionados durante o curso, que muito contribuíram para a minha formação.

À Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel, por ser um exemplo de profissionalismo e competência.

A todos os colegas da turma XIV, cujas presenças foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, à Janaina e à Veridiana, pela amizade e por estarem sempre dispostas a oferecer uma palavra de incentivo nos momentos difíceis.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou o meu ingresso no Mestrado.

Aos professores-estagiários participantes desta pesquisa, pela colaboração fundamental e tempo disponibilizado para que esta dissertação pudesse ser desenvolvida.

Aos meus familiares, em especial ao meu pai, pelo apoio, palavras de incentivo e, principalmente, por acreditarem em mim.

À Clarissa, pelo incansável apoio no decorrer desta trajetória e pela “acolhida” sempre prestativa em Pelotas.

A todos que acreditaram neste estudo e que de alguma forma contribuíram para o seu desenvolvimento.

A Deus, por me dar forças para seguir adiante nos momentos de dificuldades e por ter permitido a realização deste trabalho.

RESUMO

Levando em consideração a importância do estágio supervisionado na formação docente e a complexidade dessa atividade, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar características do trabalho de professores-estagiários de língua portuguesa, a fim de contribuir para a compreensão dos conflitos dessa etapa de formação. Para atingir tal objetivo, propomos os seguintes objetivos específicos: (a) investigar para quem é direcionada a atividade do professor de língua portuguesa durante a realização do estágio supervisionado; (b) verificar, a partir das práticas languageiras dos professores-estagiários, como aparece o debate de normas em sua atividade; (c) analisar como se dá o uso de si “por si” e “pelos outros” durante o estágio de língua portuguesa e (d) verificar pistas discursivas que remetem ao “real” da atividade do professor de língua portuguesa no período de seu estágio. Sob o ponto de vista teórico, partimos dos estudos do Círculo de Bakhtin, que têm como pressuposto básico a concepção de que a linguagem é constitutivamente dialógica, e estabelecemos interlocução com os estudos realizados pelas Ciências do Trabalho que consideram o trabalho como um objeto complexo e reconhecem a importância da análise da linguagem para a sua compreensão. De acordo com a perspectiva teórica adotada e levando em conta a importância de o protagonista do trabalho verbalizar sobre a atividade que realiza, criamos dois diferentes espaços de fala para que os participantes da pesquisa – três professores-estagiários, alunos do Curso de Letras de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul – falassem sobre a sua prática de estágio docente: (a) entrevistas individuais e (b) participação em um grupo de discussão. Como critério de entrada na análise, tendo em vista a recorrência e os objetivos propostos, selecionamos, por meio dos enunciados produzidos pelos estagiários, três temas em circulação: (a) o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado, (b) concepções referentes ao ensino de língua portuguesa e (c) dificuldades no desenvolvimento do estágio. A partir de cada tema e tendo em vista os pressupostos teóricos que embasam a reflexão, analisamos, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, enunciados dialógicos produzidos considerando, de forma interdependente, as condições específicas de pesquisa, a situação em que se materializam as interações verbais e aspectos da materialidade lingüística. Resultados apontam para o fato de que os espaços de fala criados na pesquisa proporcionaram diferentes interações suscitando, na relação de alteridade, variadas produções de subjetividade e o reconhecimento de parte da complexidade da atividade docente no período de estágio. Além disso, considerando a dinamicidade do sujeito, da linguagem, dos sentidos e da própria atividade laboral, dimensões perpassadas por uma multiplicidade de vozes, destacamos algumas características da atividade do professor-estagiário de língua portuguesa: (a) seu trabalho é constituído a partir do caráter conflituoso do direcionamento da atividade e do restrito espaço ao uso de si, principalmente por si; (b) sua prática é perpassada por um embate permanente entre as normas antecedentes (provenientes de diferentes espaços) e as renormalizações e (c) há um movimento de tensão constante entre a “atividade realizada” e o “real da atividade”, pois o estagiário é avaliado a todo momento e precisa adequar seu trabalho a exigências distintas, muitas vezes divergentes de seus próprios pontos de vista.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem dialógica, professor-estagiário, estágio de língua portuguesa, atividade de trabalho, atividade docente

ABSTRACT

Considering the relevance of supervised preservice training for teachers' training and the complexity of this activity, this research has as its general aim to investigate characteristics of the work of Portuguese language preservice teaching trainees in order to contribute for the understanding of conflicts arising in this training stage. To do this, we propose the following specific aims: (a) to investigate to whom is directed the activity of Portuguese language teaching trainees during supervised preservice training; (b) to verify from linguistic practices of teaching trainees how discussions about norms applying to their activity arise; (c) to analyze how the use of self "by oneself" and "by others" happens during preservice training and (d) to identify discursive clues that refer to the "real" of the activity of Portuguese language teaching preservice training. Our theoretical background are studies of Bakhtin's Circle that have as their crucial assumption the conception of language as a constitutively dialogical phenomenon, studies that are integrated for the aims of our work with studies carried through by Work Sciences, which consider work a complex object and recognize the importance of analyzing language for adequately understanding it. In accordance with the adopted theoretical perspective and taking into account the importance of having work protagonists talk about the activity they carry through, we created two different speech spaces for research subjects – three teaching trainees from the Course of Letters of a private university of a city of Rio Grande do Sul – to talk about their preservice training period: (a) individual interviews and (b) the participation in a discussion group. As a parameter for focusing the analysis, considering recurrence and aims to reach, we selected, by examining utterances produced by trainees, three topics in circulation: (a) to whom teaching activity is directed during supervised preservice training, (b) conceptions of Portuguese language teaching and (c) difficulties lived during preservice training. From each topic and considering the reflection's theoretical basis, we analyzed from an enunciative-discursive point of view, trainees' utterances produced considering interdependently the specific conditions of research, the situation where verbal interactions materialize and linguistic materiality aspects. Results point to the fact that speech spaces created in the research provided different interactions that produced in alterity relationships several different subjectivity productions and the recognition of part of the complexity of the teaching activity in preservice training. Moreover, considering the dynamic character of human subjects, language, the sense and work activity itself, dimensions traversed by a multiplicity of voices, we point out some characteristics of Portuguese language preservice teaching trainees activity: (a) their work is constituted from the conflicting character of the other to whom they direct their activity and from the restricted space for the use of self, mainly by oneself; (b) their practice is traversed by a permanent tension among antecedent norms (proceeding from different spaces) and the inevitable renormalizations and (c) there is a movement of constant tension between the "activity carried through" and the "real of the activity", and therefore trainees are evaluated at all moments and need to adjust their work to requirements that are not only different but many times divergent from their own points of view.

KEYWORDS: dialogical approach, teaching trainee, Portuguese language preservice training, work activity, teaching activity

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
1 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	14
1.1 Linguagem e dialogismo	14
1.2 Enunciado, significação e tema	18
1.3 Gêneros do discurso e sujeito dialógico	20
2 CIÊNCIAS DO TRABALHO	25
2.1 Ergonomia da atividade	25
2.2 Ergologia	27
2.3 Clínica da atividade	30
2.4 Trabalho do professor	33
3 A PESQUISA EM FOCO: ASPECTOS CONTEXTUAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 O estágio e a formação docente	38
3.2 A Instituição e o Curso de Letras	42
3.3 Os participantes da pesquisa	44
3.4 A constituição do material de análise	45
3.5 Os procedimentos de análise	49
4 O TRABALHO DO PROFESSOR-ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	58
4.1. O direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado	58
4.1.1 O direcionamento da atividade docente: reflexões a partir das entrevistas	59
4.1.2 O direcionamento da atividade docente: reflexões a partir do grupo de discussão	67
4.1.3 O direcionamento da atividade docente: diálogos conclusivos parciais	77
4.2 Concepções de ensino de língua portuguesa	81
4.2.1 Concepções de ensino de língua portuguesa: reflexões a partir das entrevistas	81
4.2.2 Concepções de ensino de língua portuguesa: reflexões a partir do grupo de discussão	97
4.2.3 Concepções de ensino de língua portuguesa: diálogos conclusivos parciais	105
4.3 Dificuldades no desenvolvimento do estágio	108
4.3.1 Dificuldades no desenvolvimento do estágio: reflexões a partir das entrevistas	108
4.3.2 Dificuldades no desenvolvimento do estágio: reflexões a partir do grupo de discussão	117
4.3.3 Dificuldades no desenvolvimento do estágio: diálogos conclusivos parciais	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
-----------------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento	145
ANEXO B – Roteiro para a realização das entrevistas individuais	146
ANEXO C – Roteiro para orientar o primeiro encontro do grupo de discussão	147
ANEXO D – Texto discutido no segundo encontro do grupo de discussão	148
ANEXO E – Normas utilizadas para as transcrições	161
ANEXO F – Transcrições das entrevistas individuais	162
ANEXO G – Transcrições dos encontros do grupo de discussão	182

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores tem sido uma questão bastante debatida pelas pesquisas na área da Educação e, também, pela Linguística Aplicada. Grande parte desses estudos tem se preocupado em discutir aspectos referentes à identidade profissional e à relação que esses profissionais estabelecem entre teoria e prática, ou seja, se eles são capazes de fazer uso do embasamento teórico oferecido pelo curso ao desenvolverem sua atividade docente. No entanto, pouco se tem dedicado à discussão de um segmento importante que constitui essa formação: o estágio supervisionado.

Além de ser uma fase de preparação, de aprendizado, isto é, de integração dos conhecimentos acadêmicos às práticas, o estágio é um período em que os indivíduos, apesar de estarem em formação, assumem uma série de compromissos referentes à futura profissão, já que se responsabilizam por uma turma e têm de desempenhar a função de professores. Sendo assim, fundamentamos a análise desse período tendo como base uma abordagem das Ciências do Trabalho centrada na atividade humana, a qual considera que a atividade profissional não se restringe à remuneração e é bastante complexa, pois corresponde a um debate entre um conjunto de normas que precedem a atividade e as renormalizações, que são indispensáveis, uma vez que cada situação é singular e exige que se façam escolhas, adaptações e reorganizações. Nessa perspectiva, podemos considerar a atividade de estágio docente como uma atividade de trabalho, por ser constituída por esse embate de normas.

O período de estágio, bastante relevante na formação profissional docente, muitas vezes é considerado um momento difícil. Várias são as expectativas, ansiedades e, até mesmo, frustrações enfrentadas pelos professores em situação de estágio. Esses conflitos vividos pelos estagiários podem ser justificados, dentre outros fatores, pela pouca experiência profissional, pela preocupação com a aprendizagem dos alunos e, além disso, pela dúvida em relação ao direcionamento de sua atividade: ela é direcionada a quem? Aos alunos, à instituição em que está atuando, aos pais dos alunos, ao professor titular, ao supervisor? Esses são alguns aspectos que podem influenciar no trabalho desses professores.

Partindo dessas interrogações, temos o objetivo geral, neste estudo, de investigar características do trabalho de professores iniciantes de língua portuguesa durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, a fim de contribuir para a compreensão dos conflitos existentes nesse período de formação. Além disso, propomos os seguintes objetivos

específicos: (a) investigar para quem é direcionada a atividade do professor de língua portuguesa durante a realização do estágio supervisionado; (b) verificar, a partir dos discursos dos professores-estagiários, como aparece o debate de normas em sua atividade; (c) analisar como se dá o uso de si “por si” e “pelos outros” durante o estágio de língua portuguesa e (d) verificar pistas discursivas que remetem ao “real da atividade” do professor de língua portuguesa no período de seu estágio.

Para o desenvolvimento dos objetivos, considerando as peculiaridades do período de estágio e os problemas vivenciados pelos professores em formação, observamos a necessidade da criação de espaços de fala para que os estagiários pudessem refletir sobre diferentes aspectos que constituem sua prática. Desse modo, procuramos estabelecer duas etapas a fim de que essa verbalização sobre o trabalho, por parte de seus protagonistas, pudesse ocorrer: (a) a realização de entrevistas individuais e (b) a participação dos estagiários em um grupo de discussão. Esses dois momentos, de maneiras distintas, foram criados para que os participantes da pesquisa – três professores-estagiários, alunos do Curso de Letras de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul – falassem sobre as atividades desenvolvidas, os conflitos vividos durante a realização do estágio e os saberes mobilizados para o desenvolvimento da prática docente. Em um primeiro momento, realizamos uma entrevista com cada participante e, posteriormente, dois encontros com o grupo de discussão, formado pelos estagiários e pela pesquisadora na Universidade a qual todos estão vinculados. Cabe ressaltar que, tanto parte dos dizeres das entrevistas, quanto dos discursos produzidos a partir do grupo de discussão constituem o material de análise desta pesquisa e permitem que se reflita sobre a atividade docente no período de estágio.

Sob o ponto de vista teórico, partimos da teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 1929/1997, 1934-1935/1998, 1952-1953/2003, 1959-1961/2003, 1970-1971/2003, 1974/2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006) e estabelecemos interlocução com os estudos realizados pelas ciências do trabalho (FAÏTA, 2004, 2005; CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ & SCHELLER, 2001; SCHWARTZ, 2000, 2006, 2007a, 2007b; AMIGUES, 2004), o que se justifica pela preocupação de ambas as perspectivas com a atividade humana. Em relação à concepção de linguagem adotada, salientamos que a língua não pode ser considerada como um sistema fechado, mas deve ser observada em uso, na interação entre os falantes. O discurso, desse modo, é constituído no âmbito do já-dito e

orienta-se para o discurso-resposta. Além disso, ele é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes mais ou menos aparentes (BAKHTIN, 1934-1935/1998).

Quanto às Ciências do Trabalho, utilizamos para fundamentar esta pesquisa três abordagens: a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade. As três perspectivas em questão buscam analisar a atividade de trabalho e podem ser compreendidas a partir da sua relação com a linguagem. A primeira delas, ergonomia da atividade, aborda a distância entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real”. A ergologia (SCHWARTZ, 2006), segunda abordagem adotada, procura ampliar conceitos da ergonomia, como os de tarefa e atividade, para desenvolver as noções de “normas antecedentes” e “renormalizações”. Por fim, a terceira perspectiva, clínica da atividade (CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ & SCHELLER, 2001), articulando propostas de Bakhtin e Vygotsky, propõe a compreensão do trabalho a partir de duas dimensões indissociáveis: a “atividade realizada” e o “real da atividade”.

Tendo como base as abordagens teóricas mencionadas, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreensão de aspectos relevantes referentes ao início da atividade profissional docente, durante o estágio supervisionado, como, por exemplo, a forma em que ocorre o embate entre as “normas antecedentes”, referentes à escola, professor titular, supervisão, planejamento, as normas do próprio profissional, e as “renormalizações”, em que o trabalhador faz “uso de si”, ou seja, procura administrar as variabilidades da atividade que realiza. Também é importante observar se, neste contexto específico, há espaço para que o professor-estagiário faça uso das renormalizações como parte constitutiva da atividade ou se o seu trabalho é visto como simples execução, já que essa atividade está permeada por diferentes dimensões (como a do próprio professor-estagiário e dos profissionais que o cercam).

Entendemos que as reflexões aqui propostas sejam relevantes a partir de duas perspectivas. A primeira delas refere-se ao âmbito social, isto é, espera-se que haja uma contribuição para que se compreendam os conflitos existentes na atividade de estágio docente. Esse processo de compreensão pode interessar aos envolvidos nessa prática: professores-estagiários, professores titulares, supervisores e demais interessados na formação de profissionais na área de Letras. Além disso, há uma segunda perspectiva, que diz respeito à discussão de questões teóricas, a partir das quais poderão ser desenvolvidos aspectos

conceituais e metodológicos referentes à articulação entre os estudos da linguagem e do trabalho.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, seguidos das Considerações Finais. O primeiro, *Teoria dialógica do discurso*, apresenta conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin considerados importantes para a pesquisa em foco, como linguagem, dialogismo, enunciado, significação, tema, gêneros do discurso e sujeito. Ressalta-se que, a partir dessa perspectiva teórica, a linguagem, entendida em sua constituição dialógica, materializa-se como interação verbal e está diretamente relacionada às diferentes dimensões da atividade humana.

O capítulo seguinte, *Ciências do trabalho*, apresenta noções de diferentes abordagens que auxiliam a análise de situações de trabalho: a ergonomia da atividade, a ergologia e os estudos realizados pela clínica da atividade. Além desses enfoques, é desenvolvida uma reflexão sobre o ensino como trabalho, em que a atividade profissional docente é discutida.

No terceiro capítulo, *A pesquisa em foco: aspectos contextuais e procedimentos metodológicos*, discutimos como se constitui o período de estágio supervisionado e algumas de suas especificidades, procurando estabelecer relações entre esse período e sua importância para a formação dos futuros professores. Mencionamos ainda algumas informações a respeito da instituição e do Curso de Letras ao qual os professores-estagiários estão vinculados, a fim de contextualizar o seu ambiente de formação. Em seguida, são explicitadas questões metodológicas, como a caracterização dos participantes, os momentos de constituição do material de pesquisa e o detalhamento dos procedimentos de análise.

O trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa: análise e discussão, quarto capítulo, apresenta as análises do ponto de vista enunciativo-discursivo a partir do material constituído nas entrevistas individuais e nos encontros do grupo de discussão. Essas análises são realizadas tendo como critério de entrada a seleção de temas que foram recorrentes nas interações verbais dos participantes e considerados relevantes para as discussões a respeito do trabalho docente em situação de estágio: (a) o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado, (b) concepções de ensino de língua portuguesa e (c) dificuldades no desenvolvimento do estágio. A partir de cada tema selecionado e tendo em vista as teorias que embasam a reflexão, analisamos enunciados dialógicos produzidos, considerando as condições específicas de pesquisa, a situação em que se materializam (entrevista e grupo de discussão), as noções da teoria dialógica e das ciências do trabalho e aspectos da

materialidade lingüística dos enunciados (como modalização, escolhas lexicais avaliativas e pessoas do discurso) que, articulados à abordagem enunciativo-discursiva, oferecem pistas para a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos. Desse modo, cada tema será observado em três momentos: (a) análise de enunciados produzidos nas entrevistas individuais, (b) análise de interações provenientes do grupo de discussão e (c) apresentação de conclusões parciais, a partir do diálogo entre os discursos produzidos nos diferentes momentos de interação.

Para concluir, nas *Considerações finais*, desenvolvemos reflexões com base nas análises efetuadas, considerando a dinamicidade do sujeito, da linguagem, dos sentidos e da própria atividade laboral, dimensões perpassadas por uma multiplicidade de vozes (como alunos, professores formadores, direção da escola, professor titular, demais profissionais da área e pais dos alunos), o que permite destacar algumas características da atividade do professor-estagiário de língua portuguesa: (a) seu trabalho é constituído a partir do caráter conflituoso do direcionamento da atividade e do restrito espaço ao uso de si, principalmente por si; (b) sua prática é perpassada por um embate permanente entre as normas antecedentes (como as provenientes da escola, da universidade e do próprio profissional) e as renormalizações e (c) há um movimento de tensão constante entre a “atividade realizada” e o “real da atividade”, pois o estagiário é avaliado a todo momento e precisa adequar seu trabalho a exigências distintas, muitas vezes divergentes de seus próprios pontos de vista. A partir dessas reflexões, entendemos que o período de estágio docente precisa ser visto como um importante momento da formação profissional dos futuros professores de língua portuguesa. Além disso, ressaltamos que, para um processo de formação docente consistente e eficaz, é necessário que haja um maior reconhecimento do trabalho do professor-estagiário e também uma maior integração entre a universidade e a escola, duas dimensões responsáveis, em diferentes graus, pela formação dos futuros professores.

1 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

A teoria bakhtiniana, ao enfatizar a natureza social da linguagem, oferece subsídios para a compreensão de como ela se relaciona com as diferentes dimensões de práticas humanas. Segundo Di Fanti (2005, p. 20), valer-se da perspectiva dialógica para refletir sobre o trabalho significa “considerar a atividade humana a partir de um princípio relacional, que se constitui [...] pelo não-esgotamento, pela não-exaustividade e pela não-completude do sentido.” Desse modo, levando em conta a relevância da interlocução entre a teoria dialógica e as ciências do trabalho para a compreensão de atividades laborais, o presente capítulo pretende discutir alguns conceitos da teoria bakhtiniana que consideramos relevantes para o nosso estudo. Para tanto, três seções organizam o capítulo: (1.1) Linguagem e dialogismo, (1.2) Enunciado, significação e tema, (1.3) Gêneros do discurso e sujeito dialógico.

1.1 Linguagem e dialogismo

Mikhail Bakhtin, importante pensador russo, liderou os estudos de seu Círculo¹ no século XX. Apesar de não ser um lingüista considerado tradicional, contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos estudos da linguagem. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), algumas críticas podem ser observadas em relação a duas orientações lingüísticas de sua época.² A primeira delas é a do “objetivismo abstrato”, que centra seus estudos na língua, considerando-a um sistema fechado, constituído de normas imutáveis. A segunda orientação criticada pelo autor e seu Círculo é a do “subjetivismo idealista”, pois concebe a língua como resultante da ação individual dos sujeitos, ou seja, a enunciação é considerada individual. O pensador opõe-se a essa afirmação de individualidade, afirmando que “a enunciação é de natureza social” (p. 113), já que se constrói na relação com outros discursos. Além disso, ainda tratando dessas questões, o autor afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal

¹ O Círculo era constituído por um grupo multidisciplinar, liderado por M. Bakhtin. Além dele, seus principais integrantes são V. N. Volochínov e P. N. Medvedev (Faraco, 2006). Embora exista uma polêmica sobre a autoria dos livros publicados pelo Círculo, não entraremos no mérito da discussão e, nessa perspectiva, indicaremos os autores conforme apresentados nas edições consultadas.

² Sobre essas críticas, ver Di Fanti (2004).

concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (p. 128).

Sendo assim, ultrapassando essas abordagens, porém sem desconsiderar a importância que tiveram para a evolução dos estudos lingüísticos, Bakhtin/Volochínov (1929/2006) desenvolve uma concepção de enunciação em que a língua é considerada em situações concretas. Desse modo, a língua é observada em uso, ou seja, na interação entre os falantes. Isso justifica o seu caráter dialógico, já que toda enunciação é uma resposta no diálogo social, em que a finalidade da língua relaciona-se aos objetivos de sua enunciação, isto é, ela materializa-se de acordo com as necessidades enunciativas concretas, num determinado contexto histórico-social. Sob esse enfoque, a importância da língua não está na norma lingüística, na sua forma estática, fechada, mas sim na sua utilização em situações concretas, já que “a interação verbal constitui (...) a realidade fundamental da língua” (p. 127). É por meio da interação, que ocorre em diferentes contextos, em tipos diversos de relações sociais, que a língua se mantém viva e em constante processo de evolução. Portanto, devemos considerar a complexidade, a flexibilidade e a instabilidade da linguagem.

Além disso, cabe salientar que os enunciados, resultantes das atividades de interação verbal, refletem (apontando para uma “realidade”) e refratam (construindo diferentes sentidos em relação a essa “realidade”) instâncias diversas. Para Faraco (2006, p. 50), “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos”. Isso significa que, em função da heterogeneidade de experiências humanas, necessariamente os signos apresentam-se como polissêmicos.

Essa questão remete à distinção feita por Bakhtin/Volochínov (1929/2006) entre sinal e signo. O sinal é um “instrumento técnico” utilizado para nomear objetos ou acontecimentos precisos e imutáveis, portanto ele não tem a propriedade de refletir e refratar. No entanto, “a pura *sinalidade* não existe (...) a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de *sinalidade* e de identificação que lhe é correlata seja real” (p. 97). Logo, a mobilidade e flexibilidade de utilização do sinal em diferentes contextos o faz constituir-se em um signo, que passa a ser decodificado (compreendido). O ato de compreender, dessa forma, não se dá em função da identificação de sinais, porém na “compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, [n]a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (p. 97).

Além disso, sob o ponto de vista do Círculo de Bakhtin, o processo de compreensão não pode ser considerado passivo. Esse processo exige que os sujeitos lidem com o novo (novos contextos, novos sentidos) e atribuam “à palavra do locutor uma contrapalavra”. Ressalta-se ainda que, para compreendermos a enunciação alheia, é preciso “orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137).

Faraco (2006), retomando uma afirmação de Bakhtin, ressalta o fato de que “não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” (p. 81). Isso significa que no processo de interação verbal não utilizamos formas lingüísticas estáticas e imutáveis (sinais), mas as empregamos já na forma de signos, impregnados de valores sociais, portanto de ideologias. Para Faraco, o sujeito absorve, nesse processo de comunicação, diferentes vozes sociais, visto que, “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (p. 81).

Segundo Bakhtin (1959-1961/2003), a complexidade que constitui a linguagem exige que ela não seja objeto apenas da ciência lingüística (no sentido tradicional), nem deva ser interpretada apenas pelos seus métodos lingüísticos. Para o pensador, “a lingüística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor)” (p. 324).

Desse modo, na tentativa de suprir essas lacunas, em que as análises não se voltam para a realidade concreta da língua, a teoria dialógica propõe que o discurso seja entendido como a “língua em sua integridade concreta e viva”, um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos (BAKHTIN, 1929/1997, p. 181). Constituindo-se no âmbito do já-dito e orientando-se para o discurso-resposta, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes (BAKHTIN, 1934-1935/1998).

Porém, essa opção de Bakhtin (1929/1997) por estudar o discurso a partir das relações dialógicas, não o faz excluir a dimensão lingüística (relações lógicas). Segundo o pensador, “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria” (p. 184). As relações

dialógicas dizem respeito às relações de sentido estabelecidas entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal. Essas relações de diálogo podem ser estabelecidas entre quaisquer enunciados postos lado a lado no plano do sentido e mesmo pelos que forem separados um do outro no tempo e no espaço, mas forem confrontados no plano do sentido. As relações dialógicas ocorrem entre índices sociais de valor e são consideradas espaços de tensão entre enunciados.

O conceito de dialogismo, nessa perspectiva, é de fundamental importância para a teoria bakhtiniana, pois permite que se exclua uma visão individualista e sistêmica da linguagem, já que a mesma se constitui como um fenômeno social. Além disso, segundo Di Fanti (2004, p. 33), “tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos e, por outro, é preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos, presumidos e/ ou não ditos na linguagem”.

Para Bakhtin (1952-1953/2003), o diálogo, constitutivo do enunciado, é infinito, já que todo enunciado sempre estará interligado a outros enunciados mais ou menos aparentes. Essa interligação se dá de diferentes formas, pois nos enunciados “se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes” (p. 300). Conforme o filósofo da linguagem, somente um Adão mítico não estabeleceria esse cruzamento de vozes, como podemos verificar na seguinte observação:

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (p. 300).

Segundo essa perspectiva teórica, não devemos reduzir o conceito de diálogo simplesmente a seqüências de falas de personagens, tampouco a conversações face-a-face. A teoria baseada no dialogismo apresenta como objeto de estudo as relações dialógicas “mais amplas, mais variadas e mais complexas” (FARACO, 2006, p. 60). Apoiando-se nos pressupostos bakhtinianos, Faraco (p. 64) afirma ainda que, para haver essas relações, é necessário que a materialidade lingüística seja transformada em enunciado, isto é, passe a fazer parte da esfera discursiva, sendo utilizada por sujeitos socialmente situados.

Para sintetizar a dialogicidade discutida na teoria bakhtiniana, Faraco (2006, p. 58), apresenta-a em três dimensões: (a) *todo o dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já-dito’*, ou seja, é uma réplica a outros discursos; (b) *todo o dizer é orientado para a resposta*, o

que significa que os enunciados são constituídos a partir da espera de réplicas, isto é, são influenciados pela antecipação de respostas; (c) *todo dizer é internamente dialogizado*, em outras palavras, o discurso é indiscutivelmente heterogêneo, pois se constitui a partir da articulação de múltiplas vozes. Essa dialogização apresenta-se em diferentes níveis de alteridade, porém está presente em todos os enunciados. Nessa perspectiva, o autor ressalta que todo o discurso e todo o contexto é dialógico. Desse modo, mencionando a metáfora adotada pelo Círculo de Bakhtin, afirma que “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (p. 57).

1.2 Enunciado, significação e tema

Considerando que a linguagem é, sob a perspectiva bakhtiniana, um fenômeno histórico, ideológico e social, devemos analisá-la como integrante de um processo interativo que faz parte de um contexto histórico mais abrangente, referente tanto a aspectos que a precedem (discursos, sujeitos), quanto a projeções de elementos que ainda estão por vir. Sendo assim, o enunciado é considerado, segundo Bakhtin (1970-1971/2003), como um elo na cadeia discursiva, pois “sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem” (p. 371).

Além de serem essencialmente dialógicos, os enunciados, verbais e não-verbais, trazem a inscrição de um sujeito que, através da relação com o outro, impregna de avaliações sociais o dizer (BAKHTIN, 1952-1953/2003). Essas avaliações são também chamadas de acentos de valor (apreciativo) e dizem respeito às posições ideológicas assumidas em relação a outras enunciações. Assim, pode-se afirmar que há uma relação de interdependência entre a enunciação e a orientação apreciativa. Isto significa que cada elemento da enunciação viva apresenta sentido e apreciação (que pode ocasionar mudança de significação, quando há um deslocamento, uma reavaliação).

Para Bakhtin/Volochínov (1929/2006, p. 99), no âmbito do enunciado verbal, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Dito de outro modo, a palavra é sempre ideológica, pois significa no interior de relações sociais, por seres socialmente organizados, portanto ideológicos. É pela palavra que nos dirigimos ao interlocutor, ou seja, ela sempre parte de alguém e dirige-se a alguém,

materializando um espaço discursivo entre os interlocutores: “[a] palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117).

Nessa perspectiva, a palavra, considerada um fenômeno ideológico por excelência, concretiza-se como enunciado. Essa realização dos enunciados sempre será afetada por relações sociais e terá sentidos diferentes de acordo com os contextos de utilização. Portanto, reiteramos o caráter dialógico e ideológico que constitui a palavra, já que ela não se restringe à forma lingüística, pois apresenta duas faces: “procede de alguém (...) e dirige-se para alguém” (p. 117). Segundo Bakhtin (1952-1953/2003), os enunciados são unidades mínimas de expressão de sentidos, utilizados em diferentes campos da atividade humana.

Seguindo a discussão acerca da concepção de enunciado apresentada pelo Círculo de Bakhtin, faz-se necessário apresentar características da significação e do tema, elementos que constituem a enunciação e possibilitam refletir sobre a construção dos sentidos na interação. Para Bakhtin/Volochínov (1929/2006), há uma relação de interdependência entre esses dois elementos, ou seja, um não existe sem o outro. Enquanto a significação é considerada um aparato técnico, reiterável, abstrato e repetível, o tema, determinado por elementos verbais e não-verbais, é um sistema de signos dinâmicos e complexos, que se ajustam ao contexto de interação. Por isso, o tema apresenta um sentido único a cada enunciação, é concreto e irrepetível.

Cereja (2005, p. 202), ao tratar dessa questão, baseando-se nos pressupostos bakhtinianos, explica que “o instável e o inusitado de cada enunciação se somam à significação, dando origem ao tema, resultado final e global do processo da construção de sentido”. Sendo assim, a significação está para o signo lingüístico, assim como o tema está para o signo ideológico, “resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa”.

Segundo França (2007, p. 162)³, para a realização de análises que levem em conta essas duas dimensões, tema e significação, devemos considerar tanto o sentido contextual da palavra quanto sua orientação no sistema da língua. A autora ressalta que “localizar o sentido é identificar esses dois níveis e estabelecer relação entre eles numa situação concreta, formulando a questão sobre como se constrói o sentido na interação”.

³ Consultar o livro *Uma comunidade dialógica de pesquisa*, decorrente da tese de doutorado da autora, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP em 2002.

Dessa forma, podemos afirmar que a palavra, compreendida como enunciado, adquire sentido de acordo com seu contexto de utilização (interlocutores, tempo, espaço, momento histórico, esfera de atividade etc.), sendo o tema, nessa interação, um elemento concreto e irrepetível como a enunciação. Para Bakhtin/Volochínov (1929/2006), o tema procura “adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (p. 134). Portanto, cabe ressaltar que, sendo observada isoladamente, a significação não apresenta acento de valor. Somente no processo de enunciação, a partir da realização do tema por meio da significação é que esse acento apreciativo passa a ser constitutivo do enunciado. Isso significa que a palavra, ao ser utilizada no processo de comunicação, sempre possui um acento avaliativo:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137).

Além de apresentar acento de valor, ao ser materializada no processo de interação verbal, a palavra é sempre perpassada pelo discurso do outro, já-ditos e respostas antecipadas (BAKHTIN, 1934-1935/1998). Dessa maneira, a palavra instaura-se como enunciado, o qual circula por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952-1953/2003).

1.3 Gêneros do discurso e sujeito dialógico

A discussão acerca dos gêneros do discurso é de suma importância na teoria bakhtiniana, tendo em vista o entendimento de que nos comunicamos por gêneros ao mesmo tempo em que nossos enunciados configuram-se a partir dos diversos campos de atividade existentes. Sendo assim, é possível compreender que a linguagem é tão “multiforme quanto os campos da atividade humana”, o que não exclui uma certa regularidade no uso da linguagem que permite as interações verbais (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 261). Sob esse enfoque, os gêneros discursivos são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se organizam no interior das atividades humanas (p. 262).

Nesse contexto, Bakhtin ressalta que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p. 265). Portanto, há a preocupação em estudar os enunciados como unidades reais de comunicação, por meio de sua concretização em interações verbais, em vez de análises da língua como sistema abstrato.

Ao mencionar a relativa estabilidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (1952-1953/2003) refere-se tanto a sua historicidade quanto à imprecisão de sua constituição. Isso significa dizer, segundo Faraco (2006), que os gêneros “não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (p. 112).

Os gêneros, conforme Bakhtin (1952-1953/2003), são constituídos pelos seguintes elementos: conteúdo temático (o que pode ser dito em determinado gênero), estilo verbal (seleção de elementos lingüísticos) e construção composicional (organização estrutural). Esses elementos revelam características da esfera de atividade a qual pertencem, o que se justifica pela interação constante entre as atividades humanas e as esferas de comunicação. A respeito dessa questão, Di Fanti (2004, p. 47) afirma que

referir-se à esfera é referir-se a um espaço social (de comunicação) onde é possível apreender uma variedade de atividades humanas que podem ser identificadas pelas especificidades dos enunciados produzidos, os gêneros do discurso. Assim, pela atividade se apreende o gênero discursivo e pela sua composição (tema, estilo e forma composicional) se apreende a atividade.

Faraco (2006, p. 111) reitera a importância de considerarmos a relação entre atividade humana e esfera comunicativa para a análise de gêneros, já que eles se constituem no interior de relações sociais. Para o autor, “os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção”, pois o produto está diretamente relacionado à sua função em determinada atividade social. Sendo assim, sob essa perspectiva, as especificidades dos gêneros, segundo Di Fanti (2005),

não implicam um todo homogêneo, pois a relação entre sujeito, gênero e esfera não é direta, mas sim plurívoca. Os gêneros, então, vivem sob fronteiras, uma vez que se inter-relacionam com uma diversidade de outros discursos/ gêneros, o que nos permite observar a sua hibridização constitutiva (p. 24).

Bakhtin (1952-1953/2003, p. 285), ao discorrer sobre o fato de os sujeitos mobilizarem diferentes gêneros discursivos para as interações, afirma que os gêneros são bem mais flexíveis do que o sistema lingüístico, porém “para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele”. Esse caráter normativo se dá em função de que, se a cada vez que fôssemos falar, tivéssemos de criar novos gêneros, a comunicação seria praticamente impossível.

Sendo assim, fica claro que, segundo a perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos emergem de relações sociais, de acordo com as necessidades discursivas que vão surgindo, ou seja, cada atividade humana exige que falemos por determinado gênero. Faraco (2006, p. 112) explica que “falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade”. Considerando essa perspectiva de discurso como prática social, faz-se necessário discutir a concepção de sujeito bakhtiniano, já que é por meio de gêneros discursivos que ele se insere na sociedade.

De acordo com a teoria bakhtiniana, podemos entender que a constituição do sujeito acontece a partir de relações dialógicas, considerando que é num contexto heterogêneo, formado por uma multiplicidade de relações que, discursivamente, o sujeito se constrói. Nesse sentido, Faraco (2006, p. 80) observa que “é no interior do complexo caldo de heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito”.

Segundo Bakhtin/Volochínov (1929/2006, p. 116), “a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados” e, além disso, a palavra procede de alguém e dirige-se a alguém, constituindo a cadeia discursiva. É por meio da palavra, produto da interação entre interlocutores, que o sujeito se define em relação ao outro e à coletividade.

Levando em consideração a importância da palavra no processo de interação social, não podemos concebê-la como tendo sentidos únicos, pré-estabelecidos. Faraco (2006, p. 48) ressalta que, para o Círculo de Bakhtin, “os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados (...) para estudá-los é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação”. Desse modo, os signos/enunciados terão diferentes sentidos, de acordo com seu contexto de utilização. Essa multiplicidade de sentidos ocasiona a inserção de apreciações, de acentos de valor por parte do falante, “o que resulta em sujeitos que se constituem por meio de relações conflituosas, heterogêneas, pois cada um é responsável por acentuar ideologicamente os signos, seu discurso” (SILVA, 2007, p. 89).

Procurando explicitar a forma como Bakhtin concebe o sujeito, Faraco (1996, p. 122) afirma que há uma concepção de linguagem

que não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema lingüístico inacessível, nem são assujeitados em sentido absoluto a uma supra-estrutura ideológico-discursiva, mas também não são hipertrofiados na condição absoluta da expressão.

Portanto, considerando a complexa relação entre linguagem e sujeito, Faraco ressalta que os processos de significação não são fixos, nem os sentidos são únicos. Isso porque, a teoria dialógica pressupõe que a atividade humana está conectada a uma linguagem plástica, aberta, em movimento. O autor ressalta ainda que “para Bakhtin a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (p. 125). Sendo assim, o outro é imprescindível para a construção do sujeito.

No ensaio *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 1959-1961/2003), o pensador russo deixa claro que “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (p. 312). Isso significa que, além de os enunciados serem dialógicos, o contexto e o próprio sujeito também o são.

Já no texto *Metodologia das Ciências Humanas*, Bakhtin (1974/2003) aponta para a necessidade de incorporar o sujeito de forma atuante nas pesquisas das ciências humanas. Além disso, ressalta como o mesmo deve ser concebido (sujeito participativo) e qual seria uma possível forma de estudá-lo nesse campo do conhecimento (levando em conta a perspectiva dialógica). Essa questão pode ser observada no seguinte trecho:

Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser estudado nem percebido como coisa porque, sendo sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (p. 400).

Dessa forma, a partir da perspectiva teórica em questão, o sujeito é concebido como necessariamente dialógico e heterogêneo, pois se constitui na interação social, na e pela linguagem, que é heterogênea, complexa e polissêmica. Portanto, a partir das considerações realizadas acerca da teoria dialógica, percebemos sua validade para, em interlocução com os

estudos sobre o trabalho, dar subsídios às análises discursivas que tenham como foco compreender características de atividades laborais. No caso deste estudo, são analisados enunciados produzidos por professores-estagiários sobre sua atividade docente em entrevistas individuais e a partir do grupo de discussão.

2 CIÊNCIAS DO TRABALHO

As ciências do trabalho têm contribuído significativamente para a reflexão acerca da complexa relação entre linguagem e trabalho. Este capítulo está organizado em quatro seções, em que são discutidas as contribuições da ergonomia da atividade, da ergologia, da clínica da atividade e reflexões sobre o trabalho do professor.

2.1 Ergonomia da Atividade

O trabalho humano, historicamente, era analisado sob uma perspectiva positivista, a partir da abordagem proposta por Frederic Taylor, que influenciou, nas primeiras décadas do século XX, a maneira como as atividades deveriam ser realizadas. Para Taylor, as tarefas deveriam ser organizadas de forma que os meios se adaptassem aos fins. O trabalhador, sob essa perspectiva, era um mero executor de tarefas.⁴

Ainda tratando do período taylorista, Souza-e-Silva (2004) salienta que foi um movimento que marcou a divisão entre trabalho prescrito (há um especialista que o prepara) e trabalho efetivo (há um executante que o realiza). Nesse período, portanto, se a atividade não fosse fiel à tarefa, havia duas justificativas possíveis: (a) o operário não teria a realizado como deveria ou (b) sua concepção não teria sido adequada.

Com o intuito de modificar essa visão mecanicista que se tinha do trabalho, surge, a partir de 1950 na França, a ergonomia da atividade. A necessidade do desenvolvimento de outras abordagens, diferentes das que eram utilizadas até então, aparece ao se perceber que a atividade de trabalho, por ser humana, não poderia resumir-se à pura execução de tarefas, ou seja, à realização do que era prescrito. O trabalho passou a ser visto sob seu caráter dinâmico.

Segundo a Associação Internacional de Ergonomia, a ergonomia é considerada “uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem estar humano e o desempenho global do sistema.”⁵ Isso significa que

⁴ Ver estudo de França (2007).

⁵ Informações disponíveis em: <http://www.abergo.org.br/oqueeergonomia.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2009.

os ergonomistas preocupam-se em auxiliar na compreensão da atividade de trabalho a partir da análise de diferentes aspectos que a constituem.

Para Guérin *et al.* (2001), a ação ergonômica tem como objetivo principal auxiliar na transformação do trabalho. Para isso, é necessário:

[a] ajustar seus métodos e as condições de sua aplicação ao contexto, às questões e ao que foi identificado como estando em jogo; [b] inscrever as possibilidades de transformação do trabalho que disso decorre num processo de elaboração do qual participem os diferentes atores envolvidos, com seus pontos de vista e interesses próprios (p. 6).

Além disso, os autores, ao tentarem delimitar seu objeto de estudo, o “trabalho”, reconhecem sua abrangência para designar distintas realidades: “condições de trabalho (trabalho penoso, trabalho pesado...), o resultado do trabalho (um trabalho malfeito, um trabalho de primeira...) ou a própria atividade de trabalho (fazer seu trabalho, um trabalho metucioso, estar sobrecarregado de trabalho...)”. Por conseguinte, propõem que devemos considerar o trabalho como forma de englobar essas três realidades: condições, resultados e atividade. Apesar de considerar os três aspectos citados como constitutivos do trabalho, Guérin *et al.* (2001) consideram necessário ter clareza na sua distinção: “[a] a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas; [b] a atividade de trabalho como realização da tarefa; [c] o trabalho como unidade de atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade” (p. 15). Sendo assim, ao analisar o exercício laboral, os ergonomistas filiados à tradição francesa levam em conta a atividade em si, confrontada com outros elementos que a constituem. Desse modo, a atividade responde às prescrições e permite que elas sejam transformadas.

Nesta perspectiva teórica, além das questões já discutidas, há uma importante distinção que deve ser levada em consideração pelos pesquisadores: o trabalho prescrito e o trabalho real. Para Guérin *et al.* (2001), o trabalho prescrito engloba a tarefa (suas condições determinadas previamente e resultados antecipados) enquanto o trabalho real corresponde à atividade de trabalho propriamente dita (suas condições reais de realização e resultados efetivos). Porém, o que se percebe claramente é que não existe uma relação direta entre essas duas perspectivas, pois “a distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato do trabalho, entre *o que é pedido* e *o que a coisa pede*” (p. 15). Sendo assim, os ergonomistas procuram analisar como o trabalhador gerencia essa distância entre tarefa (trabalho prescrito) e atividade (trabalho real) e que estratégias são

utilizadas para esse gerenciamento. Ampliando essa reflexão, a abordagem ergológica propõe discutir a atividade humana como uma atividade industrial.

2.2 Ergologia

A perspectiva ergológica, segundo seu fundador, Yves Schwartz (2006, p. 458), surgiu a partir da constatação de que havia necessidade de adequação do contexto acadêmico às mudanças – do trabalho e da sociedade – que ocorreram na Europa nos anos 80, período de declínio do Taylorismo. Ao perceberem a série de transformações que estavam acontecendo, o filósofo Yves Schwartz, o lingüista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon, que atuavam no Departamento de Filosofia na Universidade de Aix-en-Provence (França), formando o grupo APST (Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail), passaram a se questionar sobre “o que é o trabalho” e “como a academia estava abordando as questões de trabalho”, o que ocasionou um movimento de pesquisa voltado para a formação de um Departamento (autônomo) de Ergologia. Somente depois de quinze anos das primeiras atividades desse grupo, foi constituído o Departamento de Ergologia-APST, oficializado em setembro de 1998 (SANT’ANNA, 2000).

De acordo com Schwartz (2006), três referências foram fundamentais para o surgimento da perspectiva ergológica: os trabalhos da ergonomia da atividade e de Yvar Oddone, quanto a aspectos teóricos e metodológicos, e os estudos de Canguilhem, no que diz respeito a questões filosóficas. A experiência de Oddone e demais pesquisadores italianos, por meio da criação do conceito de “comunidade científica ampliada”, influenciou a perspectiva ergológica ao propor, em um contexto singular, a aproximação entre pesquisador e trabalhador. Além disso, segundo Schwartz, a ergologia passa a considerar, para o desenvolvimento de seus conceitos, tanto a evolução histórica da noção de atividade (proveniente da ergonomia) quanto as reflexões a respeito da filosofia de vida (fundamentadas na obra de Canguilhem).

Procurando ampliar a reflexão da perspectiva ergonômica, sobre a distância entre a tarefa e a atividade realizada, a ergologia propõe, conforme Schwartz (2006), os conceitos de “normas antecedentes” e “renormalizações” para a análise e transformação das situações de trabalho. Para tanto, o conceito de trabalho utilizado relaciona-se diretamente com o conceito

de “atividade industriosa”, que envolve sempre um “debate de normas”. Além disso, o autor ressalta que “o trabalho é pleno, independente do fato de ser assalariado, formal ou informal, doméstico ou mercantil” (p. 459).

A ergologia propõe, por conseguinte, que se observe o constante embate entre as “normas antecedentes” e as “renormalizações”. De acordo com essa perspectiva teórica, as normas que precedem a atividade são sempre lacunares, em outras palavras, elas não dão conta da complexidade do trabalho que, por ser uma atividade humana, exige constantes renormalizações. Schwartz (2006, p. 462), sobre essa questão, afirma que “é preciso normatizar, claro, mas temos que conseguir formas de organização ou de normatização que deixem sempre um espaço para retrabalhar as normas, em função das renormatizações sempre presentes”. Essas renormalizações, constitutivas da atividade, estão sempre em movimento, pois dizem respeito à organização viva do trabalho.

Devido a esse constante movimento, à insuficiência das normas antecedentes e à *infidelidade do meio*, não podemos conceber o trabalho como simples execução de tarefas, uma vez que o trabalhador está sempre se deparando com a necessidade de gerir as instabilidades que caracterizam as atividades. Isso ocorre porque sempre há algo de singular no desenvolvimento do trabalho. Em relação a esse gerenciamento de variabilidades, Schwartz (2007b) observa que “é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo. Isso é o que chamo de ‘vazio de normas’, porque aí as normas antecedentes são insuficientes – visto que não há somente execução” (p. 192).

Por conseguinte, o trabalhador faz “uso de si” ao mesmo tempo em que está revelando o debate constante entre normas antecedentes e renormalizações, o que aponta para a existência das singularidades que constituem sua atividade profissional. Para Schwartz (2007a), devemos “reconhecer nossos semelhantes no trabalho como seres vivos enigmáticos, não como meras máquinas de execução. A vida ultrapassa os conceitos, os procedimentos” (p. 139), pois, dessa maneira, estamos considerando a existência dessas singularidades e da dinamicidade das atividades laborais. Além disso, corroborando essa afirmação, o autor⁶ ressalta que “cada um não está em seu lugar somente para *executar*”.

Seguindo essa perspectiva, o autor apresenta o “uso de si” a partir da seguinte dualidade: o uso de si “por si” e “pelos outros”. O “uso de si por si” diz respeito às

⁶ Schwartz (2007b, p. 194).

adaptações realizadas pelo trabalhador de acordo com suas necessidades, ou seja, suas próprias normas, sua história. Já o “uso de si pelos outros” refere-se às prescrições, aos que cruzam a atividade de trabalho, às normas científicas, organizacionais e hierárquicas. Ao abordar a importância do uso de si na realização da atividade de trabalho, o pesquisador explica que “é preciso que ele [trabalhador] escolha, visto que as imposições ou as instruções são insuficientes! (...) é necessário que ele atribua a si próprio as leis para dar conta do que falta”. (SCHWARTZ, 2007b, p. 192). Porém, mesmo que esse trabalho como uso (por si e pelos outros) seja necessário, a existência simultânea dessas duas polaridades faz com que o trabalho seja problemático e frágil, visto que “trabalhar é arriscar”, pois ao escolher “há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar” (p. 193).

Para Schwartz (2007a, p. 136), “a linguagem no trabalho é rica e o trabalhador a utiliza para regular sua atividade”. Quanto a essa relação entre linguagem e trabalho, o autor propõe a distinção entre duas dimensões: a linguagem comum e a linguagem distanciada. A primeira delas é utilizada durante a atividade de trabalho, enquanto a segunda é baseada na utilização de conceitos, que auxiliam na reflexão sobre a atividade. Quando o trabalhador necessita mobilizar esses conceitos acerca de sua atividade profissional, tem a oportunidade de maior compreensão do trabalho, pois através dessa mobilização passa a entender como se insere nas atividades e na sociedade. Sob esse ponto de vista, Schwartz salienta que manipular conceitos sobre a atividade laboral e, conseqüentemente, ultrapassar a experiência imediata “é com certeza um elemento que transforma o engajamento no ambiente de trabalho” (p. 138).

Para a realização de análises que levem em conta a relação entre o conhecimento científico e a atividade singular de trabalho, a ergologia propõe um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos. O primeiro pólo diz respeito aos saberes acadêmicos, ou seja, é o pólo dos conceitos sobre a atividade de trabalho. O segundo corresponde aos saberes (informais) produzidos pelos trabalhadores em situação de trabalho, também chamados de “forças de convocação e reconvocação”. Já o terceiro pólo está relacionado a aspectos éticos, a maneiras de ver e de interpretar o mundo, considerando o outro como seu semelhante, “como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido (re)tratados”. A discussão acerca desse Dispositivo oferece subsídios para que se reflita sobre a noção de atividade, no nosso caso, trabalho de professores-estagiários de língua portuguesa, visto que os diferentes pólos estão em constante relação uns com os outros.

“Entre esses três pólos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética” (SCHWARTZ, 2000, p. 44-45).

Ao tratar da questão da formação profissional, Schwartz (2007a) afirma que é necessário considerar a complexidade da atividade de trabalho, constituída por uma relação dialética entre linguagem e experiência. Segundo o filósofo, os conceitos que, de certa forma, antecipam as situações de trabalho são de fundamental importância, pois, ao apropriar-se deles, o trabalhador passa a compreender melhor a atividade que realiza. Entretanto, além dessa apropriação de conceitos, deve-se levar em conta que, ao exercer sua atividade de trabalho, o sujeito está envolvido em um constante debate de normas, também chamado de “dramáticas de uso de si” (por si e pelo outro). Portanto,

para poder conceber “uma formação ao longo de toda a vida” - ou para conceber dispositivos de formação profissional que façam jus a essa complexidade do trabalho, (...) -, é preciso, na origem, uma espécie de filosofia prévia do que seja a humanidade, do que seja a humanidade no trabalho, sabendo-se que a humanidade no trabalho implica sempre uma gestão complexa, dispendiosa em energia e, diria eu, dispendiosa em dificuldades, que exige arbitragens de valores, na dialética do que é antecipado pelos saberes e do que é permanentemente recomposto pela atividade (p. 150).

A partir dessa afirmação, podemos perceber a preocupação do autor quanto a uma formação que proporcione a compreensão da complexidade que constitui as atividades laborais, o que não se caracteriza como um processo fácil. Para a ergologia, é preciso considerar a heterogeneidade e dinamicidade dessas atividades, compostas a partir de um debate entre os saberes prévios, dentre os quais estão as normas, e as necessidades de modificações, adaptações, gerenciamentos, as renormalizações.

2.3 Clínica da Atividade

Tendo em vista a importância de o trabalhador desenvolver conceitos sobre a sua atividade profissional para melhor compreendê-la, as ciências do trabalho têm incentivado a criação de diferentes espaços de fala como uma oportunidade de não só aproximar a experiência da academia com a vivencial, mas também proporcionar a criação de saberes sobre o profissional e sua atividade. Esse é o caso dos estudos interdisciplinares realizados pelos integrantes da clínica da atividade, grupo de pesquisa, que, liderado pelo psicólogo do

trabalho Yves Clot e contando com a colaboração do linguísta Daniel Faïta, busca a compreensão das atividades laborais articulando propostas de Bakhtin e Vygotsky.

A partir dos estudos realizados pela equipe da clínica da atividade (CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ & SCHELLER, 2001), a atividade de trabalho é constituída a partir de duas dimensões: a “atividade realizada” e o “real da atividade”. A atividade realizada corresponde ao que pode ser diretamente observado, o que realmente se faz durante o trabalho. Já o real da atividade diz respeito ao que não foi efetivamente realizado (o que poderia ser feito, o que gostaria de fazer e não conseguiu, o que foi impedido de realizar etc.), porém é considerado importante pelo trabalhador e interferiu na sua atividade. Isso significa que essa dimensão está relacionada à história interna do sujeito, já que várias possibilidades de realização estão disponíveis e o trabalhador vai fazendo suas escolhas, o que se caracteriza como um processo bastante complexo.

Conceber a atividade a partir dessas duas dimensões, atividade realizada e real da atividade, é indispensável para a compreensão da questão da subjetividade em situações de trabalho, já que uma análise somente sobre as atividades vencedoras (realizadas) não abrangeria sua complexidade. Isso se justifica pelo fato de que as atividades vencidas continuam agindo e dando sentido às atividades realizadas. Sendo assim, nessa perspectiva, a atividade é sempre considerada dialógica, pois se inscreve numa cadeia de atividades, retomando e antecipando tantas outras (CLOT, 2004).

Ao falar sobre o seu trabalho, o sujeito está exercendo uma atividade, através da qual pode melhor compreender o seu fazer. Clot (2006, p. 135) afirma que "a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade". Há uma busca dessa compreensão tanto pelo próprio sujeito como também pelo pesquisador. Para o autor, nesse processo, o sujeito “luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la”.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário desenvolver metodologias que proporcionem o acesso à “atividade realizada” e ao “real da atividade”. Se para a primeira parece não haver tanta dificuldade, para a segunda é necessário o engajamento do trabalhador-pesquisado em um espaço dialógico de verbalização sobre seu fazer. A partir de um afastamento, espacial e temporal, o trabalhador deve ser instigado a falar sobre sua experiência diante de novo(s) destinatário(s), pesquisador e/ou colega(s). É criado, portanto, um novo espaço de produção

de saberes, em que são desenvolvidos discursivamente conhecimentos sobre o sujeito e o trabalho, proporcionando a circulação de pistas discursivas sobre o “real da atividade” que podem ser problematizadas na análise do material de investigação.

Buscando ter acesso, não somente à atividade realizada como também às pistas discursivas que remetem à dimensão do “real” da atividade, tem sido desenvolvido um dispositivo metodológico a fim de oportunizar ao trabalhador espaços de verbalização sobre o seu fazer para que possa refletir sobre ele: a autoconfrontação simples e cruzada (FAÏTA, 2005, CLOT & FAÏTA, 2000, CLOT et al., 2001). De acordo com Faïta (2005, p. 87), ao deparar-se com suas próprias imagens na autoconfrontação simples, num diálogo entre sujeito, imagens gravadas e pesquisador, o participante é mobilizado de duas formas: como sujeito agindo (observando sua própria prática) e como aquele que descreve e comenta sua atividade. Dessa forma ele se torna, simultaneamente, “ator, sujeito e objeto de sua própria atividade”, podendo reconhecer facetas da complexidade que a constitui. Já a autoconfrontação cruzada dá origem, segundo o autor, a diálogos de outro nível de complexidade, já que há o confronto entre a visão do próprio sujeito e a do seu colega, mediada pelo pesquisador, ocasionando o debate. Faïta afirma ainda que essa posição de distanciamento da atividade laboral proporcionada pela autoconfrontação “afeta tanto tempo e espaço quanto valores”, já que o sujeito relaciona “sua posição no mundo com a percepção que tem dela”. Dessa forma, a atividade passa a ser considerada pelo sujeito como objeto de reflexão (p. 89).

Dentre os conceitos desenvolvidos pela clínica da atividade, destaca-se também a noção de gênero da atividade⁷ que tem como base o conceito de gênero discursivo bakhtiniano. Segundo Clot & Faïta (2000 *apud* DI FANTI, 2004, p. 135), o gênero profissional é formado a partir de dois planos: do discurso e da técnica. Quanto ao plano discursivo, salienta-se que é composto por “um estoque de enunciados, protótipos de maneiras de dizer ou de não dizer num espaço tempo sociodiscursivo”. Já o plano da técnica, relacionado a recursos não languageiros, diz respeito às “maneiras de agir e de pensar em um meio”. Sendo assim, os gêneros da atividade podem ser considerados como pressupostos sociais da profissão que evoluem historicamente, num processo que exige uma permanente recriação.

⁷ As expressões “gênero da atividade” e “gênero profissional” serão utilizadas como equivalentes nesta pesquisa, apesar de que alguns estudos propõem uma diferenciação entre elas.

Dessa forma, a existência de antecedentes genéricos que compõem a atividade profissional, pressupõe a necessidade de recriação, ou seja, de adaptações na mobilização de determinado gênero de acordo com cada situação de trabalho, o que podemos denominar de estilo da atividade. Para Clot & Faïta (2000 *apud* DI FANTI, 2004, p. 136), “o estilo individual é, antes de tudo, a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir e em função das circunstâncias”. Portanto, a noção de estilo corrobora a concepção de que a atividade heterogênea de trabalho sempre apresenta alguma singularidade e, quanto mais o sujeito conhece o gênero da atividade, mais chance tem de subvertê-lo, recriá-lo estilisticamente. Nessa perspectiva, Faïta (2004) explica que a existência do gênero exige a possibilidade de mudanças, isto é, de se fazer escolhas.

Baseando-se em estudo de Clot e Faïta, Souza-e-Silva (2004), ao abordar *o ensino como trabalho*, também desenvolve reflexões acerca do conceito de gênero da atividade, ressaltando sua importância, uma vez que “se fosse preciso criar todas as vezes na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível” (p. 97). Os gêneros profissionais correspondem, portanto, à forma de conduzir a atividade. Dessa maneira, a autora afirma que eles dizem respeito à “parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida” (p. 97). Entretanto, conforme já foi mencionado, há, além dessa parte recorrente da atividade, outra que corresponde ao “retrabalho dos gêneros em situação”, o estilo profissional, pois a estabilidade do gênero profissional, assim como o discursivo, é relativa e transitória.

A partir dessas considerações, ressaltamos a importância dos conceitos de gênero e estilo profissionais para compreendermos características da atividade de estágio do professores em formação. Tal reflexão remete a Tadros (2006) que observa que o sujeito, ao verbalizar sobre sua atividade de trabalho, aborda muitas normas antecedentes e renormalizações que, implícitas ao seu trabalho, não deixam de dialogar, de certa forma, com as noções de gênero e estilo da atividade.

2.4 Trabalho do professor

Assim como a sociedade, o mundo do trabalho tem sofrido constantes transformações, o que tem ocasionado muitos problemas aos trabalhadores. Em função disso, têm-se desenvolvido diversas pesquisas em diferentes áreas para uma melhor compreensão dos problemas existentes e para apontarem possíveis soluções. Tratando-se especificamente do trabalho docente, percebe-se a necessidade de uma maior discussão levando em consideração a complexa relação entre linguagem e trabalho. Com o intuito de analisar como as práticas de linguagem estão relacionadas com as atividades educacionais e têm influência sobre elas, foi constituído o grupo ALTER, subgrupo do ATELIER⁸, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, desenvolvendo projetos que visam auxiliar a compreensão das dimensões que constituem o trabalho docente (MACHADO, 2004).

Ao abordar o trabalho do professor, o ergonomista da atividade René Amigues (2004) afirma que a atividade é geralmente considerada a partir das regras ou prescrições propostas pela instituição. Sendo assim, essas ações “são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito não corresponde ao que deveria ser feito*, os professores utilizam meios diferentes do que deveriam utilizar, etc.” (p. 38). Sem haver a compreensão de que não existe uma relação direta entre o que é prescrito e o que é realizado, cada vez mais há uma desvalorização desse trabalho⁹. A fim de tentar modificar esse posicionamento em que o trabalho docente é constantemente objeto de julgamentos externos, o autor propõe que se utilize uma perspectiva mais ampla para as análises. Desse modo, entende que a atividade do professor é instrumentada e direcionada e isso deve ser levado em consideração, já que influencia o seu agir. Além disso, essa atividade é constituída por prescrições, pelo coletivo de trabalho, pelas regras do ofício e pelas ferramentas.

Reiterando a abordagem ergonômica, Souza-e-Silva (2004) observa o movimento entre o prescrito e realizado no dia-a-dia do professor: “se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades dela se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que

⁸ O grupo Atelier originou-se, em 1997, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL/PUC-SP, e reúne pesquisadores de diferentes universidades: PUC/SP, USP, UERJ, UNIRIO, UFMT, UNISINOS, UCPel. Mantém convênio, na França, com a Universidade de Provence. As atividades desenvolvidas pelo Atelier estão voltadas para duas vertentes: (i) estudo de práticas de linguagem em diferentes situações de trabalho (ii) estudo de discursos que circulam em esferas específicas: da educação, da mídia, da saúde, empresarial e jurídica. (Informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00718016ZGO5WA>, acesso no dia 26/01/09).

⁹ Kayano (2005) desenvolve um importante estudo a fim de verificar como os prescritos (institucionais e do próprio trabalhador) influenciam o desenvolvimento do trabalho docente.

há a fazer em determinada situação” (p. 95). Isso significa que não há como o trabalhador ser um simples executor do que lhe é prescrito. As prescrições são necessárias para orientar a atividade de trabalho, porém cada contexto de atuação exige uma série de readaptações, reorganizações por parte do trabalhador, neste caso, do professor.

Percebendo a necessidade de maior compreensão das dimensões que constituem a atividade profissional do professor e da complexidade que a caracteriza, Amigues (2004) observa que o trabalho do professor é uma atividade situada socialmente, instrumentada e direcionada (aos alunos, à instituição escolar, aos pais, aos demais profissionais de ensino), já que todas essas dimensões são consideradas ao desenvolver o seu trabalho. Salientando a importância dessa questão do direcionamento, Faíta (2005, p. 118) afirma que, ao realizar qualquer atividade profissional, o sujeito age orientando-a em dois sentidos: em direção aos outros (dimensão coletiva) e a si mesmo (seus próprios saberes).

Além dessa orientação dada pelo trabalhador a sua atividade, Amigues (2004) destaca que “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (p. 42). Ao tratar dessa questão de objetos que constituem a atividade docente, o autor cita alguns deles. O primeiro diz respeito às prescrições, que não apenas orientam a atividade profissional do professor, mas efetivamente a constituem. Além disso, “a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (p. 42). As prescrições quanto ao trabalho docente apresentam-se em diferentes níveis, desde os mais distantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, até os mais próximos, como as regras propostas pela instituição escolar e pelo próprio professor, tanto em relação a sua atuação, quanto à regulação das atividades dos alunos.

O segundo objeto citado corresponde ao coletivo de trabalho, que se refere à construção de respostas comuns às prescrições iniciais, pois, para Amigues (2004), a partir delas “os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar ou redefinir em sua classe” (p. 43). Ao abordar a questão do coletivo no trabalho docente, Bueno (2007, p. 52) ressalta sua importância tanto no que tange a um grupo de profissionais quanto à memória coletiva de cada professor. A autora afirma também que o coletivo “permite a reorganização da tarefa, a construção de instrumentos para o trabalho,

uma avaliação do trabalho, um apoio para as iniciativas, uma acolhida aos novos profissionais, uma troca de saberes entre os professores”.

A seguir, Amigues (2004, p. 43) menciona as regras do ofício como sendo constitutivas da atividade docente. Essas regras correspondem a aspectos que “ligam os profissionais entre si”. Além disso, elas fazem parte de uma memória comum, já que vão se constituindo historicamente. É importante destacar que as regras do ofício docente apresentam-se em diferentes dimensões, pois “reúnem gestos *genéricos* relativos ao conjunto de professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina”.

Por fim, as ferramentas são citadas como instrumento utilizado pelos professores para auxiliar no desenvolvimento de sua atividade profissional. Dentre elas, estão os manuais, fichas pedagógicas, exercícios construídos pelo próprio professor ou por outros, o quadro negro, etc. Mesmo que a maioria das ferramentas utilizadas seja comum a muitos professores, o autor afirma que eles as transformam de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer de sua atuação. Além disso, sintetizando diferentes dimensões que englobam o trabalho docente, é ressaltado o fato de que

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (p. 49).

Dessa forma, podemos ressaltar a complexidade do trabalho do professor, uma vez que é uma atividade que não se restringe à realização e organização de suas próprias tarefas, mas também engloba a regulação, prescrição e planejamento das atividades dos alunos. Outra questão destacada pelo autor é a de que há perspectivas relacionadas ao coletivo de trabalho que devem ser consideradas no decorrer das ações desse profissional.

Faïta (2004), em texto que trata da atividade de professores iniciantes, afirma que eles costumam “compensar - ou tentarem compensar - a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (p. 63). Essa afirmação é exemplificada pelo autor ao mencionar que esses professores preocupam-se mais com o fato de gerir e controlar a turma do que propriamente dar aula, idéia reforçada pelas palavras de Saujat (2002 *apud* FAÏTA, 2004, p. 64) quando diz que os professores iniciantes criam “um quadro que torna possível a aprendizagem dos alunos

e também a [sua] própria aprendizagem, ao construir um espaço protegido no centro mesmo de seu espaço de trabalho”. Além disso, Faïta afirma que os professores iniciantes formam uma comunidade, já que

definem formas comuns de trabalhar que consistem em reforçar ou em dar uma importância maior a determinadas práticas que são menos centrais para professores experientes, e até mesmo, eventualmente, colocando em questão, contestando a pertinência ou eficácia de certas escolhas destes últimos (p. 65).

Essa postura pode ser justificada pelo fato de que esses profissionais – professores iniciantes e experientes – apresentam, muitas vezes, concepções de ensino diferenciadas. Desse modo, eles procuram gerir sua atividade profissional de diferentes maneiras, de acordo com o que acreditam que deva ser priorizado. No contexto do nosso estudo, o fator “experiência” é de extrema relevância, já que o período de estágio docente é um momento em que os professores estão em fase de aprendizagem, porém já exercendo a atividade docente.

De acordo com essa perspectiva, ressaltamos a importância da discussão de diferentes aspectos que orientam a prática de professores-estagiários de língua portuguesa. Por intermédio dessas discussões, podemos perceber como se caracteriza o fazer docente neste contexto específico. Souza-e-Silva (2004, p. 103), ao abordar questões referentes à figura do professor, afirma que “se ensinar é uma atividade, aquela da ação vivida, dizer como se procede para fazer tal ação, pertinente ao ato de ensinar, é outra atividade, aquela da ação direcionada a um interlocutor *externo*”. Portanto, as práticas languageiras constituídas a partir das reflexões sobre o trabalho docente podem ser consideradas como uma forma de reconstrução e de ressignificação da atividade desse profissional. Nessa perspectiva, passamos a apresentar, no capítulo seguinte, as particularidades sobre o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos empregados.

3 A PESQUISA EM FOCO: ASPECTOS CONTEXTUAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, o contexto mais abrangente do estudo, o estágio e a formação docente. Abordamos também algumas questões consideradas importantes a respeito da Instituição e do Curso de Letras ao qual os estagiários estão vinculados. A seguir, são explicitados os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como suas etapas de desenvolvimento (informações sobre os participantes, constituição do material de pesquisa e procedimentos de análise utilizados), levando em consideração a perspectiva teórica adotada, a interlocução entre os estudos sobre a linguagem e sobre o trabalho.

3.1 O estágio e a formação docente

Nesta seção, abordamos algumas questões sobre o período de estágio docente e sua importância para a formação dos professores. Para isso, apresentamos a perspectiva das leis e de documentos oficiais acerca de como esse período é tratado no contexto atual e também de alguns autores que discutem esse assunto.

Antes de mencionar aspectos diretamente ligados ao estágio docente, convém discutir, de forma breve, a questão da formação docente, que está inserida em um processo mais amplo de intervenções governamentais do sistema educacional. Essas intervenções, que tiveram como marco a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), objetivam modificar esse sistema. Sendo assim, a partir desse marco inicial foram propostas outras ações, como avaliações de livros didáticos, avaliações das competências dos alunos e, também, a implementação de programas de formação de professores. Porém, os discursos relacionados a essas ações, muitas vezes, avaliam negativamente, tanto o trabalho do professor quanto a sua própria formação (MACHADO, 2004).

Em relação à formação docente, Machado destaca a implementação de um Sistema Brasileiro de Formação do Professor, que teria algumas diretrizes diretamente relacionadas à formação inicial. Três princípios norteariam essas diretrizes: (a) a importância da noção de competência nos cursos de formação inicial, (b) a necessidade de haver coerência entre a formação oferecida (teoria) e o trabalho esperado (prática) pelo professor e (c) a relevância da

realização de pesquisas durante a formação profissional docente. Portanto, considerando essas informações, ressaltamos a necessidade de estudos que oportunizem reflexões sobre a formação docente, numa perspectiva de *ensino como trabalho* e que discuta, dentre outros aspectos da formação, o estágio docente. Para isso, é importante situá-lo no contexto atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), ao tratar de questões relativas à formação docente, propõe que se estabeleça uma maior integração entre aspectos teóricos e práticos. Para tanto, houve modificações em relação ao tempo que deveria ser destinado a atividades práticas. A partir de um parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 28/2001), o Estágio Supervisionado, que antes não podia ser inferior a um semestre, passa a ser desenvolvido, necessariamente, no período mínimo de 400 horas, iniciando-se na segunda metade do curso, além de 400 horas para a prática de ensino, vivenciadas durante todo o curso. Percebemos, com isso, um maior interesse e valorização quanto a esse momento da formação dos futuros professores. Nesse Parecer, o estágio é definido como

o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (p. 10).

Além disso, é ressaltado, no parecer em questão, o fato de que a atividade de estágio é obrigatória para a conclusão efetiva de um curso de licenciatura e é um período em que se busca “oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho”, ou seja, fazer com que o futuro professor, a partir do contato com as escolas, compreenda como realmente a atividade de trabalho docente é desenvolvida. Afirma-se também que o estágio é “um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência”. Isso significa que este é um período em que o graduando necessita demonstrar que possui o conhecimento necessário para desenvolver a prática docente (Parecer CNE/CP nº 28/2001, p. 10).

Como podemos observar, sob essa perspectiva legal, o estágio é considerado um período (obrigatório) de aprendizagem, para futura inserção no mundo de trabalho. É também um momento em que o estagiário deverá mostrar suas competências no desenvolvimento das

atividades em sala de aula, relacionando-se com profissionais já reconhecidos no ambiente de trabalho e colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de graduação.

Além desses aspectos legais referentes ao estágio, considerando a importância desse período para a formação docente, vários autores abordam o assunto, sob diferentes perspectivas. Para Kulcsar (2001), devemos questionar o papel da universidade quanto à formação de professores, já que ela parece ter dificuldade de formar profissionais que sejam capazes de “reoperacionalizar a teoria em relação à prática” (p. 63). Além disso, a autora afirma que o estágio supervisionado deve auxiliar na preparação do estagiário para o mundo de trabalho, levando em consideração o contexto histórico-social dos envolvidos nesse processo.

No entanto, nem sempre esse período de estágio auxilia adequadamente o professor a desenvolver suas capacidades para enfrentar a realidade de sua futura atividade profissional. Ao discutir a formação inicial de professores, Pimenta e Lima (2008) citam quatro tipos de estágio docente: (a) estágio centrado na imitação de modelos, (b) estágio centrado na instrumentalização técnica, (c) estágio centrado na discussão da teoria e da prática e (d) estágio centrado na aproximação entre teoria e prática, por meio de pesquisa.¹⁰

O primeiro tipo de estágio citado pelas autoras, que se centra na imitação de modelos, corresponde ao método tradicional de ensino. Essa concepção é bastante conservadora e pressupõe uma realidade e um mundo inalteráveis. Desse modo, os alunos também seriam sempre iguais e caberia à escola ensiná-los de forma conservadora. Sendo assim, quanto à atuação docente, o estágio, sob essa perspectiva

reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (p. 36).

Já o segundo tipo de estágio apresentado por Pimenta e Lima (2008) diz respeito à instrumentalização técnica. Segundo as autoras, a utilização de técnicas é fundamental para qualquer atividade profissional, porém a complexidade que caracteriza a profissão docente impede que sua atividade seja reduzida à aplicação dessas técnicas. A partir dessa perspectiva

¹⁰ Procurando contribuir para a reflexão do papel do estágio na formação docente, Bueno (2007) discute os quatro tipos de estágio apresentados.

de ensino nos estágios, percebe-se que há “um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (p. 39). Sob essa visão tecnicista, acredita-se que há metodologias universais que dão conta das diferentes situações de ensino. Sendo assim, desconsidera-se que existem diferentes necessidades de acordo com o contexto em que está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro tipo de estágio tem como foco a discussão a respeito da teoria e da prática na formação docente, aspectos que se encontram, muitas vezes dissociados. Essa dissociação, segundo Pimenta e Lima (2008), “resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (p. 41). Para as autoras, durante o estágio os professores-estagiários necessitam compreender a complexidade que caracteriza a sua futura prática profissional e as teorias devem oferecer subsídios para essa compreensão.

Por fim, as pesquisadoras discutem o estágio que visa à aproximação entre teoria e prática, por meio da realização de pesquisa. Para elas, a oportunidade de fazer pesquisa durante o estágio “se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio” (p. 46). Essa perspectiva, que relaciona estágio e atividade de pesquisa, se distancia tanto da imitação de modelos quanto da aplicação de técnicas prontas. Nesse tipo de estágio, o professor em formação tem a oportunidade de, conforme a realidade que está vivenciando, analisar e discutir questões teóricas estudadas, que possam auxiliar na melhoria de sua prática docente. Sendo assim, o estágio “supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (p. 46).

Segundo Bueno (2007), esses quatro tipos de estágio coexistem nos cursos de formação de professores atualmente. A opção por um ou por outro se dá, muitas vezes, em função da concepção de ensino do supervisor de estágio. Para a autora, “o estágio deveria ter os seus meios para levar os alunos a observarem os professores trabalhando, a discutirem o que observam e a se colocarem como professores para sentirem o que é esse trabalho” (p. 20), porém nem sempre isso acontece.

Ressaltamos que, apesar dessa coexistência de diferentes tipos de estágio durante a formação docente, é necessário que esse período esteja respaldado em documentos legais, como a LDB e a Lei de Estágios, por exemplo, seguindo suas orientações. Em linhas gerais, atualmente, segundo a nova lei de estágios, essa atividade é definida como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”. Essa preparação se dá em relação a diferentes níveis de ensino, isto é, preparam-se estudantes de nível superior, ensino médio, educação profissional, educação especial e educação de jovens e adultos (Lei 11.788/08, p. 1). Portanto, já que o período de estágio consiste na preparação dos indivíduos para a inserção no mundo do trabalho, é importante que se discuta como ele é desenvolvido. No caso específico deste estudo, o foco da reflexão é o estágio de professores de língua portuguesa, vinculados a uma instituição particular do Rio Grande do Sul.

3.2 A Instituição e o Curso de Letras

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de três alunos de uma Universidade particular da cidade de Pelotas, situada na região sul do Rio Grande do Sul. Fundada em 1953, a Instituição iniciou seu funcionamento com cinco cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Filosofia, Geografia e História.

Atualmente, a Universidade oferece 24 cursos de graduação, quatro cursos tecnológicos, cinco cursos de pós-graduação "stricto sensu" e 26 cursos de pós-graduação "lato sensu". Além de Pelotas, são oferecidos cursos de graduação em outros municípios: Arroio Grande, Canguçu, Pinheiro Machado, Piratini e Santa Vitória do Palmar.

Inserido no Centro de Educação e Comunicação, o Curso de Letras oferecia até o ano de 2008 três habilitações: Português, Português/Inglês e Português/Espanhol, sendo que a licenciatura somente em língua portuguesa tinha a duração de sete semestres letivos e a de língua portuguesa juntamente com uma língua estrangeira desenvolvia-se no período de oito semestres.¹¹ O turno de funcionamento do curso é noturno, já que grande parte dos estudantes trabalha durante o dia. É oferecida aos alunos a participação em projetos de extensão,

¹¹ A partir de 2009, em função de uma reforma curricular, os alunos que ingressarem no Curso de Letras têm somente a opção de cursarem a licenciatura com habilitação em Português/Inglês.

pesquisa e estágios, dos quais muitos estão integrados ao Programa de Pós-Graduação em Letras.

No site da instituição é explicitado o objetivo do Curso de Licenciatura em Letras, que é “formar professores orientadores do processo ensino/aprendizagem das línguas portuguesa, inglesa e espanhola e respectivas literaturas e aprofundar conhecimentos que possam ser aplicados em outras atividades afins”. Para isso, há uma grande preocupação em relação ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, dos estágios e práticas educativo-pedagógicas vinculadas às disciplinas, além da participação dos acadêmicos em inúmeras atividades científico-culturais, tais como palestras, debates, eventos artístico-culturais e congressos em instituições diversas. Um diferencial da Universidade, nesse sentido, é o expressivo incentivo de financiamento de bolsistas de iniciação científica, o que habilita os estudantes selecionados a não só participar de pesquisas acadêmicas, mas também desenvolver trabalhos para serem apresentados em eventos científicos.

Ainda no site institucional são apresentadas informações a respeito do perfil do profissional que se pretende formar. Segundo essas informações, para desempenhar adequadamente as funções nos diferentes campos de atuação, o profissional de Letras deve ser capaz de: (a) fundamentar cientificamente os fatos da língua em seus aspectos sincrônico e diacrônico; (b) reconhecer e usar adequadamente os diferentes registros da linguagem; (c) dominar teórica e descritivamente os componentes fonológicos, morfossintáticos, léxicos e semânticos da língua; (d) exercer e fomentar o senso crítico, a criatividade e a autonomia; (e) compreender os fatos da língua e conduzir investigações sobre língua e linguagem por meio da análise de diferentes teorias, bem como sua aplicação a problemas de ensino e aprendizagem; (f) dominar criticamente um repertório representativo da literatura pertinente a sua terminalidade; (g) dominar o conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a escrita se torna literatura; (h) dominar o repertório de termos especializados por meio dos quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura; (i) operar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações lingüísticas possíveis, encaminhando-as para a norma padrão; (j) desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e fomentando o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas.

3.3 Os participantes da pesquisa

O presente estudo, que consiste na problematização da atividade profissional de professores iniciantes de língua portuguesa durante a realização do estágio supervisionado, procura apreender características específicas desse contexto de trabalho. A fim de conseguir colaboradores para a pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com alguns alunos do Curso de Letras da Universidade em questão com o objetivo de apresentar a idéia da pesquisa e verificar se havia interesse em participar da investigação.

Cabe ressaltar que, para o desenvolvimento da pesquisa, houve a preocupação com os princípios éticos, necessários em estudos que envolvem a participação de seres humanos. Além do esclarecimento inicial aos participantes em relação aos objetivos e procedimentos da pesquisa, foi solicitado aos estagiários que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹², documento que apresenta informações gerais sobre o estudo, bem como o esclarecimento de que os participantes poderiam ser informados sobre diferentes aspectos da pesquisa, teriam a possibilidade de abandoná-la a qualquer momento e, além disso, seria mantido o sigilo a fim de garantir a privacidade dos pesquisados.

Inicialmente, foram selecionados quatro alunos que estavam desenvolvendo as atividades de estágio docente, de acordo com o interesse e a disponibilidade apresentada por eles, sendo que dois desses participantes cursavam o quinto semestre e os outros dois estavam no sétimo. Após a realização da primeira etapa da pesquisa, entrevista, um dos participantes optou por deixar de participar do estudo em função das dificuldades de conciliar os horários para a participação da segunda etapa, os encontros em grupo. Decidimos, por conseguinte, permanecer com os três colaboradores restantes, dos quais dois cursavam o quinto e um o sétimo semestre do Curso de Letras.

Esses três estagiários são apresentados a seguir, por meio de nomes fictícios. Consideramos importante ressaltar uma característica comum entre os participantes da pesquisa, que diz respeito à Iniciação Científica. Os professores-estagiários em questão desenvolvem, paralelamente ao Curso de Letras, atividades como bolsistas de iniciação científica, integrados ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade, o que acreditamos ser um diferencial em relação à grande maioria dos alunos, já que a participação

¹² Ver anexo A.

efetiva em grupos de pesquisa pode contribuir significativamente para uma formação mais crítica e reflexiva.

O professor-estagiário Marcos, durante a participação na pesquisa, cursava o quinto semestre de Letras, com habilitação em Português/Inglês. Ele desenvolve a atividade de bolsista de iniciação científica na Linha de Pesquisa “Aquisição, Variação e Ensino”, desde julho de 2006. O estagiário já havia participado do desenvolvimento de um projeto, sem assumir as aulas em uma turma, o que caracterizou o seu primeiro estágio. O segundo, que estava sendo concluído, foi desenvolvido em sala de aula na disciplina de língua portuguesa, com uma turma de sétima série de uma escola estadual da cidade de Pelotas.

A professora-estagiária Carla também era aluna do quinto semestre de Letras com habilitação em Português/Inglês. Desde o segundo semestre de 2006, é bolsista de iniciação científica na Linha de Pesquisa “Texto, Discurso e Relações Sociais”. Carla desenvolvia o seu segundo estágio, porém o primeiro em sala de aula como professora de língua portuguesa, já que o anterior consistiu no desenvolvimento de um projeto de teatro. Esse segundo estágio foi realizado em uma escola estadual da cidade, em uma turma de sexta série.

Já a professora-estagiária Laura cursava, no período de realização das entrevistas e dos encontros do grupo de discussão, o sétimo e último semestre do curso de Letras, já que sua habilitação é somente em Português. Além disso, também estava vinculada à Linha de Pesquisa “Texto, Discurso e Relações Sociais”, como bolsista de iniciação científica, desde o segundo semestre de 2005. Ela já havia concluído os três primeiros estágios, sendo que o primeiro consistiu na participação em um projeto (oficina de produção de textos). O segundo e o terceiro estágios foram desenvolvidos na disciplina de língua portuguesa, um na quinta série do ensino fundamental e o outro no primeiro ano do ensino médio, ambos em escolas públicas. Laura estava desenvolvendo as atividades referentes ao último estágio, dos quatro previstos pelo currículo do Curso, em uma escola estadual com uma turma de sétima série, na disciplina de literatura.

3.4 A constituição do material de análise

Para a constituição do material de análise, levamos em consideração os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa: os estudos da linguagem e das ciências do trabalho. Em

relação à primeira perspectiva, estudos da linguagem, mais especificamente a teoria dialógica do discurso, salientamos o caráter dialógico como constitutivo da linguagem, já que todo enunciado está intrinsecamente relacionado a outros enunciados. Sendo assim, esse diálogo permanente entre enunciados ocasiona uma movimentação de sentidos na interação verbal que deve ser levada em conta pelo pesquisador de modo a adotar uma postura de responsividade, um diálogo constante com o material de pesquisa (BAKHTIN, 1952-1953/2003).

Já em relação à segunda perspectiva, referente às ciências do trabalho, destacamos as contribuições de Schwartz e Faïta quanto à constituição de material de pesquisa. Os referidos autores salientam a importância de que se criem momentos de reflexão para que o protagonista do trabalho seja instigado pelo pesquisador a falar sobre a sua atividade. Com a criação de espaços para a verbalização sobre as atividades que desenvolve, o trabalhador tem oportunidade de conhecer melhor o próprio trabalho e produzir conhecimento sobre seu fazer diante do pesquisador.

No que tange à linguagem no trabalho, Schwartz (2007a, p. 136) ressalta que “a linguagem no trabalho é rica”, mas, como o trabalhador nem sempre se dá conta da complexidade da atividade que realiza, acaba afirmando que o trabalho “é muito simples” e que “não há nada a dizer” sobre ele. No entanto, quando ultrapassa a fase de considerar a atividade simples, já que começa a falar sobre ela, o trabalhador passa a considerar a atividade complexa, pois afirma que “é complicado demais para falar”. Essas reflexões orientam para o desafio que se põe ao pesquisador, auxiliar o trabalhador, por meio da verbalização sobre o seu fazer, a discutir sobre a complexidade e a importância de sua atividade profissional¹³.

De acordo com a perspectiva teórica adotada e considerando a importância de se estudar o trabalho humano, procuramos, apesar de não seguir estritamente nenhuma metodologia proposta pelas ciências do trabalho, nos embasar em alguns de seus pressupostos. Para tanto, além da realização de entrevistas, concebidas sob uma perspectiva discursiva (ROCHA, DAHER E SANT’ANNA, 2004), procedemos à constituição de um grupo de discussão (MIRAPALHETE, 2007).

(a) Entrevistas

¹³ Sobre essa discussão, ver estudo de Mirapalhete (2007).

Em um primeiro momento, realizamos as entrevistas individuais com os professores-estagiários participantes da pesquisa, para que se pudesse dialogar sobre alguns dos aspectos que constituem sua prática docente. O gênero “entrevista” tem sido utilizado como procedimento metodológico de coleta de material nos trabalhos da área de Linguística Aplicada, já que pode se apresentar como um dispositivo bastante flexível para a constituição de materiais de análise.

A problematização da entrevista sob uma perspectiva discursiva foi realizada por Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), depois de constatarem a ausência de estudos que conceituem tal gênero discursivo e que explicitem sua complexidade. Os referidos autores observaram que, em muitos livros de metodologia científica, a entrevista é concebida como uma “ferramenta” utilizada pelo pesquisador para ter acesso às informações necessárias a sua pesquisa, o que pressupõe uma visão de linguagem transparente. Contestando essa postura, os pesquisadores propõem que a entrevista seja vista como uma “nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares” (p. 174). Tais reflexões subsidiam a presente pesquisa no sentido de se considerar a entrevista como um gênero do discurso dinâmico que se atualiza em cada situação de enunciação.

As entrevistas efetuadas para esta investigação foram marcadas de acordo com a disponibilidade de horários da pesquisadora e dos estagiários. No dia 20 de junho de 2008, realizamos duas entrevistas, a primeira delas com o professor-estagiário Marcos e, a seguir, a segunda, com a estagiária Laura. Na semana seguinte, no dia 26 de junho foi feita a entrevista com a professora Carla. Essas entrevistas, semi-estruturadas, foram guiadas por um roteiro¹⁴ previamente elaborado, o que não impediu a discussão sobre diferentes assuntos que surgiram no decorrer das falas. Ao final, foi solicitado aos entrevistados que sugerissem algum tema para a discussão em grupo.

(b) Grupo de discussão

Após a realização dessa primeira etapa de entrevistas individuais, formamos um grupo de discussão entre a pesquisadora que conduziu o debate e os professores-estagiários participantes. O grupo de discussão, segundo Mirapalmete (2007), proporciona a incorporação

¹⁴ Ver anexo B.

de princípios provenientes dos estudos sobre o trabalho, dentre os quais estão: (a) criar um espaço (situação de pesquisa) para o trabalhador – no caso o professor-estagiário de língua portuguesa – falar sobre sua atividade, (b) proporcionar momentos de reflexão sobre a prática profissional dos participantes, fazendo emergir conflitos, (c) considerar os participantes como colaboradores do estudo, e não simplesmente como informantes, e, por fim, (d) oportunizar momentos de trocas de experiências e construção de saberes profissionais.

Foram realizados dois encontros do grupo de discussão. O primeiro no dia 07 de julho e o segundo no dia 09 de setembro. Esse distanciamento na realização dos encontros ocorreu em função da dificuldade de conciliar os horários dos participantes da pesquisa, já que todos estavam envolvidos em diferentes atividades, aulas, estágio, iniciação científica, dentre outras.

No primeiro encontro do grupo, houve a discussão de algumas questões consideradas importantes pelos estagiários para serem debatidas. Essas questões foram sugeridas pelos próprios participantes durante a realização das entrevistas individuais e, posteriormente, colocadas em forma de tópicos¹⁵ pela pesquisadora para que pudessem ser propostas na discussão em grupo. Houve, por parte dos estagiários, uma grande mobilização para o diálogo e a troca de experiências em relação a cada um dos temas propostos, já que eles pareciam reconhecer que muitos dos conflitos trazidos à tona eram comuns a todos e, por isso, importantes de serem debatidos. O encontro teve a duração de uma hora.

Já no segundo encontro, foram discutidos alguns temas relacionados à formação, ao período de estágio docente e ao próprio ensino de língua portuguesa no contexto atual, a partir da leitura do artigo *O ensino como trabalho*, de autoria de Souza-e-Silva (2004, p. 81-104)¹⁶, que está diretamente relacionado à perspectiva teórica que embasa esta dissertação. Os participantes procuraram, ao realizar as discussões, estabelecer relações entre os conceitos apresentados pela autora e suas vivências durante a realização do estágio. A partir disso, surgiram outras questões referentes ao trabalho do professor de língua portuguesa consideradas importantes para serem debatidas, já que essa atividade permitiu uma aproximação entre saberes acadêmicos e a prática profissional docente, neste caso, em um contexto específico, estágio de língua portuguesa. Por meio da formação desse grupo, procuramos propiciar momentos de diálogo, de trocas de experiência, em que os participantes tivessem a oportunidade de discutir diferentes questões referentes à sua prática docente em situação de estágio. A duração do encontro foi de uma hora e dez minutos.

¹⁵ Ver anexo C.

¹⁶ Ver anexo D.

Cabe observar que as falas produzidas, tanto nas entrevistas quanto nos encontros do grupo de discussão, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, conforme as orientações de Petri (1999)¹⁷. As transcrições encontram-se nos anexos¹⁸ desta dissertação.¹⁹

A seguir são apresentados procedimentos de análise adotados nesta investigação, que, além de enfatizar a importância da análise de práticas de linguagem para a compreensão de especificidades da atividade de trabalho, pretendem proporcionar a observação da complexidade da atividade profissional do professor iniciante de língua portuguesa, durante a realização do estágio docente.

3.5 Os procedimentos de análise

No presente estudo, procuramos analisar, a partir das práticas languageiras dos professores-estagiários produzidas em condições específicas, características do trabalho docente em situação de estágio na disciplina de língua portuguesa. Para isso, a organização das análises se dá em torno de noções oriundas de perspectivas teóricas distintas, os estudos da linguagem, tendo como suporte principal a teoria bakhtiniana, e os estudos sobre o trabalho, em especial a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade tendo como foco o trabalho do professor. Essa perspectiva interdisciplinar assumida se justifica em função da complexidade característica da atividade laboral que, para ser compreendida, exige a mobilização de noções provenientes de diferentes dimensões.

Considerando a importância da linguagem para a análise em foco, faz-se necessário ressaltar o seu caráter dialógico, que, no movimento constante entre já-ditos e a antecipação de novos dizeres, é constitutivo da atividade humana em suas diferentes esferas (Bakhtin, 1952-1953/ 2003). Seguindo essa reflexão, Di Fanti e Kurz (no prelo) discorrem sobre a relação entre dialogicidade e opacidade, afirmando que a opacidade “se faz presente nas práticas languageiras do trabalho, o que exige uma análise de sua discursividade como uma contribuição para conhecer, ainda que em parte, características da atividade de trabalho”.

¹⁷ Consultar anexo E.

¹⁸ As transcrições das entrevistas individuais e dos encontros do grupo de discussão encontram-se, respectivamente, nos anexos F e G.

¹⁹ As entrevistas individuais tiveram, em média, a duração de 60 minutos cada. Já os dois encontros do grupo de discussão duraram 60 e 70 minutos, respectivamente.

Tais reflexões são importantes para o encaminhamento da pesquisa, uma vez que, ao não dispormos de mecanismos de análise pré-estabelecidos, somos levados a desenvolver procedimentos metodológicos que contemplem as particularidades do objeto. Desse modo, faz-se necessário um diálogo constante entre pesquisador e material de pesquisa.

Segundo Brait (2002, p. 41), a perspectiva bakhtiniana sugere que, ao produzir conhecimento nas Ciências Humanas, deve haver, por parte do pesquisador,

um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas feitas.

Sendo assim, o pesquisador toma uma atitude responsiva diante do objeto de estudo e, nesse contexto, conforme Di Fanti (2004), um movimento dialógico é instaurado em duas direções: quanto ao pesquisador (as especificidades do material influenciam o modo de ele se ver e de encaminhar o estudo) e quanto ao material de pesquisa (o pesquisador interfere no objeto, que vai sendo construído ao longo do processo de investigação). Para a pesquisadora, sob essa postura de responsividade, “o diálogo travado entre o pesquisador e o objeto de estudo exige reações-respostas, viabilizadas por procedimentos adotados na conduta da pesquisa” (p. 18). Nesse sentido, a autora ressalta que é um desafio para o pesquisador desenvolver um espaço teórico-metodológico coerente com essa concepção dialógica, uma vez “que o pesquisador não tem autonomia sobre o objeto e que o objeto não é passivo no processo de investigação, mas sim “pergunta” e “responde” e vive-versa” (p. 18). Em nosso estudo, procuramos dar espaço a essa dialogicidade, constitutiva do processo de pesquisa, para tentarmos apreender características da atividade de professores-estagiários de língua portuguesa e contribuir para a compreensão dos conflitos existentes nesse período de formação.

É válido destacar que a adoção de uma postura dialógica no desenvolvimento da pesquisa não exclui a observação das orientações metodológicas oferecidas pelas teorias. Esse é o caso da “ordem” metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1929/2006) para observar a língua em uso em três etapas interdependentes: a) verificar as formas e tipos de interação verbal e sua relação com as condições em que são produzidas, ou seja, deve-se

observar o entorno constitutivo da enunciação, b) analisar os enunciados dialógicos na interação verbal e c) a partir disso, examinar a língua.

Neste estudo, procuramos nos guiar, de certa forma, por essa orientação metodológica. Para isso, nas análises, levamos em consideração os diferentes contextos de pesquisa em que os enunciados foram produzidos: entrevistas individuais e grupo de discussão. Em tal processo, buscamos compreender os enunciados em sua constituição dialógica, considerando não só a situação de enunciação (tempo, espaço, interlocutores) instaurada na interação verbal, mas também a relação com outros enunciados. Nesse movimento, a materialidade lingüística é fundamental para o desenvolvimento da análise, tendo em vista pistas discursivas postas em circulação que desencadeiam diferentes relações dialógicas.

A fim de desenvolvermos os objetivos propostos nesta pesquisa, seguindo a proposta de ter atitude diante do objeto de estudo, selecionamos três temas recorrentes que se sobressaem no conjunto do material coletado: “o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado”, “concepções de ensino de língua portuguesa” e “dificuldades no desenvolvimento do estágio”. Embora sejam recorrentes, os temas se materializam de diferentes modos no discurso, o que marca sua dinamicidade. Com esse entendimento, o tema, a cada enunciação, apresenta valorações e sentidos distintos, o que exige uma compreensão responsiva ativa (Bakhtin/ Volochínov, 1929/ 2006).

Para a observação dos temas, além de contemplar as condições de produção dos enunciados, recorreremos a sua face reiterável, a significação, os elementos lingüísticos. Essa medida contempla o estilo verbal do gênero e vai ao encontro do diálogo entre as relações dialógicas e lógicas. Para tanto, é válido destacar que todo enunciado é acentuado valorativamente, ou seja, possui posições ideológicas do sujeito do discurso. Assim, na enunciação, a forma lingüística ganha acento de valor e circula como enunciado, fazendo fluir sentidos diversos. Por conseguinte, os elementos lingüísticos são considerados neste trabalho como pistas discursivas para a compreensão da circulação do tema e do movimento dos sentidos, o que engloba os diferentes interlocutores, espaço, tempo, aspectos histórico-sociais, posições ideológicas e acentos valorativos.

No conjunto das noções que ancoram a análise proposta, além das desenvolvidas pelos estudos do trabalho, como uso de si, normas antecedentes, renormalizações, atividade realizada e real da atividade, e pela abordagem bakhtiniana, como enunciado, tema e acento de valor, recorreremos a noções desenvolvidas por áreas conexas, como análise do discurso e

teoria da enunciação, no que tange ao estudo da modalização, das escolhas lexicais avaliativas e das pessoas do discurso.²⁰ Essas noções, articuladas à abordagem enunciativo-discursiva, além de darem pistas das valorações dos enunciados, se mostram produtivas para a análise devido a sua incidência no material coletado. Passamos a discorrer brevemente sobre cada uma delas.

Em uma perspectiva discursiva, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 337) afirmam que a modalização é constitutiva de todo enunciado e “é crucial para a análise do discurso que, por definição, lida com enunciações pelas quais os locutores, ao mesmo tempo, instituem uma certa relação com outros sujeitos falantes e com sua própria fala”. Os autores destacam alguns marcadores lingüísticos que indicam modalidade, dentre os quais estão: advérbios e locuções adverbiais, interjeições, adjetivos, verbos, entonação, modos e tempos verbais, estruturas sintáticas, glosas meta-enunciativas, rupturas enunciativas e sinais tipográficos.

Segundo Maingueneau (2001, p. 55), a modalização refere-se ao posicionamento do sujeito em relação ao enunciado. O autor afirma que “o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu co-enunciador”. Além disso, o analista do discurso (p. 107) corrobora a importância de estudar a modalização ao salientar que “o fato de todo enunciado ter um valor modal, de ser modalizado pelo enunciador, mostra que a palavra só pode representar o mundo se o enunciador, direta ou indiretamente, marcar a sua presença através do que diz”. Com objetivo de comprovar essa afirmação, o autor discute os valores modais de quatro frases. Em (1) “É possível que dêem um telefone para você”, há, por parte do enunciador, a emissão de um juízo sobre o estado de coisas que está evocando, situando-o numa escala que vai do efetivamente existente ao impossível. Na frase (2) “Deram um telefone para você”, o fato é apresentado como estabelecido. Em (3) “Pegue esse telefone!”, o locutor pretende agir diretamente sobre o interlocutor, através da força da enunciação. Já em (4) “Felizmente você tem um telefone”, o enunciador apresenta um estado de coisas como já estabelecido e, além disso, emite um juízo de valor sobre esse estado de coisas, constituindo uma modalidade apreciativa, por meio do advérbio “felizmente”.

²⁰ Beck (2007) analisou a transposição do gênero discursivo notícia para o gênero discursivo artigo de opinião, verificando diferenças entre eles e traços característicos de cada um. Para isso, dedicou-se à análise das seguintes categorias: embreagem enunciativa, modalização, escolhas lexicais, discurso citado, aspás e itálico.

Tradicionalmente, em um âmbito bastante geral, a noção de modalidade tem sido apresentada sob a seguinte classificação: modalidades aléticas, que dizem respeito ao eixo da existência, ampliando-se para modalidades epistêmicas, que correspondem ao conhecimento do enunciador face ao que diz (eixo do crer e do saber) e modalidades deônticas, que se referem às noções de conduta, ou seja, ao que deve ou não ser feito (Cervoni, 1989). Para que essas modalidades sejam manifestadas, o enunciador faz uso de alguns indicadores modais, que apontam para a atitude do falante em relação ao seu dizer.²¹ Nessa perspectiva, não descartando as classificações, mas sem se restringir a elas, destacamos a importância da observação dos modalizadores como pistas discursivas para a compreensão de efeitos de sentido dos enunciados em análise.

Além da modalização, há outros recursos para o locutor marcar sua presença no discurso, um deles é a opção por determinadas palavras que compõem seu dizer. Tratando-se da escolha de itens lexicais, destacamos o estudo de Kerbrat-Orecchioni²², que aborda os subjetivemas (elementos marcadores de subjetividade) afetivos e avaliativos (axiológicos e não axiológicos), dentre os quais estão as categorias lingüísticas de substantivos, adjetivos e verbos²³. De acordo com a autora, de certa forma, todos os elementos lexicais são subjetivos, porém há diferentes graus dessa subjetivação. Dessa forma, ao fazer escolhas a partir do repertório lexical oferecido pela língua no momento da enunciação, o enunciador pode optar por um discurso “objetivo” (menos subjetivo, já que a objetividade não existe), em que tenta apagar as marcas de subjetividade, ou por um discurso bastante “subjetivo”, no qual há marcas avaliativas explícitas ou implícitas.

Ao discutir a categoria dos substantivos, Kerbrat-Orecchioni (s.d.) afirma que podemos utilizá-los tanto para denominar um indivíduo com suas propriedades “objetivas” (“X é um professor”) quanto para realizar uma descrição agregada de um juízo de valor (“X é um gênio”). No caso do segundo exemplo, temos um substantivo com traço semântico subjetivo, já que não se pretende demonstrar objetividade, apresentando com clareza a avaliação do sujeito pelo enunciador.

²¹ Sobre as modalizações em uma perspectiva dialógica, consultar Rodrigues (2007). A autora analisa, dentre outras categorias, os indicadores modais como elementos lingüístico-textuais constituintes do discurso e busca compreender quais as funções esses elementos exercem na relação dialógica entre enunciados no gênero do discurso artigo assinado da esfera jornalística.

²² A obra de Kerbrat-Orecchioni que nos baseamos para esta reflexão é a tradução para o espanhol de *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage* (Paris: Armand Colin, 1980), em que não consta a data de publicação. A tradução de passagens do espanhol para o português é de nossa responsabilidade.

²³ Sobre essa discussão, consultar Teixeira e Di Fanti (2006).

Em relação aos adjetivos, são divididos pela autora em “objetivos” (casado/ solteiro, adjetivos de cores) e subjetivos (alegre, grande, bonito). Cabe ressaltar que Kerbrat-Orecchioni se dedica somente ao estudo dos subjetivos. Dentre os adjetivos subjetivos, há uma subdivisão entre afetivos e avaliativos. Os adjetivos afetivos, além de enunciarem uma propriedade ao objeto determinado por ele, demonstram uma reação emocional do enunciador diante desse objeto, por exemplo, “patético”.

Já os adjetivos avaliativos dividem-se entre não-axiológicos e axiológicos. Os não-axiológicos correspondem ao grupo de adjetivos que não apresenta juízo de valor nem relação afetiva por parte do locutor, realizando uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto representado pelo substantivo a que se refere (grande, quente). Enquanto isso, os adjetivos avaliativos axiológicos apresentam um julgamento de valor positivo ou negativo em relação ao objeto ao qual o substantivo a que determina refere-se (bom, bonito). De acordo com Kerbrat-Orecchioni, por meio do emprego dos axiológicos, há um maior grau de subjetividade por parte de quem enuncia, proporcionado por julgamentos de valores positivos ou negativos.

Em relação aos verbos, Kerbrat-Orecchioni (s. d.) afirma que, assim como as demais categorias lexicais, se apresentam como subjetivos, em maior ou menor grau, como gostar e comprar, respectivamente. Por meio da análise dos verbos utilizados pelo enunciador, é possível compreendermos como ele se posiciona diante de seu discurso. Baseando-se nos estudos da autora, Teixeira e Di Fanti (2006) destacam que são considerados avaliativos os seguintes verbos:

de sentimento de disposição favorável (amar, apreciar) e de disposição desfavorável (detestar, temer, desatinar), cuja avaliação produz efeitos de bom e mau. Fazem parte também desse grupo os verbos de apreensão perceptiva (parecer, dar a impressão de que) e os verbos de opinião (achar, crer, pensar), em que a avaliação, feita sempre pelo agente do processo, relaciona-se mais com o eixo verdadeiro e falso.

Em nosso estudo, para compreendermos a posição avaliativa assumida pelos enunciadores, consideramos importante a discussão realizada por Kerbrat-Orecchioni acerca dos subjetivemas, como meio de verificar as marcas de adesão positiva ou negativa diante do próprio dizer em relação ao dizer do outro. Dessa forma, destacamos que a análise dessas marcas lingüísticas pode ser importante por apresentar pistas discursivas para a compreensão dos efeitos de sentido postos em circulação e, conseqüentemente, da constituição do sujeito enunciator.

Além da modalização e das escolhas lexicais avaliativas, será necessária outra categoria lingüística para auxiliar nossa análise. Para Maingueneau (2001, p. 108), todo discurso necessita de uma ancoragem na situação de enunciação. Em função disso, ele propõe o conceito de embreagem enunciativa, que diz respeito aos recursos utilizados pelo locutor para ancorar seu discurso em cada contexto enunciativo. A realização dessa embreagem se dá em torno de três categorias: pessoa (enunciadores), espaço (local da enunciação) e tempo (momento da enunciação). Neste trabalho, será focalizada a embreagem de pessoa, já que nos parece relevante para auxiliar na compreensão da inscrição do sujeito no discurso.

Desse modo, em relação à categoria de pessoa do discurso, recorreremos a estudos de Benveniste (1989, 1995), lingüista da enunciação que contribuiu significativamente sobre questões relativas à subjetividade na linguagem. Para Di Fanti e Kurz (no prelo), a realização de análises de elementos lingüístico-enunciativos pode ser importante “para criar conhecimento sobre pistas da construção multifacetada do sujeito”. Sendo assim, entendemos que essa categoria pode, em articulação com outras noções desenvolvidas, oferecer subsídios para refletirmos sobre como os professores em formação, por meio de relações dialógicas, inscrevem-se como sujeitos no processo de interação verbal ao falarem sobre suas experiências de prática docente.

Benveniste (1989) propõe que os estudos da linguagem ultrapassem o sistema lingüístico, porém não o descarta. Isso significa que, para o autor, devemos levar em consideração o contexto de enunciação e a inscrição do sujeito no discurso para melhor compreendermos a questão da subjetividade na linguagem. Em seu texto *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (1995) critica a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, afirmando que ela “está na natureza do homem, que não a fabricou” (p. 285). O autor ressalta ainda que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p. 286) e essa constituição se dá na relação com o outro (eu/ tu).

Segundo Benveniste (1995), para que a língua passe à instância do discurso, a categoria de pessoa é fundamental. No processo de comunicação, o estatuto de pessoa constitui-se a partir da oposição entre “eu” (pessoa subjetiva) e “tu” (pessoa não-subjetiva), categorias que a cada enunciação são únicas, mas assumem papéis que podem ser constantemente revertidos. O autor afirma que “a linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, remetendo a si mesmo como eu no discurso” (p. 261). Além da primeira e segunda pessoa (eu/tu), que têm características comuns e assumem o estatuto de

pessoas do discurso, há a terceira pessoa (ele), também considerada como não-pessoa, já que está fora da interlocução.

Levando em consideração essas questões, buscaremos compreender, a partir da observação de pessoas do discurso, como o sujeito deixa marcas da sua inscrição na relação com o outro, a fim de analisar características do trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa. Para isso, além de Benveniste (1989, 1995), buscaremos auxílio em seus leitores que tratam de categorias de pessoas do discurso (Fiorin, 2008) e de graus de pessoalização do pronome “a gente” (Borges, 2004). Esse diálogo se justifica pelo fato de emergirem, na materialização dos diferentes temas selecionados, marcas de pessoa que assumem diferentes sentidos de acordo com a situação em que os enunciados são produzidos.

Baseando-se nos estudos benvenistianos, Fiorin (2008) propõe a análise das marcas de pessoas em diferentes materialidades lingüísticas. O autor apresenta os significados das pessoas do discurso da seguinte forma: eu (quem fala, que diz eu), tu (aquele com quem se fala, ou seja, o interlocutor do eu), ele (substituto pronominal de um grupo nominal, sobre quem o eu e tu falam), nós (junção de um eu com um não-eu), vós (plural de tu ou a junção entre tu e ele ou eles) e eles (forma plural de ele). Porém nem sempre as categorias de pessoa são utilizadas em função desses significados, havendo, portanto, a subversão de pessoas, ou seja, é quando uma forma é utilizada com o valor de outra. Essa subversão pode ser compreendida em função de pistas discursivas que apontam para diferentes construções de sentidos, de acordo com a situação de enunciação.

Para Borges (2004, p. 168-169)²⁴, a forma pronominal “a gente” pode apresentar diferentes graus de pessoalização: genérico, plural exclusivo, plural inclusivo e singular. Em sua forma genérica, o *a gente* equivale a eu + qualquer indivíduo (pessoa ou não-pessoa). Na forma de plural exclusivo, o “a gente” apresenta um baixo grau de pessoalização e equivale à forma eu + outros (não-pessoa). Já a forma “a gente” no plural inclusivo corresponde a eu + tu (pessoa) + outro(s) (não-pessoa), possuindo um médio grau de pessoalização. Essa forma pode variar a um alto grau de pessoalização, caso diga respeito à forma eu + tu (pessoa). Por fim, a forma que apresenta o mais alto grau de pessoalização é quando o “a gente” equivale à forma “eu” (pessoa). Monteiro (1994 *apud* Borges 2004, p. 170) ressalta que, neste caso, o falante objetiva “dividir responsabilidades ou reduzir o grau de egocentrismo”. A partir dessas

²⁴ Borges (2004) articula “três áreas – Teoria da Gramaticalização, Teoria da Variação e Mudança Lingüística e Teoria da Enunciação – para compreender e explicar o processo de pessoalização em torno do uso do pronome pessoal *a gente* no português brasileiro” (p. 164).

considerações, salientamos que a discussão a partir do “a gente” pode nos auxiliar a melhor compreender discursivamente os efeitos de sentido em circulação nos enunciados analisados.

Tendo em vista as reflexões desta seção sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento dos objetivos da investigação, apresentamos um resumo topicalizado dos principais aspectos considerados na análise:

- condições em que os enunciados dialógicos são produzidos: situação específica de pesquisa;

- situação (interlocutores, finalidade, espaço, tempo etc.) em que os enunciados se materializam na interação verbal: entrevista e grupo de discussão;

- temas selecionados: “o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado”, “concepções de ensino de língua portuguesa”, “dificuldades no desenvolvimento do estágio”;

- noções oriundas dos estudos do trabalho (como normas antecedentes, renormalizações, uso de si, atividade realizada e real da atividade) e da teoria dialógica (como dialogismo, enunciado, tema e acento de valor), a qual estabelece interlocução com áreas conexas (como modalização, escolhas lexicais avaliativas e pessoas do discurso).

Passemos ao desenvolvimento da análise, considerando as teorias que embasam a reflexão de modo a compreender os enunciados em sua constituição dialógica. Nesse processo, analisamos como o sujeito enunciador vai se posicionando no seu discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer. Para tanto, a materialidade lingüística é fundamental para a observação de pistas discursivas postas em circulação que desencadeiam diferentes relações de sentido.

4 O TRABALHO DO PROFESSOR-ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente capítulo é destinado à análise do material de pesquisa, com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados, a fim de compreendermos aspectos relativos à complexidade da atividade do professor-estagiário de língua portuguesa. Para tanto, buscaremos discutir, a partir dos três temas selecionados, as seguintes questões de pesquisa (correspondentes aos objetivos específicos propostos): (a) A atividade de trabalho, durante a realização do estágio supervisionado, é direcionada principalmente a quem? Qual a influência desse direcionamento no desenvolvimento das atividades? (b) Como se dá o embate entre as normas antecedentes (referentes à escola, professor titular, supervisão, planejamento, as normas do próprio profissional etc.) e as renormalizações (trabalho como “uso de si por si”) no período de estágio supervisionado? (c) Durante a realização do estágio, qual o espaço dado para que o professor iniciante faça “uso de si”? (d) Que relações podem ser observadas entre a “atividade realizada” e o “real da atividade” do professor de língua portuguesa em situação de estágio?

Embora não haja dissociação entre os temas selecionados (“o direcionamento da atividade docente”, “concepções de ensino de língua portuguesa”, “dificuldades no desenvolvimento do estágio”), cada tema será observado, por razões metodológicas, em três momentos distintos. Desse modo, no primeiro, são considerados trechos individuais (enunciados dialógicos) das entrevistas de cada estagiário participante da pesquisa; no segundo momento, são analisados diálogos oriundos do grupo de discussão e, por fim, no terceiro momento, é feita uma reflexão entrecruzando os diferentes discursos dos participantes da pesquisa nas diferentes instâncias de dizer.

4.1 O direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado

A questão do direcionamento da atividade do professor tem sido discutida na perspectiva teórica das ciências do trabalho, especialmente pela ergonomia da atividade. Para Amigues (2004), a atividade docente é instrumentada e direcionada. Essa instrumentalização, que diz respeito às ferramentas utilizadas para exercer a atividade e o direcionamento, que

corresponde à orientação que está sendo dada ao trabalho, certamente influenciam o agir desse profissional. A questão do direcionamento dado pelo professor à sua atividade caracteriza-se num aspecto bastante complexo, porém, na situação específica deste estudo, trabalho de professores-estagiários de língua portuguesa, parece que esse fator adquire uma complexidade ainda maior. É o que discutimos a seguir, a partir dos trechos selecionados.

4.1.1 O direcionamento da atividade docente: reflexões a partir das entrevistas

Os três professores-estagiários participantes do estudo, ao serem questionados pela pesquisadora nas entrevistas individuais sobre qual era a maior preocupação que tinham ao planejar as suas aulas, apresentaram diferentes posicionamentos. Essa diferença pode ser observada nos trechos a seguir analisados, que remetem ao tema relativo ao direcionamento da atividade docente no período do estágio:

Marcos: eu preparava a minha aula voltada para os alunos... voltada pra eles em termos até de desenvolver a aula... trabalhando com texto... trabalhando com gênero é muito mais fácil mas o plano de aula eu fazia (risos) como eu tinha que mostrar para a supervisora eu fazia voltado pra ela assim mas não condizia... era o que eu tinha dado mas não da maneira como eu trabalhei

Percebemos que no movimento dos enunciados do estagiário Marcos, ao responder ao questionamento da pesquisadora, aparece o confronto entre dois destinatários do seu trabalho, os alunos e a supervisora de estágio. Esse embate pode ser observado a partir de sua referência ao “planejamento”, o que seria realmente desenvolvido em suas aulas (focalizado na aprendizagem dos alunos), e ao “plano de aula” (voltado para a supervisora), que parece ser concebido como um documento exclusivamente prescritivo.

A emergência de fios dialógicos dos destinatários da atividade docente, diante da pesquisadora na situação de entrevista, pode ser explicada pelo embate entre as normas antecedentes, relativas à supervisão de estágio, e as renormalizações, praticadas pelo estagiário no exercício laboral em sala de aula. Embora possa ser notado o pouco espaço destinado ao uso de si para o estagiário exercer o trabalho em sala de aula, percebemos a subversão renormalizante das normas a partir do distanciamento entre o que efetivamente é dado em aula e o que é entregue para a supervisão. Por meio da disparidade entre o que faz

em sala de aula e o que diz que faz para a supervisão, podemos perceber o uso de si por si, materializado na prática em sala de aula, e o uso de si pelo outro, nos planos de aula solicitados pela supervisão, na atividade docente de Marcos. Essa diferença entre o que é dito para a supervisora e o que efetivamente é desenvolvido pelo estagiário é reiterada pelos risos na entrevista, momento em que ele realiza uma apreciação face a seu discurso, por meio de um tom irônico, já que são confrontadas duas enunciações, uma referente às atividades que desenvolve em oposição a outra sobre o que ele diz que desenvolve.

Na circulação do tema em foco, podemos perceber que o professor-estagiário utiliza-se do “eu” (Benveniste, 1995) para falar de sua atitude diante do direcionamento da atividade docente: “**eu preparava**”, “mas o plano de aula **eu fazia**”, “como **eu tinha** que mostrar”, “**eu fazia** voltado pra ela”, “**era** o que **eu tinha** dado” e “não da maneira como **eu trabalhei**”. Tal inscrição no discurso apresenta índices de como o estagiário se responsabiliza por seu dizer. Assim, no conflito de vozes entre os diferentes destinatários da atividade docente, o professor-estagiário não só se inscreve como “eu”, ressaltando seu estatuto de pessoa em relação à pesquisadora (“tu”) e à supervisora (“ela”), mas também utiliza formais verbais que apontam para a frequência das suas ações (“preparava”, “fazia”, “tinha”, “era”). Não são, portanto, fatos simplesmente já concluídos, mas sim uma prática recorrente no desenvolvimento do estágio que se contrapõe discursivamente à forma acabada “trabalhei”, o que revela o distanciamento entre o prescrito pela supervisora e a atividade “real” de trabalho do estagiário-docente.

Considerando a complexidade da atividade docente em situação de estágio supervisionado, referente às diversas vozes que entram em embate no exercício laboral, como o professor titular da disciplina, as normas da escola, a supervisão da Universidade, o plano de aula solicitado, as normas do próprio estagiário, seus saberes, anseios e dificuldades, observamos nos enunciados analisados que Marcos se preocupa, principalmente, quanto ao direcionamento de sua atividade docente, com os alunos. Essa preocupação aparece tanto no nível do planejamento, quanto no do desenvolvimento das aulas, em que privilegia o trabalho com gêneros textuais.

A materialização do tema, no caso “o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado”, seguindo os pressupostos bakhtinianos (Bakhtin/Volochinov, 2006), acontece por meio do enunciado concreto, vivo, em uma dada situação de enunciação em que, não dispensando as formas lingüísticas, o enunciador posiciona-se, por meio de acentos

valorativos, em relação aos outros sujeitos e discursos que atravessam e não deixam de influenciar o seu dizer. Desse modo, ainda que seja aparente o conflito do direcionamento da atividade, seja para os alunos seja para a supervisão, percebemos no discurso do professor-estagiário a importância dispensada em direcionar a atividade aos alunos, mesmo havendo influência da avaliação realizada pela supervisão, que parece não apresentar uma concepção de ensino de língua portuguesa afim com a do estagiário.

Com essas reflexões, em que o estagiário é convocado a verbalizar sobre sua prática docente, em uma situação de enunciação específica de entrevista, em um momento e espaço distanciados do da sala de aula, assumindo uma posição exotópica, segundo as reflexões de Bakhtin (2003) e de Faïta (2005), podemos perceber índices discursivos do “real da atividade” desenvolvida pelo professor. Esse “real” da atividade, que vai além do que efetivamente é realizado pelo trabalhador (atividade realizada), está diretamente relacionado à sua própria história. Dessa forma, o professor-estagiário, ao falar não somente sobre ações que realizou, mas também sobre aquelas que foram impedidas, que gostaria de ter praticado, está remetendo a aspectos que compõem essa dimensão da atividade: o “real”. É válido salientar, por conseguinte, a importância das metodologias que proporcionam, de certa forma, pistas discursivas de acesso a experiências e saberes que não seriam percebidas na observação das interações em sala de aula, sem esse espaço dialógico de verbalização sobre o trabalho.

Quanto ao posicionamento da estagiária Laura, parece haver um distanciamento do apresentado por Marcos no que diz respeito à avaliação da supervisão, porém uma aproximação quanto à preocupação com os alunos, o que podemos observar no seguinte fragmento:

Laura: toda a vez que eu ia preparar aula eu tinha muito medo de saber se eu conseguiria passar o conhecimento pra eles (...) como a professora orientadora ela nunca foi assim em cima cobrando que a gente tivesse perfeitamente as coisas... eu acho que isso deixou a gente ficar mais à vontade pra pensar nos alunos e não na avaliação que ela tava fazendo

Podemos notar que o direcionamento dado pela estagiária a sua atividade docente, focalizado principalmente na aprendizagem dos alunos, dialoga com outra perspectiva, referente à supervisão do estágio. Ao negar a preocupação com a avaliação da supervisora, a professora-estagiária está admitindo a sua existência, em um movimento dialógico, em função de já-ditos e possivelmente antecipando respostas, levando em consideração o seu interlocutor

(no caso, a pesquisadora), conforme os pressupostos bakhtinianos. Essa posição assumida pela estagiária frente à pesquisadora remete também ao embate de normas que constituem a atividade de trabalho, que provém de diferentes dimensões, dentre as quais está a supervisora.

A posição avaliativa da estagiária pode ser observada, entre outros momentos, quando, ao se referir à flexibilidade da supervisora, menciona a ausência de cobranças, modalizando seu dizer, por meio do advérbio “nunca” (“como a professora orientadora ela **nunca** foi assim em cima cobrando”), o que dá pistas de não haver cobrança por parte da supervisora que comprometa o desenvolvimento da atividade da estagiária, não deixando, porém, de entrever a existência de um posicionamento contrário que corresponde à cobrança da supervisão, fazendo emergir um efeito de presença-ausência.

Nesse contexto, é possível perceber que, embora esteja sendo avaliada pela supervisora, a estagiária tem uma maior preocupação com o aluno. Esse posicionamento pode ser observado a partir do modalizador epistêmico “eu acho”, em “**eu acho** que isso deixou a gente mais à vontade pra pensar nos alunos”. Tal modalizador, que se inclui no eixo do crer, apresenta índices de uma certa incerteza do enunciador face ao que diz, no caso em relação à supervisão, o que remete à importância do direcionamento da atividade da estagiária ao aluno.

Quanto às pessoas do discurso, o enunciador apresenta-se discursivamente, tanto pelo “eu” (“**eu** ia preparar aula **eu** tinha muito medo”) quanto pelo “a gente” (“**a gente** tivesse perfeitamente as coisas, isso deixou **a gente** mais à vontade”), que, neste caso, possui um baixo grau de pessoalização, já que corresponde à forma “eu + outros (demais estagiários)”. Essa variação pode ser justificada pelo fato de que a professora-estagiária fala, primeiramente, de uma situação particular sua (“medo”, ao preparar as aulas, de não proporcionar a aprendizagem dos alunos) e, posteriormente, de um contexto um pouco mais abrangente, que envolve também os seus colegas. Do ponto de vista dialógico, podemos entender facetas da constituição ideológica do sujeito e do discurso na relação de alteridade com outros professores em formação, o que dá índices de um certo saber partilhado pelo grupo de estagiários, algo como um pressuposto social da sua prática (pistas de um possível gênero da atividade): não havendo cobrança severa da supervisão, o estagiário consegue desenvolver sua atividade mais voltada para os alunos.

Considerando esse deslocamento, observemos o seguinte enunciado: “toda a vez que eu ia preparar aula eu tinha **muito medo** de saber **se eu conseguiria** passar o conhecimento pra eles”. É possível percebermos que, na dimensão pessoal, o uso do substantivo subjetivo

“medo”, reforçado pelo modal “muito”, não só indica a avaliação negativa da estagiária em relação ao que está enunciando, mas também mostra sua insegurança em relação ao próprio desempenho em sala de aula, no que se refere ao ensino aos alunos. Também percebemos no enunciado um efeito de dúvida, observado a partir da forma verbal “conseguiria”, acrescida da condição “se”. Essa manifestação de insegurança quanto a sua própria atuação, que somente pode ser entendida se considerarmos como referência manifestações de segurança de outros profissionais, a alteridade constitutiva do discurso, pode estar relacionada ao fato de ser uma professora em formação, não tendo, portanto, experiência de prática docente. Tal aflição reforça a preocupação com os alunos, não deixando de ressoar o confronto entre a voz da teoria (o que foi aprendido na Universidade) e a da prática (sala de aula).

Na circulação de vozes que atravessam os dizeres da estagiária, podemos perceber o embate entre as normas antecedentes (conteúdo a ser desenvolvido e orientação da supervisão) e as renormalizações (a aula viva). Enquanto em relação à professora responsável pela supervisão a estagiária parece não encontrar dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho, em relação às suas próprias normas parece haver dúvidas. Percebe-se assim que, embora o sujeito enunciativo não se sinta pressionado por parte da supervisão ou por outra instância de normatização, podendo fazer uso de si na atividade docente, apresenta uma espécie de exigência pessoal em relação aos alunos, às suas normas, ao seu planejamento de aula, que, estando em permanente debate na prática profissional, exigem sempre renormalizações.

Na tensão entre o “medo” expresso em relação a um planejamento que possibilite a formação de conhecimento do aluno e a “tranqüilidade” em relação à supervisão de estágio, podemos perceber a inscrição heterogênea do sujeito no discurso. Essa dimensão dialógica põe em dissonância pontos de vista que estão em jogo na atividade docente da estagiária, que, em sua complexidade, apresenta diferentes relações de sentido com outras vozes, mesmo que não aparentes, como convergência, sobreposição e divergência, em diferentes graus.

Se para Laura a questão do direcionamento parece não ser muito problemática, o mesmo não acontece com Carla, que, ao ser indagada sobre qual era a sua maior preocupação ao preparar as aulas, se com os alunos, com as exigências da escola ou com a supervisão de estágio, responde:

Carla: acho que todas elas... de certa maneira essas eram preocupações que sempre se faziam presentes... todas elas de determinada maneira... a forma de apresentar

o conteúdo assim de tornar interessante pra que eles aprendessem melhor acho que era uma das maiores praticamente... a parte de ter que seguir aquele esquema também... às vezes dava vontade de dar uma fugida mas tinha que se tocar que não e que deveria voltar... deveria ter que conseguir trabalhar naquele tempo aquela parte... e a supervisão também não deixa de ser uma preocupação por saber que aquela pessoa tá analisando tudo minuciosamente o que tu tá fazendo pra depois apontar as coisas chatas e erradas... inadequadas na verdade... então todas elas preocupavam mas a parte assim de tornar agradável pros alunos pra que eles realmente aprendessem e realmente gostassem... acho que essa era a minha maior preocupação

Podemos perceber, no movimento dialógico desencadeado pelos enunciados da estagiária, a existência de um conflito quanto ao direcionamento de sua atividade de trabalho, pois, para ela, todas as dimensões elencadas (alunos, normas institucionais e supervisão) influenciam o desenvolvimento de seu trabalho. A situação de entrevista, momento de distanciamento da atividade laboral, proporcionou a emergência desse confronto de diferentes perspectivas frente à pesquisadora. As posições avaliativas apresentadas pelo sujeito enunciativo, portanto, referem-se à necessidade de levar em consideração tanto as prescrições que lhe eram impostas quanto o perfil de sua turma, a quem deveria propiciar aulas interessantes. Ressaltamos, entretanto, que esse posicionamento é assumido pelo enunciativo de maneira cautelosa, o que pode ser percebido por meio de pistas discursivas postas em circulação, como a forma verbal “acho” e a expressão “de certa maneira”, ao mencionar as preocupações que eram constantes em sua atividade laboral, fato que é salientado pelo indicador modal “sempre”: “**acho** que todas elas... **de certa maneira** essas eram preocupações que **sempre** se faziam presentes”. Esse efeito de incerteza revelado pelo posicionamento do enunciativo pode estar relacionado ao conflito instaurado quanto ao direcionamento de sua atividade docente, tendo em vista a existência de vários destinatários que influenciam o seu trabalho e fazem exigências distintas.

Apesar dessa heterogeneidade de destinatários levados em consideração pela estagiária para desenvolver sua prática docente, ela ressalta em dois momentos distintos que seu objetivo principal é a aprendizagem dos alunos: (a) “a forma de apresentar o conteúdo assim de **tornar interessante** pra que eles **aprendessem melhor** acho que era uma das **maiores** praticamente” e (b) “**tornar agradável** pros alunos pra que eles **realmente aprendessem e realmente gostassem** (...) era a minha **maior** preocupação”. Percebemos, nos enunciados em foco, a presença de elementos lingüísticos que apontam discursivamente para uma orientação apreciativa positiva em relação às aulas de língua portuguesa, como desenvolver os conteúdos

de forma “interessante” e “agradável” (adjetivos avaliativos axiológicos que apresentam um alto grau de implicação do sujeito) para que os alunos “aprendessem melhor” e “gostassem” das aulas, o que nos permite entender que a focalização da atividade docente no aluno é priorizada, fato salientado pelo uso dos adjetivos não-axiológicos “maiores” e “maior”. Nesse movimento enunciativo, percebemos que outros discursos habitam os dizeres da estagiária, fundados em sua experiência pessoal, que remetem a uma relatividade ao que está sendo avaliado. Só é possível entender os efeitos criados pelo uso dos adjetivos, como “interessante”, “agradável” e “maior(es)”, se considerarmos uma “dupla norma”, como observa Maingueneau (1996, p. 135), uma ligada ao “sistema de avaliação do enunciador” e outra, a uma espécie de consenso social, um conhecimento partilhado que intervém na situação de enunciação. A aprendizagem objetivada pelo sujeito enunciador, de acordo com o que podemos observar, deveria acontecer de forma efetiva, fato salientado pelo uso do indicador modal “realmente” (“**realmente** aprendessem e **realmente** gostassem”).

Esses fatores correspondentes à preocupação quanto à forma de desenvolver a atividade de trabalho da estagiária podem ser considerados como pistas discursivas que remetem tanto à atividade realizada por ela quanto ao “real” da atividade. Em relação à atividade realizada correspondem às ações que puderem efetivamente ser desenvolvidas, já no que diz respeito à dimensão “real” da atividade são englobadas, além do que realmente se faz, o que se acredita que deva ser feito, mas muitas vezes é impedido.

Percebemos ainda, nos enunciados de Carla, instâncias que correspondem ao debate entre as normas antecedentes e as renormalizações no desenvolvimento do estágio. Ao mencionar “aquele esquema” ou “aquela parte” (“a parte de ter que seguir **aquele esquema** também (...) deveria ter que conseguir trabalhar naquele tempo **aquela parte**”), a estagiária está se referindo a uma listagem de conteúdos oferecida pela escola, que deveria ser seguida durante o desenvolvimento de suas aulas, o que corresponde às prescrições estabelecidas pela instituição escolar. Todavia, Carla parece não estar satisfeita em ficar “presa” a essa norma antecedente, sentindo necessidade de, conforme Schwartz (2007b), fazer uso de si por si (“às vezes dava vontade de dar uma **fugida**”), já que o trabalhador não é um simples executor de tarefas. Dessa forma, em função de sua própria concepção de linguagem e das singularidades de seu contexto de atuação, ou seja, as necessidades apresentadas por seus alunos, as renormalizações eram inevitáveis, visto que aqueles conteúdos pré-estabelecidos não correspondiam ao que era exigido pela atividade viva de trabalho.

Entretanto, essa atitude de a estagiária propor renormalizações às prescrições impostas parece não ter tido aceitabilidade em seu contexto de trabalho, o que pode ser observado quando afirma que, apesar de pretender realizar modificações em relação às prescrições, dava-se conta de que “**deveria** voltar... **deveria ter que** conseguir trabalhar naquele tempo aquela parte”. Essa restrição ao trabalho como uso de si por si, isto é, atividade permeada por um retrabalho constante das normas, ocorre em função de diferentes vozes, provenientes da instituição escolar, que acreditam numa relação direta entre o prescrito e o realizado, fato marcado por indicadores modais deônticos (“deveria” e “deveria ter que”) que dizem respeito ao eixo da conduta, porém de forma atenuada em função do tempo verbal em que são empregados (futuro do pretérito). Do ponto de vista dialógico, podemos entender que no enunciado, mesmo havendo vozes que orientam para uma conduta a ser seguida (os conteúdos pré-estabelecidos pela escola), como a da professora titular da disciplina que acompanha o cumprimento desses conteúdos, há o entrecruzamento de outras vozes, como as que lutam para ter mais espaço no desenvolvimento da atividade de trabalho.

Outra situação específica desse contexto refere-se à avaliação por parte da Universidade, realizada pela professora supervisora de estágio. Essa supervisão é representada pela estagiária por meio de índices discursivos que remetem a aspectos negativos: “e a supervisão também não deixa de ser **uma preocupação** por saber que **aquela pessoa** tá analisando tudo **minuciosamente** o que tu tá fazendo pra depois apontar as coisas **chatas e erradas... inadequadas**”. Nesse caso, a professora supervisora é considerada “aquela pessoa” que remete a “uma preocupação”. Podemos entender que os itens lexicais escolhidos para se referir à supervisão indicam uma atitude reativa do enunciador, revelando uma relação dialógica de distanciamento entre o professor formador e aquele que está em formação, como podemos observar por meio do indicador modal “minuciosamente” que dá índices discursivos da maneira como a análise das aulas é efetuada pela supervisora. Tal cuidado pormenorizado é avaliado negativamente por parte do sujeito enunciador, que atribui à análise da supervisão o levantamento de problemas, o que pode ser observado pelo uso de adjetivos avaliativos axiológicos – “chatas”, “erradas” e “inadequadas” –, que representam um grau elevado de subjetividade no discurso. Em função disso, podemos dizer que os enunciados circulam em torno de pontos de vista que limitam a avaliação de estágio à indicação de problemas no desenvolvimento da atividade do professor-estagiário, entrando em confronto com avaliações que pudessem ser positivas para a formação profissional.

Procurando estabelecer um diálogo entre as diferentes manifestações acerca do tema “direcionamento da atividade docente” nas entrevistas individuais, salientando o caráter dialógico dos enunciados que o perpassam, ressaltamos que há algo recorrente em todas elas: a preocupação principal dos estagiários, ao desenvolverem suas atividades, é quanto à aprendizagem dos alunos. Porém, esse direcionamento não se dá de forma direta, sem conflitos. Pelo menos é o que podemos perceber claramente nas manifestações de Marcos e Carla, que mencionam outros fatores que também influenciam, de certa forma, suas práticas docentes, como as prescrições da escola e a avaliação da supervisão de estágio. Dessa forma, destacamos a complexidade característica da atividade docente no contexto de estágio, visto que o professor precisa lidar com diferentes valores que se entrecruzam. Esses valores, provenientes de experiências e formações diversas, acabam, de certa forma, influenciando a atividade de trabalho dos professores-estagiários e exigindo deles uma atitude responsiva ativa diante das situações que surgem no exercício laboral.

4.1.2 O direcionamento da atividade docente: reflexões a partir do grupo de discussão

Conforme já foi mencionado, após a realização das entrevistas individuais, realizamos uma segunda etapa de constituição do material de análise, os encontros do grupo de discussão. Esses encontros efetivaram-se em dois momentos distintos e com diferentes motivações. Na primeira reunião do grupo, o trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa foi discutido de forma bastante abrangente. A partir de um roteiro pré-estabelecido em função de sugestões de alguns tópicos feitas pelos próprios estagiários, foram emergindo questões bastante variadas a respeito das vivências, dos conflitos do período de estágio. Quanto à segunda reunião do grupo, cabe ressaltar que teve como motivação para a discussão a leitura do artigo *O ensino como trabalho*, de Souza-e-Silva (2004), referente ao trabalho do professor sob a perspectiva da ergonomia da atividade. A partir dessa leitura, os estagiários procuraram estabelecer relações com as experiências vivenciadas no desenvolvimento de sua prática docente, a fim de discutir questões referentes à sua formação.

Destacamos a importância dos encontros do grupo de discussão, em função de ser uma oportunidade de os participantes do estudo realizarem uma troca de experiências, confrontando pontos de vista, dialogando sobre conflitos, aprendizagens, enfim, sobre seu

próprio processo de formação. Nesse espaço, a interação verbal promovida suscitou a produção de enunciados sobre a atividade de trabalho docente no contexto de estágio supervisionado, considerando tanto a presença dos interlocutores (pesquisadora e demais estagiários) como também outras vozes constitutivas de seus dizeres, já que, segundo a abordagem bakhtiniana, o discurso sempre é produzido na relação com o outro, não só o(s) interlocutor(es), mas os outros (passados, presentes, futuros) que se inter-relacionam com o dizer. No grupo de discussão, mesmo que os participantes não se dêem conta, um influencia o dizer do outro e, por conseguinte, os enunciados são elaborados tendo em vista as diferentes presenças e ausências, formando um tecido heterogêneo de vozes.

No primeiro encontro do grupo, a pesquisadora perguntou aos estagiários sobre como se sentiam sendo constantemente avaliados. Apesar de os indivíduos em geral estarem em constante processo de avaliação, essa questão adquire uma particularidade no contexto de estágio docente, pois há um processo de avaliação mais formal, no qual se busca atingir resultados satisfatórios. Além disso, ressaltamos a existência de conflitos em relação a esse processo, que talvez se justifique pelo fato de que a avaliação é proveniente de diferentes dimensões, dentre as quais estão a escola (direção, coordenação pedagógica, professor titular, os alunos), a Universidade (professora supervisora) e a comunidade em geral (famílias dos alunos e outros), que apresentam expectativas distintas em relação a esses professores, já que seus pontos de vista em relação ao trabalho do professor de língua portuguesa também variam. Instaure-se, portanto, uma situação conflituosa para os estagiários, que no processo de inscrição subjetiva, seguindo a perspectiva bakhtiniana, realizam um julgamento de si mesmos em função dos pontos de vista dos outros, constituindo-se na alteridade.

A discussão introduzida a partir desse questionamento sobre a avaliação pode ser relacionada ao direcionamento da atividade docente, o tema em foco que, como afirma Bakhtin/Volochinov (1929/2006), nunca se repete, está sempre sendo reacentuado. Dessa forma, a concretização dos enunciados ocorre em função de um cruzamento de vozes. Também é necessário levar em consideração que essa concretização se dá em um contexto específico, com novos interlocutores, em outro espaço e tempo. O fragmento a seguir, proveniente da discussão do grupo, apresenta índices discursivos que remetem ao direcionamento da atividade dos estagiários:

Laura: a gente fica um pouco nervoso... um pouco ansioso porque tu não sabe como é que vai ser... primeiro porque tu tá dando o teu melhor ali e tu não sabe se o

aluno tá gostando ou não porque quando chegar o teu professor pra te avaliar eles vão reclamar

Marcos: a minha maior preocupação com avaliação não é com a supervisão nem com a escola... é com os alunos

Carla: é relativo... pra mim eu acho que tudo foi muito importante... até por ter sido o meu primeiro estágio... então como eu já tinha te falado da outra vez tudo contou bastante... até a supervisão da nossa professora que é *light* até certo ponto... até aquilo me deixou sempre com um certo receio... aquela ansiedade... não tinha como não me sentir um pouco insegura... um pouco nervosa com aquela situação mas também o ponto que ele destacou é muito mais importante que é o que eles realmente tão aprendendo... o que eles tão achando daquilo... que ela vai avaliar não só o que tu faz ali na frente naquele momento mas a reação deles... a interação que existe... como eles demonstram estar aceitando aquilo que tu está propondo... então todo conjunto eu acho que é importante... a professora titular também não deixa de ser... de certa maneira tu tens que prestar contas de alguma maneira... acho que tudo

É possível perceber a partir da discussão, provocada pelo questionamento da pesquisadora, nos enunciados sob responsabilidade de Laura, acentos valorativos que orientam para o conflito relativo ao direcionamento da sua atividade docente: afinal, a preocupação maior é com os alunos ou com a avaliação da supervisão? Essa é uma questão que parece não estar clara para a estagiária, o que justifica o conflito. Nessa conjuntura, itens lexicais, como os adjetivos axiológicos “nervoso” e “ansioso”, dão pistas da aparente inscrição de subjetividade no discurso, permitindo compreender responsivamente o estado de insegurança e ansiedade da estagiária em relação ao desenvolvimento de seu trabalho: agradar aos alunos para que não reclamem para a supervisora.

No desenvolvimento do enunciado “**a gente** fica um **pouco** nervoso... um **pouco** ansioso porque tu não sabe como vai ser”, percebemos que o sujeito enunciator modaliza seu dizer, por meio do indicador “pouco”, o que pode ser entendido como uma tentativa de minimizar o aspecto negativo da sua fala. Observamos também o uso da forma “a gente”, em um grau de média pessoalização, já que engloba “eu + tu (estagiários) + outros estagiários”, que não só inclui os outros professores em formação como também divide a responsabilidade da posição assumida. Porém, essa forma não é mantida na continuidade da atividade enunciativa, há a substituição do “a gente” por marcas que remetem à segunda pessoa: “**tu** não sabe como vai ser”, “**tu** tá dando o **teu** melhor”, “**tu** não sabe se o aluno tá gostando”, “quando chegar o **teu** professor pra **te** avaliar eles vão reclamar”. O uso da categoria “tu”,

como o utilizado nos enunciados em foco, segundo Fiorin (2008), constitui uma subversão de pessoa, já que a estagiária não está se referindo diretamente ao seu interlocutor, mas a si mesma e a um restrito grupo de pessoas (algo como “eu e meus colegas estagiários”). Isso significa que discursivamente há um desdobramento do enunciador, para ser alvo de seus comentários, o que remete ao incessante diálogo com o outro e seus diferentes horizontes de valor (como as posições de quem tem confiança no seu fazer).

Colocando em diálogo os enunciados produzidos por Laura na entrevista e no grupo de discussão, percebemos que na entrevista individual o sujeito enunciador parecia não demonstrar muita preocupação quanto à avaliação por parte da supervisão, fato que no fragmento em análise, na discussão em grupo, é salientado, o que aponta para a dinamicidade tanto da construção dos sentidos quanto do próprio sujeito. Essa modificação de posicionamento está relacionada à mudança do contexto de enunciação, que proporciona uma nova forma de interação, já que o tempo, espaço e, principalmente, os interlocutores são outros. Na situação de entrevista, a professora-estagiária tinha um único interlocutor (a pesquisadora), enquanto no encontro do grupo, além da pesquisadora, havia como interlocutores os colegas, também estagiários, que compartilhavam da mesma situação que ela. Em função disso, destacamos que a renovação do tema, que ocorreria mesmo que o interlocutor e a forma lingüística fossem os mesmos, acontece de maneira ainda mais perceptível. Salientamos ainda a influência do outro (alunos, supervisora, colegas estagiários) na constituição da atividade discursiva de Laura, apontando para a heterogeneidade e complexidade que caracteriza seu dizer.

Assumindo uma posição de compreensão responsiva em relação aos enunciados de Laura, percebemos que há um confronto de vozes, ou seja, de posições assumidas, pois a estagiária deixa bastante aparente a multiplicidade de perspectivas que a influenciam no desenvolvimento de sua atividade laboral. Já Marcos focaliza seu dizer no aluno, posição mantida desde a entrevista individual, mas sem descartar totalmente a supervisão e a escola, já que afirma que a preocupação “maior” é com os alunos. Além disso, é possível notar que antes de afirmar que focaliza seu trabalho nos alunos, o sujeito enunciador modaliza seu dizer em torno de dois indicadores de negação, ao referir-se à avaliação da supervisão e da escola: “a minha maior preocupação com avaliação **não** é com a supervisão **nem** com a escola... é com os alunos”. A posição assumida pelo enunciador, de minimizar a influência dessas duas perspectivas no desenvolvimento de sua atividade, pode estar divergindo tanto de sua colega

Laura, como também de outros dizeres que presumem haver essa influência. Observamos assim que o tema está sendo materializado por meio de apreciações do estagiário em relação ao seu discurso, influenciadas por uma multiplicidade de vozes que o atravessam.

No movimento enunciativo em análise, a estagiária Carla passa a desenvolver o seu ponto de vista sem contrapor-se diretamente ao posicionamento de seu colega, porém negando seu caráter absoluto, o que é evidenciado pela maneira como inicia sua fala: “é relativo”, forma cristalizada (é + adjetivo). Com esse valor modal a estagiária não só dialoga com o enunciado de Marcos, relativizando-o, mas também marca a própria posição, já que, para ela, “tudo”, ou seja, as diferentes perspectivas (escola, supervisão, alunos) são fundamentais no desenvolvimento da atividade laboral em contexto de estágio: “eu **acho** que **tudo** foi muito importante”.

Podemos perceber, no enunciado em foco, que Carla, dialogando com os enunciados de seus interlocutores e com outras vozes que atravessam seu dizer, modaliza sua fala no eixo do crer, por meio do verbo achar, modalizador epistêmico (“eu acho”). Apesar dessa modalização que aponta para o fato de não se ter muita certeza face ao que diz, o sujeito enunciativo, estabelecendo um diálogo com a entrevista individual (“como eu já tinha te falado da outra vez”), ressalta que mantém um posicionamento semelhante ao apresentado anteriormente, ou seja, continua reconhecendo a importância de vários destinatários para o desenvolvimento de sua prática docente em situação de estágio (“tudo contou bastante”). Esse diálogo promovido pela estagiária pode ser corroborado por um pressuposto da teoria bakhtiniana de que as relações de diálogo acontecem não somente por enunciados pertencentes a um mesmo contexto, como também àqueles separados no tempo e espaço, mas confrontados por relações de sentido, como nesse caso, o que permite também observar a instável cadeia da comunicação discursiva: a inter-relação entre dizeres passados, atuais e antecipações de futuros.

Além disso, destacamos que a questão da experiência parece ser considerada relevante pela estagiária, fato introduzido por um modalizador que indica inclusão: “**até** por ter sido o meu primeiro estágio”. Isso aponta para o fato de que no decorrer de sua formação, ou seja, nos estágios que ainda irá realizar, esse posicionamento pode ser modificado. Ao admitir essa possibilidade de mudanças, o enunciativo está levando em consideração a dialogicidade que constitui a linguagem e, conseqüentemente, o sujeito, cujos acentos valorativos vão mudando de acordo com a situação de interação em que se encontra. Cabe ressaltar ainda que, mesmo

considerando a avaliação da supervisora “light”, algumas escolhas lexicais feitas pela estagiária no movimento enunciativo revelam avaliações de orientação negativa, mas relativizadas por indicadores modais (“um certo”, “um pouco”): “até aquilo me deixou sempre com **um certo receio**”, “aquela **ansiedade**”, “não tinha como não me sentir **um pouco insegura**”, “**um pouco nervosa** com aquela situação”. Também é válido observar que tanto os substantivos subjetivos “receio” e “ansiedade” quanto os adjetivos “insegura” e “nervosa” são índices de inscrição da subjetividade na linguagem, permitindo que possamos perceber a forma como o sujeito enunciador posiciona-se perante a situação vivenciada durante o estágio.

No que tange a esse estado de insegurança e nervosismo na situação de estágio, há uma relação dialógica de aproximação com o discurso de Laura. Percebemos, portanto, que o dizer de Carla é perpassado, além de muitas outras, pela atividade discursiva de sua colega, que no momento é uma de suas interlocutoras e, necessariamente, influencia sua fala. Essa aproximação também pode ser apreendida, por meio de uma compreensão responsiva ativa, quando Carla refere-se à atitude dos alunos perante a situação de avaliação em que se encontra o professor-estagiário. Estabelecendo também um movimento dialógico de convergência em relação à fala de Marcos, a estagiária destaca, como indicam os modalizadores “muito” e “mais”, a aprendizagem dos alunos como o ponto de maior relevância: “mas também o ponto que ele destacou é **muito mais** importante que é o que eles realmente tão aprendendo”.

No que se refere às marcas de pessoa utilizadas pela estagiária, observamos que a categoria “tu”, pessoa subvertida, está sendo utilizada para englobar o próprio enunciador e também seus colegas estagiários. Dessa maneira, há um desdobramento do sujeito enunciador para que seja alvo de seus próprios comentários sem referência direta à pessoa-subjetiva (eu), diminuindo assim o grau de pessoalidade do enunciado. Esse “tu” está sendo constituído tanto em oposição à supervisora de estágio (“ela”) em “que **ela** vai avaliar não só o que **tu** faz ali na frente (...) como eles demonstram estar aceitando aquilo que **tu** está propondo” quanto à titular da turma, no enunciado “**a professora titular** também não deixa de ser (...) **tu** tens que prestar contas”.

Apesar de considerar os alunos como foco principal da atividade docente, a estagiária finaliza sua fala em relação ao direcionamento da atividade, afirmando, mesmo que no eixo do crer, pelo uso do indicador modal “achar”, que todas as dimensões (supervisora, alunos, professora titular) influenciam a atividade de trabalho do professor-estagiário: “acho que

tudo”. Essa afirmação confirma a posição assumida pela estagiária em outros momentos de interação, em que podemos perceber uma multiplicidade de vozes como constitutivas tanto de seu discurso como de seu trabalho.

Já no segundo encontro do grupo, uma nova situação de enunciação, em que foi discutido o artigo *O ensino como trabalho*, a estagiária Laura destacou um trecho que considerou relevante sobre a realização da tarefa no trabalho docente. Ao desenvolver a sua fala, dialogando com o texto em questão e levando em consideração os seus interlocutores, ela abordou questões que também estão relacionadas ao tema “direcionamento da atividade docente durante a realização do estágio”, como podemos observar no trecho abaixo:

Laura: eu li uma parte... no finalzinho da noventa e três que fala da realização da tarefa né... do professor... e isso eu senti dificuldade também porque eu tinha... a gente sempre tem aquele medo de será que o aluno tá aprendendo né... então tu às vezes acaba demorando e batendo na mesma tecla e trazendo cada vez mais coisas pra eles pra ver se eles entendem e aí tu acaba atrasando um pouco as coisas... mas a gente sempre tem ali o nosso plano de aula... tudo certinho... só que eu vi assim que os alunos tinham uma necessidade e aí eu queria ficar trabalhando mais naquela parte... vamos supor... se é texto... então eu quero trabalhar mais... mas a escola me cobrava uma coisa e a orientação da universidade outra... não... tá... tudo bem... eu sei que é necessidade e que eles gostam mas tu tens que dar tal conteúdo... pelo menos comigo a professora dizia ah... eu vou te avaliar... mas eu não quero... na aula em que eu for te avaliar eu quero que tu esteja dando algum conteúdo gramatical... alguma coisa que a professora da universidade queria ver se eu sabia o conteúdo que eu ia ensinar pros alunos... então eu tinha que às vezes pular conteúdos e trocar pra cá e é bem o que ela disse que às vezes a gente não consegue terminar os conteúdos e nem relacioná-los porque tu tá dando de um jeito e daqui a pouco a escola te cobra não... olha aqui oh... tá faltando isso... pára com isso agora... porque agora é necessário eles verem isso... aí tu muda... aí vem a professora e diz eu vou te avaliar tal dia ou naquela semana de repente... então tu tens que dar conteúdo gramatical... aí se tu tava trabalhando com texto... tu tens que parar com aquilo e dar o conteúdo gramatical porque a orientação tá te cobrando e aí é bem isso que ele falou aqui da dificuldade às vezes de terminar os assuntos né... os temas e relacioná-los e aí ela coloca assim como o professor nessa sucessão de rupturas consegue criar uma continuidade?... é muito difícil né

No movimento dialógico desencadeado, o sujeito enunciador, ao mencionar a questão da realização da tarefa na atividade do professor, ressalta uma dificuldade encontrada no estágio, relacionada ao direcionamento. A professora-estagiária apresenta uma preocupação bastante recorrente que caracteriza a profissão docente: a aprendizagem dos alunos. Isso pode ser observado quando ela afirma que “**eu** tinha... **a gente** sempre tem aquele medo de será que

o aluno tá aprendendo né”. Podemos perceber sob o ponto de vista enunciativo, pela oscilação entre o “eu” e “a gente”, que os espaços vazios se preenchem na enunciação na relação entre a estagiária e os colegas de estágio. Enquanto no “eu” podemos perceber índice explícito da personalidade do enunciador, no “a gente”, forma que substitui o “eu”, há uma espécie de partilhamento do receio com os outros estagiários, ou seja, não é somente a estagiária que sente esse “medo” (escolha lexical bastante subjetiva), diante da situação de aprendizagem do aluno durante o estágio. Tais reflexões remetem à constituição dialógica e ideológica do sujeito que se, por um lado, mostra-se com medo (não deixando de entrar em relação de alteridade com um referente não-explícito do grau da sua temeridade), por outro, divide a responsabilidade com os colegas, revelando, de certa forma, características da atividade de estágio que perpassam vários professores em formação.

No enunciado em foco, destacamos também a substituição do tempo verbal na forma de passado (“eu **tinha**”) pela forma no presente (“a gente sempre **tem**”), salientada por um modalizador que indica a frequência dessa ação, o advérbio “sempre”. Essa mudança de tempo verbal, de pretérito para presente, parece ocorrer na tentativa de o enunciador atualizar essa ação, dito de outro modo, demonstrar que esse problema não consiste em um fato que simplesmente já aconteceu ou ocorria com alguma frequência, mas sim continua a acontecer, é constante, o que pode ser entendido como uma pista discursiva do gênero da atividade do professor-estagiário.

Na relação dialógica empreendida entre os diferentes discursos que atravessam o seu dizer, a professora-estagiária, no embate entre o que faz e o que gostaria de fazer, inscreve-se como pessoa no discurso de modo subvertido: “**tu** às vezes acaba demorando e batendo na mesma tecla e trazendo cada vez mais coisas pra eles pra ver se eles entendem”. Essa subversão de pessoa, apontando uma ação que realizava sem fazer referência direta a si mesma, pode ser entendida discursivamente como uma tentativa de minimizar o próprio conflito, pois quem acabava “demorando” e “batendo na mesma tecla” era ela, mas parece haver a tentativa de estender essas ações a outras pessoas. Esse mecanismo de subversão é observado no decorrer da fala de Laura, que apresenta uma orientação negativa, percebida quando o enunciador comenta que essa sua ação de tentar fixar bem os conteúdos, que era feita para que houvesse um melhor entendimento por parte dos alunos, de certa maneira, prejudicava o desenvolvimento de suas aulas, o que pode ser entendido em função do verbo “atrasar”: “aí **tu** acaba atrasando um **pouco** as coisas”. No confronto de vozes entre a

preocupação de ensinar, fixando determinados conteúdos, e o atraso decorrente dessa prática, é possível perceber uma atenuação da carga avaliativa do prejuízo causado por esse atraso por meio do modal “pouco”, que dá pistas da avaliação do que o enunciador diz e da influência dos interlocutores no seu dizer.

Observamos, na continuidade da fala de Laura, apesar de ficar bastante tempo trabalhando com o mesmo conteúdo em função das necessidades dos alunos, o comprometimento com uma norma antecedente que faz parte da atividade de trabalho em situação de estágio, o plano de aula: “mas **a gente** sempre tem ali o nosso **plano de aula...** tudo certinho”. Essa fala também é constituída em torno da forma “a gente”, maneira de englobar os demais estagiários, que, pelo que parece, também teriam “tudo certinho”. Por meio desse enunciado, podemos perceber um índice valorativo por parte da estagiária que remete ao fato de que os estagiários precisam ter o plano de aula presente em sua atividade. Nesse contexto, portanto, é reiterada a importância dessa prescrição, talvez em função de um discurso do coletivo de trabalho ou dos formadores que a cobram, mesmo que a prescrição não dê conta das singularidades que surgem no decorrer da atividade viva de trabalho, exigindo que o sujeito faça uso de si, neste caso, “por si”, adaptando, reorganizando a atividade que realiza.

No entanto, cabe destacar que essa reorganização da atividade de trabalho por meio do “uso de si por si”, no contexto de estágio docente, parece não ocorrer de forma tranqüila. Os enunciados de Laura demonstram a existência de um conflito permanente sobre o seguinte ponto: para quem a atividade do professor, afinal, deve ser direcionada no contexto de estágio? Parece haver uma tentativa de focalizar no aluno, porém existem impedimentos para que isso aconteça, o que podemos observar pelo uso de um indicador modal deôntico que aponta para uma aspiração da estagiária, que parece ser impedida em função de cobranças provenientes de diferentes contextos, a escola em que realizava o estágio e a universidade a qual estava vinculada: “aí **eu queria** ficar trabalhando mais naquela parte (...) mas a **escola** me cobrava uma coisa e a orientação da **universidade** outra”. Percebemos, portanto, que o “uso de si pelos outros” constitui-se a partir de uma maior aceitabilidade, já que, neste caso, se dá em função de dois aspectos, principalmente: (a) havia normas impostas pelos outros, a escola quanto aos conteúdos que deveriam ser trabalhados naquele período e a universidade em relação à exigência do cumprimento de prescrições e (b) a existência de uma hierarquia

que, muito mais do que orientar a atividade do estagiário, realizava cobranças quanto ao seu desenvolvimento.

Percebemos, ao analisar o movimento dos enunciados de Laura, o quanto o direcionamento da atividade docente em situação de estágio é conflituoso, uma vez que a estagiária demonstra ficar no meio de uma série de perspectivas distintas, como podemos observar a partir do uso que faz do discurso relatado²⁵ referente a diferentes dimensões (professor titular, supervisora e autora do artigo lido para a discussão do grupo). Quanto à escola, nesse caso representada pela professora titular, observamos, pelo desenvolvimento enunciativo e pela mudança de tom da voz da estagiária, a ocorrência de um discurso direto livre no enunciado: “não... tá... tudo bem... eu sei que é necessidade e que eles gostam mas **tu tens que dar tal conteúdo**” e de um discurso direto em “a escola te cobra *não... olha aqui oh... tá faltando isso... pára com isso agora... porque **agora é necessário eles verem isso***”. Em ambos os casos, os enunciados citados dizem respeito a cobranças feitas pela escola em relação aos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pela professora-estagiária, o que revela a pressão sofrida pelo enunciador citante (“tu tens que”, “a escola te cobra”, “agora é necessário”) em relação ao enunciador citado, fazendo emergir efeitos de autenticidade. Em outras palavras, as citações diretas, observadas nos enunciados, criam efeitos de veracidade ao dizer, confirmando que as cobranças mencionadas realmente se faziam presentes no decorrer da prática docente.

Já em relação às exigências da universidade, realizadas pela professora supervisora, salientamos mais duas ocorrências de discurso relatado (discurso direto): “a professora dizia *ah... eu vou te avaliar... mas eu não quero... na aula em que eu for te avaliar **eu quero que tu esteja dando algum conteúdo gramatical***” e “vem a professora e diz *eu vou te avaliar tal dia ou naquela semana de repente... então **tu tens que dar conteúdo gramatical***”. Nos dois enunciados em foco, notamos a citação como uma forma de o sujeito enunciador dar credibilidade ao seu enunciado. Nesse caso, a voz da supervisora de estágio é trazida para o discurso do enunciador (“eu for te avaliar/ eu vou te avaliar”, “eu quero que tu esteja”, “tu tens que”), confirmando a forte influência que ela exerce no trabalho da professora-estagiária, especialmente por ser responsável pela avaliação do estágio. Desse modo, criando um efeito

²⁵ De acordo com Maingueneau (2001, p. 139), o discurso relatado corresponde a “uma enunciação sobre outra enunciação”, em que dois acontecimentos enunciativos são relacionados (a enunciação citada torna-se objeto da enunciação citante).

de autenticidade, podemos perceber, via enunciado citado, a carga atribuída à avaliação vinculada ao trabalho com conteúdos gramaticais.

Além dessas duas perspectivas (escola e universidade), há a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a partir do embate em relação aos destinatários da atividade do professor-estagiário, ou seja, nessa concorrência de vozes, o sujeito enunciator traz para o movimento enunciativo o conflito que vivencia durante o estágio, baseando-se num trecho do artigo lido, como podemos observar no enunciado: “ela coloca assim *como o professor nessa sucessão de rupturas consegue criar uma continuidade?*”. Nesse caso, ao fazer uso do discurso relatado, o enunciator refere-se a um problema presente no trabalho docente e que parece ser maior no contexto de estágio supervisionado: as “rupturas” no decorrer de suas atividades, que dificultam o desenvolvimento dos conteúdos da forma como o estagiário gostaria. Para evidenciar seu posicionamento de crítica a essa falta de continuidade na realização do trabalho docente, o enunciator traz a palavra do outro para o seu discurso, na tentativa de dar mais autenticidade ao problema citado, já que é referido também por uma voz de autoridade (autora do artigo).

O questionamento apresentado pela autora do artigo diz respeito ao trabalho do professor em geral, porém, no contexto de estágio, parece haver uma dificuldade ainda maior em dar continuidade às atividades, já que as rupturas, provenientes de diferentes vozes, são ainda mais frequentes. Isso se dá em função do que é denominado “uso de si pelos outros”, visto que é de acordo com os outros (supervisão, professor titular, coordenação pedagógica da escola), que, na maioria das vezes, o estagiário precisa adaptar o desenvolvimento de seu trabalho. Dessa forma, observamos que, para a estagiária, reorganizar o seu trabalho considerando essas diferentes perspectivas e pontos de vista “é muito difícil”. Talvez esse seja um dos maiores problemas no desenvolvimento do trabalho docente em situação de estágio.

4.1.3 O direcionamento da atividade docente: diálogos conclusivos parciais

Nesta seção, são apresentadas algumas conclusões parciais relacionadas ao tema “direcionamento da atividade docente”, estabelecendo diálogos entre os posicionamentos dos estagiários em diferentes momentos de interação, tanto nas entrevistas individuais quanto nos encontros do grupo de discussão. A materialização do tema, seguindo a perspectiva

bakhtiniana, é dinâmica, estando organicamente ligada à situação de enunciação. Assim, diferentes acentos de valor sobre um mesmo elemento lingüístico revelam a dinamicidade do tema, a circulação de sentidos e a emergência da orientação social apreciativa do sujeito diante do que diz e em relação ao outro.

A materialização do tema “direcionamento da atividade docente”, nas entrevistas individuais, deu-se a partir de uma mesma pergunta a todos os participantes, que foram questionados sobre qual era a principal preocupação ao preparar as suas aulas. Já no grupo de discussão, o tema emergiu em dois momentos distintos. O primeiro deles foi quando a pesquisadora perguntou aos estagiários sobre como se sentiam em relação ao processo de constante avaliação na situação de estágio. O segundo momento de emergência desse tema no grupo ocorreu em função da discussão sobre a realização da tarefa no trabalho docente, partindo de um trecho do artigo lido.

O surgimento desse tema pode ser justificado pelo fato de que, segundo a perspectiva ergonômica, o trabalho docente é uma atividade constituída a partir do direcionamento, em outras palavras, o professor necessita de destinatário(s) para desenvolver seu trabalho. Dessa forma, o modo de agir do professor, ou seja, a maneira de desenvolver sua atividade, certamente será influenciada pelo direcionamento dado a ela, daí a importância de discutir essa questão no contexto de estágio, momento que pode ser considerado bastante complexo no que diz respeito à direção do trabalho.

Essa complexidade que caracteriza o direcionamento da atividade do professor-estagiário pode ser observada em diferentes momentos de práticas de linguagem dos participantes do estudo. Observamos que seus enunciados em relação ao tema em questão circulavam a partir de cruzamentos de vozes, que ora convergem, ora divergem, conforme pressupõe Bakhtin (1952-1953/2003). Essa heterogeneidade nos posicionamentos se dá não só em função de seus interlocutores imediatos, mas também em inter-relação com tantas outras vozes (passadas, presentes e futuras) com as quais dialoga.

Confrontando os enunciados dos professores-estagiários, percebemos que, apesar de todos eles considerarem o aluno como principal destinatário da atividade docente, esse direcionamento nem sempre é priorizado. Isso ocorre em função da situação em que se encontram, desenvolvimento de estágio supervisionado, período de avaliação constante, por meio de perspectivas distintas (supervisão, escola, professor titular, alunos etc.) que apresentam os mais variados pontos de vista que não deixam de constituir a atividade do

professor-estagiário. Essa característica de conflito no direcionamento do trabalho docente, ou seja, de não direcionar a atividade principalmente ao aluno, apesar de considerar essa ação importante, pode ser entendida como constitutiva do gênero profissional do professor-estagiário, visto que corresponde a uma forma recorrente de esses professores desenvolverem suas atividades em sala de aula.

Pela análise dos enunciados produzidos nas entrevistas e no grupo de discussão, podemos entender que há uma tensão entre a “atividade realizada” e o “real da atividade” no trabalho dos estagiários. A orientação da atividade ao aluno parece corresponder muito mais à dimensão “real da atividade” dos professores-estagiários do que à “atividade realizada”, já que o “real” não se restringe ao que se faz, mas comporta também as ações impedidas, não realizadas. Isso significa que apesar de os professores em formação considerarem importante ter o aluno como principal destinatário de sua atividade docente, muitas vezes tiveram necessidade de adaptá-la, no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos ou à própria metodologia de ensino, em função das exigências da supervisão de estágio ou da escola.

Dessa forma, salientamos que, além da preocupação constante com a aprendizagem dos alunos, outras dimensões influenciam de forma bastante significativa o desenvolvimento do trabalho docente dos estagiários, o que pôde ser observado em diferentes momentos de suas atividades discursivas. Nos enunciados do professor-estagiário Marcos, tanto na entrevista, quanto nas discussões em grupo, foi possível perceber que sua atividade apresentava dois graus diferentes de direcionamento, um no plano do discurso e outro da ação propriamente dita. Em outras palavras, havia um direcionamento à supervisão de estágio e à escola, correspondente ao que ele dizia fazer (no plano de aula, por exemplo), e um direcionamento aos alunos, referente ao que realmente era desenvolvido em suas aulas, de acordo com as particularidades de sua turma. Isso fez com que ele, a partir de uma série de normas antecedentes, reorganizasse suas atividades, por meio de renormalizações, o que caracteriza a atividade de trabalho como uso de si, tanto por si (de acordo com suas necessidades), quanto pelos outros (de acordo com as exigências provenientes da escola, da supervisão do estágio e dos alunos).

Já nos enunciados da estagiária Laura, percebemos pistas discursivas que remetem a efeitos de sentido distintos quanto ao direcionamento de sua atividade docente. Enquanto na entrevista individual, na interação com a pesquisadora, apreendemos acentos de valor que orientam para a preocupação com a aprendizagem dos alunos, na discussão em grupo, junto

aos colegas de ofício e à pesquisadora, observamos a ampliação dessa orientação também a outras dimensões responsáveis por sua avaliação: a instituição escolar (professor titular, direção) e a universidade (professora supervisora). Esse movimento de sentidos se justifica não apenas pela mudança dos interlocutores, mas também pelos enunciados outros que circulam sobre o tema em foco. Tais enunciados tanto podem ser instigados pelos participantes do grupo e pelo artigo motivador do segundo encontro, quanto pelas diferentes vozes que atravessam o dizer e não deixam de constituir o sujeito e os sentidos, fazendo com que, a cada enunciação, o tema seja renovado.

Essa renovação do tema pode ser observada mesmo quando um posicionamento é mantido, em diferentes contextos de enunciação, como o que ocorre com os enunciados da estagiária Carla, que nas entrevistas e nos encontros do grupo mencionou vários destinatários como constitutivos de sua atividade docente: os alunos, a supervisora, a professora titular, a direção da escola. Essa multiplicidade de perspectivas que constitui o direcionamento de sua atividade acaba revelando a situação de conflito vivida, já que as exigências e expectativas dessas diferentes dimensões em relação ao trabalho docente são distintas e, muitas vezes, dissonantes.

É importante destacar que o tema em foco, o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado, é o único que está diretamente relacionado a um dos objetivos do estudo. Essa coincidência, no entanto, não prejudica que, por esse tema, também os outros objetivos sejam contemplados em diferentes graus de desenvolvimento. Nessa perspectiva, foi possível discutirmos aspectos sobre o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações na atividade dos estagiários, a relação entre o uso de si “por si” e “pelos outros” bem como pistas discursivas que remetem ao “real da atividade” do professor no estágio.

Por fim, ressaltamos que as análises referentes a cada tema trazem algumas características do trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa, isto é, pressupostos comuns à atividade desses profissionais (que podem ser relacionados à noção de gênero da atividade), mas que são constantemente recriados de acordo com as circunstâncias (o que pode ser entendido como estilo da atividade). No entanto, não temos a pretensão de esgotar essas características (o que seria impossível), procurando deixar fluir a dinamicidade do sujeito, da linguagem, dos sentidos e da própria atividade laboral. Percebemos que a dúvida quanto ao direcionamento da atividade docente no contexto de estágio acaba dificultando o

desenvolvimento do trabalho dos estagiários, que, muitas vezes, são considerados simplesmente como executores de tarefas, não podendo levar em conta as peculiaridades de suas turmas para desenvolver seu trabalho. Dessa forma, podemos entender que tanto a escola quanto a universidade, responsáveis em diferentes graus pela formação desses profissionais, oferecem um espaço bastante restrito para o trabalho como uso de si por si. Entretanto, os estagiários buscam oportunidades para renormalizar, de acordo com as necessidades que surgem na atividade docente, uma vez que as prescrições não dão conta da complexidade de seu trabalho.

4.2 Concepções de ensino de língua portuguesa

Seguindo a proposta de responder às questões de pesquisa a partir da discussão de temas selecionados, passamos a observar a circulação do tema “concepções de ensino de língua portuguesa” verificando como os professores-estagiários vão se posicionando no discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer. A partir desses posicionamentos, podemos perceber reflexões acerca de diferentes concepções de ensino de língua portuguesa (LP) que se projetam na atividade dos professores-estagiários. É o que analisaremos a seguir, considerando as entrevistas, os encontros do grupo de discussão e o diálogo entre as diferentes instâncias.

4.2.1 Concepções de ensino de língua portuguesa: reflexões a partir das entrevistas

As reflexões apresentadas nesta seção são baseadas nos enunciados produzidos a partir de dois momentos distintos de emergência do tema. Primeiramente, abordando o trabalho do professor de língua portuguesa de maneira geral e, em seguida, tratando do desenvolvimento das atividades docentes de cada professor-estagiário participante deste estudo.

A fim de suscitar que verbalizassem, de forma abrangente, sobre o trabalho do professor de língua portuguesa, a pesquisadora perguntou aos três professores-estagiários, nas entrevistas individuais, em que consiste a atividade desse profissional, ou seja, pediu que falassem, a partir da própria experiência e da observação do trabalho de outros professores,

como definiriam essa atividade. A partir da análise dos enunciados produzidos, podemos observar concepções que têm sobre o ensino de língua portuguesa:

Marcos: eu acho que o professor de português essencialmente ele tem que se adequar à realidade do aluno porque não adianta tu entrar numa sala de aula propondo uma aula gramatical que não muda desde mil oitocentos e lá vai pedrada e não ver a realidade do aluno... eu acho que é nossa obrigação tentar mudar essa questão... essa idéia que se tem da língua portuguesa... isso é fundamental eu acho que a gente tem que cada vez mais procurar trabalhar as questões lingüísticas vinculadas à realidade do aluno e o texto ele te proporciona isso... se o professor souber trabalhar com texto... trabalhar com gênero e essa é a proposta que vem muito mais forte agora ele vai conseguir mudar a realidade do ensino de língua portuguesa daqui a alguns vinte anos talvez

Percebemos nos enunciados de Marcos o diálogo entre duas perspectivas antagônicas do ensino de LP: uma focada exclusivamente na gramática prescritiva e outra que vincula aspectos lingüísticos à realidade do aluno. Quanto à primeira, é possível perceber por diferentes itens lexicais acentos de valoração negativa: “uma aula gramatical que **não muda** desde **mil oitocentos e lá vai pedrada**”. A crítica à abordagem meramente prescritiva de ensino gramatical é enfatizada pelo não acompanhamento, por parte da maioria dos professores, das mudanças em relação às abordagens de ensino de língua que vêm ocorrendo, recebendo uma carga mais negativa ao ser vinculada a “mil oitocentos e lá vai pedrada”, expressão que não esconde uma avaliação irônica do ensino centrado na forma.

Quanto à segunda perspectiva, o sujeito enunciator ressalta que o mais importante para o professor no desenvolvimento das aulas de LP é considerar o seu contexto de atuação, ou seja, a realidade de seus alunos, de cada sala de aula: “**ele** [professor] **tem que** se adequar à realidade do aluno”. Tal afirmação, marcada lingüisticamente em torno de um modalizador deôntico que indica uma conduta a ser tomada pelo professor (em geral), se particulariza ao incluir “eu” e “nós” nessa atitude a ser tomada: “**eu acho** que é **nossa** obrigação tentar mudar essa questão... essa idéia que se tem da língua portuguesa”. Nesse movimento de inclusão, pela expressão “**é nossa obrigação**”, cuja modalização indica o que os professores (demais profissionais da área, tanto estagiários quanto professores já formados) devem fazer, não de forma opcional, mas como uma obrigatoriedade, notamos pelos acentos valorativos em circulação uma atitude ativa do estagiário Marcos que, entrando em confronto com diversos pontos de vista, propõe uma modificação da perspectiva de ensino de LP.

Nos enunciados em análise, podemos perceber uma orientação social apreciativa que, apesar de excluir um ensino puramente gramatical, não desconsidera as questões lingüísticas, propondo que sejam estudadas em função da realidade do aluno por meio da abordagem dos gêneros textuais. Esse posicionamento apresentado por Marcos se aproxima bastante da dimensão “real da atividade”, já que, ao mencionar a necessidade de mudanças de perspectivas no ensino de LP, está admitindo que essas nem sempre são “atividades realizadas” efetivamente. Destacamos a importância de termos, mesmo que parcialmente, pistas discursivas desse “real”, já que, distanciado da situação de trabalho, o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre a sua própria prática e a do outro, demais profissionais da área, podendo melhor compreender a complexidade que caracteriza a sua atividade laboral e, quem sabe, aprimorá-la.

Ao desenvolver a sua reflexão, quanto à materialização do tema em questão, salientamos que o estagiário alterna significativamente a utilização das marcas de pessoa, o que resulta em efeitos diversos. Inicialmente, ao abordar a indispensabilidade de adaptar-se à realidade dos alunos, o sujeito enunciator refere-se ao “professor de português”/“ele”, marcando um certo distanciamento do par “eu” (enunciador)/ “tu” (pesquisadora): “**o professor de português** essencialmente **ele** tem que se adequar à realidade do aluno”. Tal inscrição pode ser interpretada como uma maneira de generalização, pois parece que, para o estagiário, todos os professores de LP precisam desenvolver o seu trabalho a partir dessa perspectiva de adequar as aulas à realidade de cada turma. Deste modo, embora possamos observar um efeito de apagamento de pessoas, o enunciator e a pesquisadora, sendo professores de língua portuguesa, se incluem discursivamente na perspectiva defendida (necessidade de considerar a realidade do aluno).

A seguir, corroborando o pressuposto de que o sentido é construído nas interações verbais, observamos que o uso da categoria de pessoa “tu” (“não adianta **tu** entrar numa sala de aula”), não se limitando ao interlocutor, engloba os profissionais da área, o que corresponderia a “eu, meus colegas estagiários e os professores já formados que atuam no ensino de língua portuguesa”. Essa inclusão discursiva, de si mesmo, seus colegas e demais professores, também pode ser observada pelo uso da forma “a gente” (“**a gente** tem que (...) trabalhar as questões lingüísticas vinculadas à realidade”), que nesse caso parece indicar um plural inclusivo, que corresponde a “eu + tu (pesquisadora, também professora de língua portuguesa) + outro(s) (colegas estagiários e demais professores)”, possuindo um médio grau

de pessoalização. Por fim, novamente há um efeito de apagamento, materializado pelo uso do “ele”/ “professor”, que não deixa de incluir o enunciador e a pesquisadora, para mencionar como se deve trabalhar nas aulas de LP a fim de que se modifique a atual perspectiva de ensino gramatical, por intermédio de atividades com textos e gêneros. Essa alternância de pessoas do discurso pode ser compreendida responsivamente como índice discursivo que abrange o trabalho dos professores de LP já formados e os que estão em formação, grupo no qual o enunciador se inclui. Podemos entender pelo movimento discursivo que o sujeito enunciador, se constituindo na relação com o outro, traz índices em seu dizer de diferentes pontos de vista sobre o ensino de LP, como: (a) considerar a realidade do aluno (que ele concorda) em oposição aos que não consideram, (b) trabalhar as questões linguísticas vinculadas à realidade também em confronto com os que não procedem dessa forma e (c) contemplar o ensino por intermédio de textos e gêneros, o que também entra em conflito com os que não consideram essa perspectiva, como é o caso dos que se dedicam ao ensino gramatical.

A estagiária Laura, na tentativa de explicar à pesquisadora na entrevista no que consiste a atividade de trabalho do professor de LP menciona dois aspectos que considera importantes: a necessidade de constante atualização desse profissional e a adequação à realidade dos alunos, aproximando-se discursivamente, no segundo aspecto, do posicionamento de Marcos, como podemos observar a seguir:

Laura: é... eu acho assim que um professor de língua portuguesa tem que tá sempre se atualizando e tem que sempre trazer textos novos pros alunos... saber o que eles vivem no dia-a-dia e trazer aquilo que interessa... não adianta eu como uma profissional de língua portuguesa e de literatura pegar textos... esses cânones mesmo que são importantíssimos (...) se eu não começar a incentivar eles com a leitura do que eles gostam de ler... então se eles gostam de uma revista... eu acho que eu como professora de língua portuguesa tenho que ler aquela revista e me inteirar daquele assunto e a partir daí ir incentivando (...) então o professor tem que sempre tá atualizado nas coisas... ir sempre pesquisando coisas interessantes pros alunos

A estagiária, nesse caso, apresenta uma posição social avaliativa que remete a um ensino de LP que necessariamente seja atraente e motivador, o que podemos observar por meio de algumas escolhas lexicais (“tá sempre se **atualizando**”, “trazer **textos novos**”, “trazer aquilo que **interessa**”, “incentivar eles com a leitura do que eles **gostam**”, “pesquisando coisas **interessantes**”). Tal movimento valorativo pode ser observado discursivamente

também nos indicadores modais: “**eu acho** assim que um professor de língua portuguesa **tem que** tá **sempre** se atualizando e **tem que sempre** trazer textos novos pros alunos”. No enunciado em foco, salientamos que, embora haja um certo cuidado no seu modo de dizer, marcado lingüisticamente pelo modal “eu acho”, o enunciador, ao desenvolver a sua fala, imprime o que o professor de LP deve fazer (“tem que”), criando um efeito de sentido de que as ações citadas (atualizar-se e selecionar materiais adequados para a realidade dos alunos) constituem-se numa obrigatoriedade, o que é enfatizado pelo indicador modal “sempre” como uma necessidade de freqüência constante dessas ações.

Além disso, ressaltamos o fato de o discurso de Laura estar bastante voltado para importância da leitura, que, conforme podemos observar pelos seus enunciados, deve ser incentivada pelo professor de português, ou seja, esse é um de seus papéis. Esse incentivo deve ocorrer a partir da leitura de materiais que sejam do interesse dos alunos: “se eles gostam de uma revista... **eu acho** que eu como professora de língua portuguesa **tenho que** ler aquela revista e me inteirar daquele assunto e a partir daí ir incentivando”. Novamente há um movimento entre um dizer mais cauteloso (“eu acho”) e um enunciado de obrigatoriedade (“tenho que”). Esse movimento discursivo entre um dizer mais moderado e uma afirmação que constitui um dever aponta para um confronto entre seus saberes em relação à profissão.

Em relação a pistas da inscrição do sujeito em seu dizer, analisando as categorias de pessoa, percebemos que, ao definir a atividade do professor de LP, há um movimento entre um menor ou maior grau de subjetividade. Essa movimentação pode ser observada pela alternância entre a forma referente à não-pessoa (“um professor de língua portuguesa”) utilizada inicialmente, que, criando um efeito de apagamento, não deixa de incluir discursivamente os participantes da interação, passando pela pessoa-subjetiva (“**eu** como uma profissional de língua portuguesa e de literatura”, “se **eu** não começar”, “**eu** como professora de língua portuguesa”) e finalizando novamente com uma não-pessoa (“o professor [ele] tem que sempre tá atualizado nas coisas”). A variação quanto às pessoas do discurso apresentada pelo sujeito enunciador pode ser interpretada como uma forma de diálogo entre o trabalho do professor de LP de forma mais ampla, englobando todos os profissionais da área, estagiários ou não, e o seu próprio trabalho, incluindo-se efetivamente como parte integrante desse grupo, professores de LP, apesar de ainda estar em formação, assumindo desde já responsabilidades referentes a sua futura profissão.

Salientamos ainda que os enunciados da estagiária apresentam pistas discursivas que remetem a uma concepção de trabalho que ultrapassa a pura execução de normas antecedentes. Ao mencionar a importância de despertar o interesse dos alunos pela leitura, o enunciador nega que o professor deva exigir, por exemplo, a leitura de clássicos da literatura, mesmo sendo de grande importância. A realização dessas leituras corresponde a uma prescrição em relação às aulas de LP, uma norma antecedente que constitui o seu trabalho, visto que geralmente faz parte do conteúdo programático da disciplina. Porém, o que o sujeito enunciador propõe é que, a partir dessa prescrição, haja uma renormalização, ou seja, se é necessário despertar nos alunos o gosto pela leitura, o professor precisa, em função da singularidade de cada turma e de cada situação, adequar as atividades que irá propor, como por exemplo, “ler aquela revista e me inteirar daquele assunto e a partir daí ir incentivando”. Neste caso, podemos entender que há o reconhecimento por parte do enunciador de que sua atividade laboral é dinâmica, portanto, do ponto de vista teórico, é constituída por um debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. De acordo com a perspectiva ergológica, apesar da importância das normas, é necessário que o trabalhador tenha um espaço para que elas sejam retrabalhadas, de acordo com as necessidades de cada contexto de atuação.

Nos enunciados de Laura em análise, pudemos depreender também, por meio de uma compreensão responsiva, índices discursivos que remetem não necessariamente à atividade realizada pela estagiária durante o período de estágio docente, porém muito mais à dimensão do “real” da atividade, visto que esta vai além do que efetivamente se faz e engloba também o que pode ou deve ser feito pelo trabalhador, que, nesse caso, diz respeito à constante atualização do professor, à seleção de materiais adequados e interessantes e ao incentivo à leitura.

Na entrevista com Carla, a estagiária procura definir a atividade do professor de LP justificando, inicialmente, a sua escolha pelo curso. A partir disso, estabelece um diálogo entre a sua opção profissional e a função do professor de português, como podemos ver no seguinte fragmento:

Carla: eu entrei pro curso de letras porque eu adoro essa questão das línguas... língua portuguesa (...) e eu acho o estudo dessas linguagens muito interessante porque é uma coisa essencial pro ser humano... faz parte dele... faz parte do mundo dele... a ideologia daquele lugar onde ele vive é completamente dominada pela linguagem (...) então eu acho que como papel de professor de língua portuguesa eu tenho que mostrar o quanto é bonito... o quanto é importante a gente dar valor à língua... não tratá-la de uma forma estática...

como se ela tivesse ali congelada... que ela é assim e deu... mostrar na verdade que a língua está sempre mudando... tá evoluindo (...) mas que o estudo dela faz a gente se adequar melhor ao nosso mundo e a nossa sociedade... faz a gente poder se expressar melhor... poder se defender melhor em qualquer situação... então ela vira um instrumento também pra gente na vida... eu acho que é um conceito tão abrangente e tão difícil de especificar que eu ficaria horas falando mas basicamente é isso

Ao explicitar os motivos que a fizeram optar pelo curso de Letras, notamos, nos enunciados da estagiária, itens lexicais que apontam discursivamente para acentos valorativos bastante positivos em relação ao estudo de línguas: “eu **adoro** essa questão das línguas”, “eu acho o estudo dessas linguagens **muito interessante**”, “é uma coisa **essencial** pro ser humano”. Percebemos que o uso do verbo “adorar”, que reflete uma posição favorável face ao que está sendo enunciado, no caso, a “questão das línguas”, bem como os adjetivos avaliativos axiológicos “interessante” e “essencial” marcam de uma maneira aparente o alto grau de subjetividade no discurso, orientado para a relevância dos estudos da linguagem na vida das pessoas. Na observação das pistas da inscrição subjetiva, devemos observar a necessária relação com o outro, o que remete à relatividade dos adjetivos que somente podem significar numa instância de comparação com outros enunciados, não aparentes na superfície lingüística, mas reconhecidos por um certo consenso social.

Seguindo a reflexão, a estagiária passa a tentar definir a função do professor de LP, como podemos observar no seguinte enunciado: “eu **tenho que** mostrar o quanto é **bonito**... o quanto é **importante** a gente dar valor à língua”. Assim como nos enunciados analisados anteriormente, os adjetivos avaliativos “bonito” e “importante” possuem uma relatividade, o que, conforme Kerbrat-Orecchioni (s.d.), pressupõe uma comparação com algo, necessitando a mobilização de saberes compartilhados. Tais escolhas lexicais apontam discursivamente para uma valoração positiva em relação ao ensino de língua portuguesa.

A partir da análise, observamos como o enunciador vai se revelando no discurso não só em relação ao que está dizendo, mas também em relação aos outros – discursos e sujeitos – com quem entra em diálogo, seja por consonância, seja por dissonância. Assim, ao entrar em confronto com quem considera a língua “estática” e “congelada”, como aquele ponto de vista do ensino de língua centrado na forma, que foi criticado por Marcos, se aproxima discursivamente dos estagiários, como o próprio Marcos, que consideram a língua dinâmica, e de outros pontos de vista, mesmo não aparentes.

No enunciado “o estudo dela [língua] faz a gente **se adequar melhor** ao nosso mundo e a nossa sociedade (...) **se expressar melhor**... poder **se defender melhor** em qualquer situação”, percebemos um conjunto de verbos, modalizados pelo indicador “melhor”, que na circulação temática dão pistas discursivas da posição avaliativa de reconhecimento da importância da língua em diversas instâncias de nossas vidas.

Também podemos observar no movimento enunciativo marcas de pessoas que, oscilando entre a primeira pessoa “eu” e a forma “a gente”, apresentam índices de diferentes graus de subjetividade. Aparece uma inscrição mais subjetiva no uso do “eu” ao abordar a opção pelo curso (“**eu** entrei pro curso”, “**eu** adoro essa questão”, “**eu** acho o estudo dessas linguagens”) e a função do professor de português, grupo no qual se inclui (“como papel de professor de língua portuguesa **eu** tenho”) do que no uso do “a gente”, como pode ser observado a seguir: “**a gente** dar valor à língua”, “o estudo dela faz **a gente** se adequar melhor”, “faz **a gente** poder se expressar melhor”, “ela vira um instrumento também pra **gente** na vida”. O “a gente”, usado na forma de plural inclusivo, correspondendo a “eu + tu (interlocutores) + outro(s) (colegas estagiários, alunos, demais professores, indivíduos em geral)”, remete a uma expansão da assunção do dizer no que se refere à dimensão da importância da língua.

Dessa forma, observamos que, assumindo, conforme os pressupostos bakhtinianos, uma posição exotópica, em que há distanciamento temporal e espacial da atividade de trabalho, o estagiário, ao desenvolver discursivamente seu ponto de vista, revela índices discursivos que apontam para o “real” da atividade do professor de LP, visto que muitas vezes as ações por ele citadas são impedidas durante a prática docente, devido a uma série de fatores. Ao afirmar “como papel do professor de língua portuguesa eu tenho que **mostrar o quanto é bonito... o quanto é importante a gente dar valor à língua**”, o enunciador não está se referindo necessariamente ao que faz, mas ao que considera importante para o seu trabalho e certamente tem influência em seu desenvolvimento.

Percebemos ainda, a partir da análise do enunciado “é um conceito **tão abrangente e tão difícil** de especificar que eu ficaria horas falando”, que ao definir a sua atividade de trabalho o sujeito enunciador reconhece a sua amplitude. As escolhas lexicais dos adjetivos avaliativos axiológicos “abrangente” e “difícil”, reforçadas pelo advérbio “tão”, dão pistas discursivas de que o sujeito enunciador, na atividade de verbalização sobre o seu fazer profissional, conforme a perspectiva ergológica, ultrapassou a fase inicial em que o

trabalhador considera seu trabalho simples demais para que seja comentado, passando a considerar a complexidade que o caracteriza.

Os enunciados, analisados na circulação do tema em foco, concepções de ensino de LP, se mostraram relevantes para a compreensão de características que compõem o trabalho do professor-estagiário de LP. É importante, nessa perspectiva, observar que cada enunciado, por mais distante no tempo e no espaço que esteja de outro, pode com ele estabelecer relação dialógica, desde que algo seja posto em relação de sentido. Na análise em foco, é de suma importância estabelecermos um diálogo entre os enunciados produzidos pelos três professores-estagiários, a partir de uma mesma questão: “em que consiste a atividade do professor de língua portuguesa?”. Essa pergunta, elaborada pela pesquisadora nas entrevistas individuais, em tempo, espaço e momento diferentes para cada professor-estagiário, suscitou diferentes posições assumidas pelos estagiários no que diz respeito à definição da atividade laboral do professor, ora se aproximando uma das outras, ora se distanciando. Há uma aproximação entre os três participantes do estudo, por exemplo, quanto ao entendimento de que é indispensável o professor adequar o estudo da língua à realidade de seus alunos, pois compreendem que o uso linguagem está diretamente relacionado às atividades humanas.

Outro posicionamento convergente entre os três estagiários diz respeito à necessidade de um professor de LP atualizado e de um ensino que vá além de questões puramente gramaticais. De acordo com Marcos e Laura, esse ensino deve, necessariamente, contemplar a leitura e o trabalho com gêneros textuais. Além de partilhar desse posicionamento dos colegas, parece que Carla apresenta uma definição um pouco mais abrangente, pois engloba aspectos referentes ao uso da linguagem e como sua utilização está ligada a questões ideológicas, o que confirma a importância de um estudo da língua relacionado às práticas sociais. Destacamos ainda que a estagiária, no final do movimento enunciativo em análise, reconhece a amplitude do tema em questão.

Além disso, podemos observar que nos enunciados dos três professores-estagiários há um movimento valorativo que, partindo de um modo cuidadoso de dizer, marcado pela forma verbal “eu acho”, assume uma orientação que indica uma obrigatoriedade (“tem que”). Ainda que seja uma construção recorrente – “eu acho que o professor tem que” –, o “eu” é preenchido na interação por diferentes sujeitos assim como as orientações do que o professor “tem que” fazer são distintas em cada enunciação. Essa movimentação demonstra um embate de valores dos estagiários em relação ao seu próprio dizer e ao do outro, em relação ao ensino

de LP. Os valores mencionados, que dizem respeito à atividade profissional docente, estão relacionados tanto com as normas antecedentes que constituem o seu trabalho, quanto com as próprias experiências como professor-estagiário. Dessa forma, consideramos que a situação de entrevista é propícia à emergência desse embate nos enunciados dos professores em formação, pois é um momento em que, distanciados da atividade de trabalho, os estagiários refletem sobre a sua prática e sobre os pressupostos sociais que constituem sua futura profissão.

Ainda nas entrevistas individuais, conforme já mencionamos, os estagiários foram questionados sobre o seu próprio trabalho durante o estágio. A pesquisadora solicitou que eles falassem sobre o que foi privilegiado em suas aulas, como elas eram desenvolvidas em relação aos conteúdos e à metodologia. O fragmento a seguir corresponde ao discurso de Marcos sobre o seu fazer docente durante o estágio de língua portuguesa:

Marcos: eu privilegiei bastante foi interpretação textual... eu trabalhei com muito texto até por que essa disciplina de lingüística textual com a Júlia que eu comecei a abrir os meus olhos pra como desenvolver de outra maneira a disciplina de português (...) sempre tentando relacionar o texto com o conteúdo que eu tinha que desenvolver né? porque eu não poderia simplesmente trabalhar o texto e a interpretação e deixar o conteúdo... mas de uma maneira mais *light* assim mostrando pra eles não só aquela questão gramatical mas também como aquilo se aplicava no texto

Podemos perceber, no movimento dos enunciados de Marcos, um embate entre duas perspectivas de ensino de LP: uma que considera a gramática normativa e outra que prioriza as questões lingüísticas em função de sua aplicabilidade nos textos. O fator de divisão entre ambas é vinculado à disciplina de lingüística textual: “eu comecei a abrir os meus olhos pra como desenvolver de **outra maneira** a disciplina de português em sala de aula”. Se, por um lado, podemos observar o reconhecimento do estagiário de uma forma produtiva de exercer a atividade docente, por outro, destacamos a importância dos saberes acadêmicos para a formação dos futuros professores, já que auxiliam no aprimoramento de sua prática docente.

Ao abordar a maneira como suas aulas foram desenvolvidas, Marcos menciona a ênfase dada ao trabalho com textos: “eu **privilegiei bastante** foi interpretação textual... eu **trabalhei muito** com texto”. Essa valoração atribuída ao texto pode ser observada com o auxílio da materialidade lingüística, especialmente o verbo “privilegiei” seguido do indicador modal “bastante” e o verbo “trabalhei”, acompanhado do “muito”, que dão ênfase ao trabalho

com texto desenvolvido pelo estagiário. Na circulação dos enunciados, podemos depreender ainda acentos valorativos que apontam para a necessidade do trabalho com texto sem descartar questões gramaticais, referidas como “o conteúdo”, uma prescrição considerada importante pelo sujeito enunciatador: “sempre tentando relacionar o texto com **o conteúdo** que eu tinha que desenvolver né? porque eu não poderia simplesmente trabalhar o texto e a interpretação e deixar **o conteúdo**”.

Em relação à prescrição, no caso “conteúdos” pré-estabelecidos pela escola, que constitui o trabalho do estagiário, é válido observar que, embora seja uma exigência, não se configura como uma “execução” de forma direta. Percebemos, por meio de pistas discursivas, que o professor renormaliza em sua atividade docente, ou seja, por meio do uso de *si por si*, de acordo com suas concepções de ensino de LP, sua formação acadêmica, sua história, procura estabelecer relações entre os aspectos gramaticais e textuais. Isso indica que o estagiário não desconsidera a análise da materialidade lingüística e da gramática da língua para auxiliar na compreensão do sentido, mas rejeita um trabalho meramente formal, quando afirma que os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados de maneira “mais *light*”. Tal posição pode ser interpretada como uma forma “diferente do que geralmente é trabalhado, simplesmente com classificações e aplicações de regras”. A partir dessas observações, podemos entender que o sujeito enunciatador defende o ensino da LP por intermédio do desenvolvimento de atividades que não considerem somente a questão gramatical (“não só”), dando ênfase à função das marcas lingüísticas nos textos (“mas também”).

Esse posicionamento assumido pelo estagiário em relação ao tema em questão parece vir ao encontro do que defendem Teixeira e Di Fanti (2006) a respeito do ensino de língua portuguesa. Para as autoras, é necessário que os professores de LP considerem, ao desenvolver o seu trabalho, as práticas textuais relacionadas à forma lingüística, o que significa “buscar compreender a complexa relação entre lingüístico e extralingüístico na construção da textualidade” (p. 99). No entanto, conforme afirmam as pesquisadoras, essa prática é desafiadora para os professores, porque costumamos desenvolver nossas ações a partir de um posicionamento binário, portanto “temos dificuldade de instituir posição no entremeio”. Esse ponto de vista, dialogando com os enunciados em análise, pode ser observado na mudança de perspectiva do ensino de LP do professor-estagiário, em razão da sua formação acadêmica, que permite inferir que antes dessa mudança havia uma visão binária do ensino de língua materna, enfatizando ou a forma ou o uso.

Além disso, estabelecendo um diálogo entre um momento anterior da entrevista, em que o enunciador apresentou pistas discursivas que remeteram à dimensão “real” da atividade, ressaltando a importância do trabalho com gêneros textuais, e o fragmento em análise, em que o sujeito enunciador explica como eram desenvolvidas suas aulas, podemos perceber uma tentativa de aproximação entre a atividade realizada (o que faz) pelo estagiário e o “real” da atividade (o que pretende fazer, o que deixou de fazer, o que gostaria de fazer), já que ambas as dimensões estão diretamente ligadas ao trabalho com gêneros textuais.

Enquanto isso, a estagiária Laura, ao ser questionada sobre o seu fazer docente em situação de estágio supervisionado, descreve algumas atividades realizadas. Além disso, procura, de certa forma, justificar a realização de algumas delas, como podemos observar no trecho a seguir:

Laura: eu sempre levava algum texto pra eles lerem (...) depois eu passava os conceitos no quadro... dava exercícios e ia fazendo trabalhos... a gente sempre fazia alguma dinâmica dentro da sala de aula com eles alguma brincadeira que esse conceito dado eles identificassem nessa brincadeira e no dia-a-dia deles (...) um conceito porque eles pedem um conceito sempre... não adianta tu não querer dar um conceito porque o aluno te exige... os pais também exigem e mais ainda a escola... então a gente sempre tinha que dar um conceito

Em relação às atividades desenvolvidas no período de estágio docente, observamos nos enunciados de Laura o destaque ao trabalho com leitura e a transmissão de “conceitos”, posteriormente cobrados em forma de exercícios. As escolhas lexicais “conceitos” e “exercícios” remetem a questões gramaticais, que provavelmente eram trabalhadas de acordo com os textos lidos, já que as ações citadas pela estagiária são mencionadas na seguinte sequência: leitura de textos, apresentação de conceitos e realização de exercícios. Porém, retomando outros discursos e antecipando respostas, características constitutivas do enunciado na abordagem bakhtiniana, talvez pelas várias críticas que são feitas a um ensino de LP que cobre simplesmente a “aplicação de conceitos”, o sujeito enunciador justifica a sua prática em função de vozes que cobram esses “conceitos”: alunos, pais dos alunos e escola. Tal perspectiva traz para debate a relação entre o uso de si por si e o uso de si pelos outros. Podemos, por conseguinte, observar pistas discursivas de como o sujeito enunciador busca um espaço para fazer uso de si por si, a partir da tentativa de promover atividades diversificadas (“a gente sempre fazia alguma dinâmica (...) alguma brincadeira”). Entretanto, o que parece prevalecer é o trabalho como uso de si pelos outros, já que o desenvolvimento das atividades,

predominantemente, se dá levando em consideração exigências provenientes de outras perspectivas, que não estão necessariamente de acordo com as suas próprias concepções de ensino (“eles [alunos] pedem um conceito sempre (...) o aluno te exige... os pais também exigem e mais ainda a escola”). O enunciado em foco reitera a influência do direcionamento no desenvolvimento do trabalho do professor-estagiário de LP, ou seja, é em função das exigências, provenientes de diferentes vozes, que o professor em formação realiza sua prática docente.

Todas essas cobranças fazem com que a professora em formação assuma uma posição de transmitir “conceitos” aos seus alunos (“a gente **sempre tinha que** dar um conceito”), fato salientado por um indicador modal que implica obrigação (“tinha que”), acompanhado de outro indicador (“sempre”) que dá ênfase à frequência com que a ação de “dar conceito” ocorria em suas aulas. Esse enunciado demonstra que o uso de si por si, em função da sua própria história e de suas concepções de ensino, nem sempre é facilitado, principalmente no contexto específico de estágio supervisionado.

Na circulação do tema em questão, quanto às categorias de pessoa utilizadas pelo sujeito enunciativo, observamos o uso do “eu”, do “tu” e do “a gente”. A utilização da forma referente à pessoa-subjetiva pode ser observada nos seguintes trechos: “**eu** sempre levava algum texto”, “**eu** passava os conceitos”, em que a inscrição subjetiva da estagiária em seus enunciados é bastante aparente, responsabilizando-se por seu dizer. As marcas “tu” e “a gente” podem ser observadas nos três enunciados a seguir: “não adianta **tu** não querer dar um conceito”, “**a gente** sempre tinha que dar um conceito” e “**a gente** sempre fazia alguma dinâmica dentro da sala de aula”. No primeiro caso, há uma subversão de pessoas, já que o “tu”, não se referindo ao seu interlocutor, engloba o próprio enunciativo e seus colegas estagiários, o que pode ser interpretado a partir do contexto de enunciação. Quanto ao segundo enunciado, o uso da forma “a gente” parece referir-se aos mesmos sujeitos (enunciativo e demais estagiários), que geralmente são cobrados pelo ensino gramatical, apresentando um baixo grau de pessoalização. Já no terceiro enunciado, ao referir-se à maneira como conduzia suas aulas, o sujeito enunciativo utiliza o “a gente” na forma de mais alto grau de pessoalização, pois equivale à pessoa-subjetiva (“eu”), uma vez que é o próprio enunciativo que desenvolvia determinadas dinâmicas. Nos três enunciados em questão, do ponto de vista discursivo, tanto pelo uso do “tu” quanto pelo do “a gente”, há a tentativa, por parte do sujeito enunciativo, de dividir a responsabilidade de suas ações, ou seja, estendê-las

também a outras pessoas, indicando que não é somente ele que desenvolve seu trabalho dessa maneira. Podemos relacionar essa atitude do enunciador de abranger outros profissionais na ação de “transmitir conceitos” como uma resposta a uma série de discursos que criticam essa prática.

Além disso, percebemos que a professora-estagiária procura demonstrar que, apesar dessas cobranças e de o desenvolvimento do trabalho não ser exatamente da forma como desejava, corroborando a existência de um restrito espaço ao uso de si no trabalho docente em situação de estágio, há aspectos positivos em suas aulas, fato ressaltado quando menciona as atividades que propiciavam a aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos: “a gente **sempre** fazia alguma **dinâmica** dentro da sala de aula com eles alguma **brincadeira** que esse conceito dado eles identificassem nessa **brincadeira** e no dia-a-dia deles”. A referência à “dinâmica”, salientada pelo indicador modal “sempre” (pista discursiva de que essas atividades eram bastante freqüentes, o que revela sua importância), e à “brincadeira” aponta para acentos valorativos que dão importância a aulas diversificadas e prazerosas, para que haja uma aprendizagem efetiva.

Já Carla, ao ser questionada sobre como suas aulas eram realizadas, inicialmente justifica o fato de não haver muita diversificação nas atividades e depois explica como elas eram desenvolvidas, o que podemos observar no fragmento a seguir:

Carla: eu tinha que seguir mais ou menos a forma da professora titular então não deu pra inovar muita coisa... eu até trouxe alguns textos que eles gostaram... pra trabalhar com eles e analisar alguma coisa de substantivo (...) a primeira coisa é conceituar uma classe e identificar (...) e até alguma coisa eu conseguia fazer de assuntos que eles gostavam (...) aí eu fazia tipo um teatrinho (...) a parte escrita chegou a ser mais normativa mesmo... não teve muito o que fazer por causa da professora titular

O fato de a professora-estagiária iniciar a sua fala justificando-se pelo que não faz aponta para a tensão existente entre duas dimensões da atividade de trabalho: a atividade realizada e o “real” da atividade, já que o “real” compreende, além do que se faz, o que é impedido, o que gostaria de ter realizado. No fragmento em questão, por meio de pistas discursivas, podemos notar que o fato de propor aulas diferenciadas, que sejam do interesse dos alunos está relacionado à dimensão “real” da atividade, em função de que, muitas vezes, é uma ação impossibilitada de ser realizada, não se constituindo, portanto, como atividade realizada. Essa dificuldade em ministrar aulas inovadoras é causada, pelo que observamos nos

enunciados da estagiária, por ela estar em situação de estágio e precisar desenvolver suas atividades seguindo determinadas orientações que lhe eram passadas, no caso, pela professora titular. No enunciado “eu **tinha que seguir mais ou menos** a forma da professora titular então **não** deu pra inovar muita coisa”, é possível perceber, por índices da forma modal “tinha que”, que o sujeito enunciatador revela uma conduta a ser seguida em relação ao seu trabalho como estagiário: não se afastar muito (“seguir mais ou menos”) do modo como sua professora titular atuava. Nesse movimento, é possível perceber o confronto com outros posicionamentos que se afastam da professora titular e que têm espaço para inovação. A afirmação da estagiária, em diálogo com outros enunciados já analisados, corrobora o restrito espaço dado ao professor-estagiário para que faça uso de si, principalmente por si, de acordo com a sua própria história e suas concepções de ensino.

Sendo assim, no movimento dos enunciados da estagiária, percebemos que há disparidade entre o que ela gostaria de fazer e o que faz. Seu propósito era de desenvolver aulas a partir de atividades interessantes, o que acontecia eventualmente, pelo que podemos compreender a partir de pistas discursivas postas em circulação: “eu **até** trouxe **alguns** textos que eles gostaram” e “**até alguma** coisa eu conseguia fazer de assuntos que eles gostavam”, como um teatro em que os alunos podiam compreender como utilizam no dia-a-dia as classes gramaticais, por exemplo. Nos dois enunciados em questão, observamos elementos lingüísticos, como “até”, “alguns” e “alguma”, que dão pistas das tentativas de adequações à turma, o que remete ao fato de que nem todas as atividades propostas durante o estágio despertaram o interesse dos alunos, ou seja, de algumas os alunos gostaram e de outras não.

Podemos entender que, ao verbalizar sobre o desenvolvimento de propostas que se aproximavam um pouco mais de sua concepção em relação às aulas de LP, o sujeito enunciatador demonstra buscar um espaço, mesmo que limitado, para fazer uso de si por si, ou seja, de reorganizar as atividades. Essa limitação impede que o seu trabalho seja desenvolvido da maneira como gostaria. As demais atividades citadas pela estagiária correspondem ao que se esperava dela, por parte da escola: análise, conceitualização e realização de exercícios envolvendo questões gramaticais, o que é caracterizado como ensino normativo (perspectiva da qual discorda). Em função das restrições mencionadas, percebemos o quanto o período de estágio pode tornar-se conflituoso para os professores em formação, que muitas vezes gostariam de assumir uma postura diferenciada do ensino tradicional de LP, porém suas ações são contidas.

Estabelecendo relações dialógicas entre o fragmento em análise e outros momentos de interação verbal, inclusive com outro tema já discutido, o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado, ratificamos o fato de o direcionamento da atividade do professor em situação de estágio ser problemático. A professora-estagiária Carla, em vários momentos, demonstra apresentar uma visão bastante abrangente em relação ao ensino de LP, ressaltando a importância de o professor relacionar o estudo da linguagem às práticas sociais. Entretanto, a sua prática em sala de aula parece nem sempre poder contemplar essa concepção de ensino, em função de ter de considerar uma multiplicidade de pontos de vista ao desenvolver seu trabalho.

Nos enunciados em análise, percebemos que, apesar da tentativa de oportunizar aos alunos momentos de aprendizagem satisfatórios, a preocupação com a avaliação da professora titular se faz presente. Conseqüentemente, suas atividades acabam sendo direcionadas também à titular da turma, que, ao que parece, desenvolve suas aulas a partir de aspectos gramaticais (conceitualizações e classificações). Com base nessas observações, destacamos o quanto pode ser difícil para os professores-estagiários desenvolverem seu trabalho docente, devido ao fato de que nem sempre podem fazê-lo da maneira como gostariam. Dito de outro modo, grande parte das atividades que fazem parte da dimensão do “real”, consideradas importantes pelos estagiários, são impedidas de serem realizadas, por eles precisarem exercer suas atividades muito mais em função dos que cruzam sua atividade do que de suas próprias concepções de ensino.

Sendo assim, salientamos que as análises dos enunciados produzidos pelos professores-estagiários em situação de entrevista, momento em que estão distanciados da atividade de trabalho em sala de aula, dizem respeito tanto à verbalização sobre suas atividades realizadas, como também sobre o que consideram importante em seu trabalho, ações que os influenciaram, mesmo que não efetivadas, ou seja, discursos que apontam para o “real” da atividade. Destacamos, por conseguinte, a importância desse momento de verbalização sobre o trabalho, uma vez que oportuniza a reflexão acerca do próprio fazer docente e do outro, desencadeando o (re)conhecimento de saberes, experiências, dúvidas e anseios acerca do ensino de LP.

4.2.2 Concepções de ensino de língua portuguesa: reflexões a partir do grupo de discussão

Na discussão em grupo, com a participação dos três estagiários e a pesquisadora, o tema concepções de ensino de língua portuguesa também circulou e se materializou de diferentes formas e em diferentes momentos. Levando em conta a dialogicidade como constitutiva tanto da linguagem quanto dos sujeitos, temos de considerar que as concepções dos estagiários acerca do ensino da LP são construídas a partir da inter-relação com outros dizeres, desde os dos participantes da interação, passando por já-ditos, em níveis mais ou menos distantes, como os relacionados à sua formação, e antecipando possíveis respostas, como o que se espera dos professores-estagiários, de acordo com os discursos que circulam no contexto educacional.

Pela observação da movimentação dialógica dos enunciados, é possível perceber esse cruzamento de vozes, no sentido de observar características da atividade de trabalho dos estagiários no contexto atual. Ao referirem algumas situações vivenciadas no estágio, surgiu a discussão acerca do ensino de gramática, iniciada por Marcos e seguida pelo grupo, partindo de uma experiência que teve como aluno:

Marcos: eu nunca tive gramática... eu estudei no CEFET e eu nunca... assim oh... eu nunca... eu não me lembro de eu ter aula de orações subordinadas... de crase... de qualquer coisa (...) porque o ensino era totalmente voltado pra leitura e interpretação de texto e produção... muito mais a produção do que a gramática e eu nunca precisei da gramática pra produzir meus textos e nem ninguém precisa porque a gente tem a gramática da língua toda na nossa mente

Carla: eu acho que a leitura seria o principal

Marcos: a leitura vai fazer com que o teu texto seja bom (...) ele tem que saber o que ele vai usar e isso ele vai retirar do texto porque ele vai como as coisas são ordenadas... produzindo... é na produção que ele vai ver o que fica melhor e o que não fica... com a orientação do professor... não precisa ensinar gramática (...)

Laura: eu acho que essas questões gramaticais inibem o aluno de escrever (...) porque aí ele fica com medo (...) tu inibe o aluno e aí ele trava e não consegue escrever... então tu chegar numa turma em que eles são cobrados só gramática como era essa turma e (...) eu levei um texto que a gente tava estudando aqui na faculdade que eu achei bem interessante (...) dava pra adaptar pra eles eu levei... e eu tive uma dificuldade enorme de fazer com que eles interpretassem e escrevessem um parágrafo só sobre aquilo

Marcos: porque os alunos estão acostumados ao professor chegar na aula e ter o quadro... encher o quadro de regras e eles continuarem sem saber nada e o vestibular não vai cobrar nada daquilo porque a gente sabe que não cobra (...) então tem que ensinar interpretação e produção... é o domínio do gênero na verdade

Podemos observar, nos enunciados de Marcos, ao iniciar a discussão, uma concorrência de vozes que gira em torno de diferentes perspectivas, como a posição assumida pelo sujeito enunciador de não haver necessidade do estudo da gramática, uma vez que, se ele não necessitou do estudo da gramática como aluno e domina a língua, outras pessoas também não necessitarão, e a oposição em relação àqueles que defendem o ensino da língua centrado na forma. Há uma construção enunciativa que, desenvolvida em torno de uma experiência pessoal, contesta o ensino tradicional da gramática, o que pode ser entendido a partir da incidência de uma série de elementos com carga negativa: “**nunca** tive gramática”, “**eu nunca...** eu **não** me lembro de ter aulas de orações subordinadas”, “**nunca** precisei da gramática”, “**nem ninguém** precisa”. Pelo uso de modalizadores que indicam negação (“nunca”, “não”, “nem”), podemos perceber a atitude do enunciador diante do seu dizer, uma orientação desqualificadora da abordagem gramatical, e em confronto com outros dizeres que reconhecem a importância do ensino tradicional da língua.

Nos enunciados em questão, notamos também um movimento enunciativo que passa de um alto grau de inscrição subjetiva (“**eu** nunca tive”, “**eu** estudei”, “**eu** nunca... assim oh... **eu** nunca... **eu** não me lembro de **eu** ter”, “**eu** nunca precisei”), para uma instância mais generalizada: “nem **ninguém** precisa porque **a gente** tem a gramática da língua toda na nossa mente”. A partir desse deslocamento, em que se posiciona de modo contundente contra o ensino gramatical, podemos entender que o estagiário, além de reforçar sua experiência de que não necessitou de um estudo de gramática normativa para ler, interpretar e produzir textos, estende a associação às demais pessoas, o que nos permite compreender a inclusão de seus alunos. Desse modo, é possível remeter essa posição ao fazer docente do estagiário que, ao gerir sua atividade, se debate com as normas da supervisão, da escola e de perspectivas de ensino centrado na gramática.

A posição contrária ao ensino da gramática tradicional assumida por Marcos é reiterada em diferentes momentos, como quando, após o comentário de Carla, dando ênfase à importância da leitura e produção textual, ressalta: “não precisa ensinar gramática”. Tal enunciado, constituído em torno de um indicador modal deôntico (“não precisa”), corresponde

à conduta a ser assumida pelo professor em suas aulas, de desenvolver uma abordagem menos prescritiva em relação ao que se costuma fazer na disciplina de LP. Nesse movimento, é possível perceber que, ao recusar o ensino centrado na gramática, o enunciador não deixa de responder a outros discursos que a defendem.

Destacamos, no entanto, dialogando com os enunciados produzidos na situação de entrevista, outro contexto de interação (diferente local, momento e interlocutor(es)), um embate de pontos de vista do professor em formação: um que admite o ensino gramatical e outro que o contesta. Apesar de nas diferentes situações de enunciação o estagiário destacar a prioridade que dá ao trabalho com gêneros textuais, tanto em relação à leitura quanto à interpretação, há um momento da entrevista individual, ao falar sobre como seu trabalho era desenvolvido durante o estágio, em que ele se refere à associação entre o trabalho com texto e o desenvolvimento de determinados conteúdos gramaticais, levando em consideração a maneira como a utilização de determinados elementos lingüísticos apontam para a construção de sentidos. Já na interação com o grupo de discussão o sujeito enunciador demonstra um posicionamento que vai totalmente de encontro ao ensino gramatical, o que revela a dinamicidade do sujeito, das interações, da construção dos sentidos e da constituição heterogênea dos pontos de vista.

No movimento enunciativo em questão, essa posição de Marcos de que a gramática não é o mais importante a ser ensinado nas aulas de LP é assumida também pelas demais estagiárias, porém de forma mais cautelosa, como podemos observar nos enunciados de Carla (“**eu acho** que a leitura seria o principal”) e Laura (“**eu acho** que essas questões gramaticais inibem o aluno de escrever”), cujo indicador modal (“eu acho”) dá pistas discursivas do grau de probabilidade do próprio dizer, sem desconsiderar os participantes da interação.

Enquanto Carla demonstra priorizar a leitura, Laura apresenta uma preocupação maior com a escrita, estabelecendo uma relação de causa e consequência entre o ensino da gramática tradicional e a resistência dos alunos a atividades de produção de textos: “porque aí [ao aprender gramática] ele [aluno] fica com medo” e, conseqüentemente, “eu tive uma dificuldade enorme de fazer com que eles interpretassem e escrevessem um parágrafo só sobre aquilo”. Percebemos em sua fala itens lexicais avaliativos que dão pistas do grau da inscrição subjetiva no discurso e apontam para uma orientação apreciativa que critica o ensino gramatical (“questões gramaticais **inibem** o aluno”, “ele fica com **medo**”, “ele **trava**”), apesar de em outros momentos de interação admitir que trabalha com conceitos gramaticais em suas

aulas. Tal postura assinala a complexidade do trabalho do professor de LP, principalmente em situação de estágio, uma vez que é uma atividade perpassada por diferentes pontos de vista, referentes ao próprio trabalhador e outras perspectivas que cruzam sua atividade, como as normas antecedentes referentes à concepção de ensino de LP da supervisora, da professora titular e da escola.

No espaço dialógico em questão, o estagiário Marcos complementa a posição assumida por Laura em relação à dificuldade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita com seus alunos, procurando apresentar uma justificativa para esse problema, no que diz respeito à maneira como as aulas de LP geralmente são realizadas. No desenvolvimento do enunciado, observamos uma distância significativa entre o que costuma ser feito nas aulas (“professor chegar na aula (...) encher o quadro de regras”) e o que deveria ser ensinado, opinião modalizada pelo indicador “ter que” (“**tem que** ensinar interpretação e produção... é o domínio do gênero na verdade”). Assim como em outros momentos de interação, percebemos a circulação de acentos valorativos que criticam o ensino gramatical e defendem um ensino de LP baseado na abordagem dos gêneros textuais, entrando em relação dialógica com uma diversidade de vozes sociais.

Em outro momento de interação do primeiro encontro do grupo de discussão, ao responder à pesquisadora sobre qual seria a principal função do professor de LP, os estagiários expõem opiniões que revelam, de certa forma, suas concepções em relação ao ensino dessa disciplina. É o que podemos observar na interação a seguir:

Laura: eu acho que é ajudar o aluno a conhecer mais a língua a partir das leituras... a partir de produção de texto... de interpretação (...) então nós como professores de português eu acho que a gente deve tentar fazer com que eles sintam gosto pela leitura (...)

Carla: eu acho que é o que ela disse e até a questão do aluno depois de ser um cidadão que saiba se expressar... que saiba ter consciência dos direitos e dos deveres... dele se tornar mais autônomo... livre (...) por exemplo na argumentação ou pra expor alguma coisa... então todo esse contexto que a língua que acaba sendo um instrumento pra ele interagir... pra ele viver melhor... pra ele se expressar... então a língua pelo contexto em si e não só pelo detalhe da gramática

Marcos: eu acho que a função crucial e mais urgente do professor é mudar o ensino de língua portuguesa... eu acho que a principal função (...) mudar a maneira como se ensina língua portuguesa e mais específico voltado pra questão do aluno é que a disciplina de língua portuguesa tem que ser um lugar onde o aluno consiga se construir como cidadão e não só pra aprender gramática porque

assim tu não vai tá construindo ninguém... o professor não vai tá ajudando (...) ele tem que tá ali pra ajudar a construir um cidadão e aliado a isso o ensino da escrita e da norma padrão que se exige... mas se pode aliar isso tudo com o gênero textual... com outras perspectivas... então o que se precisa mudar... a perspectiva de ensino... como se ensina pra que se possa conseguir um ensino mais voltado pra função

Carla: (...) que seja uma ferramenta pra que ele no futuro... que ele vai com certeza precisar utilizar em várias circunstâncias e de várias formas que vai como ele mesmo disse construir ele de uma maneira mais consciente... de uma maneira mais cidadã e não como um sujeito alienado que tá ali repetindo coisas (...)

Nos enunciados de Laura, ao iniciar a discussão, é possível percebermos a emergência de uma noção de professor como auxiliar: “**ajudar** o aluno a conhecer mais a língua a partir das leituras... a partir de produção de texto... de interpretação”. Em tal perspectiva, a estagiária inclui-se discursivamente nas ações (“nós”, “a gente”), responsabilizando-se por elas e englobando os demais professores (estagiários ou não) nesse compromisso de incentivar a prática de leitura: “**nós** como professores de português **eu acho** que **a gente** deve tentar fazer com que eles sintam gosto pela leitura”. Devemos observar, porém, que a presença do indicador modal “eu acho” dá pistas de uma certa incerteza do enunciador quanto ao próprio dizer.

Pondo em diálogo os enunciados de Laura e Carla, observamos uma relação de concordância de Carla, mas novamente entendemos que há uma posição cautelosa, indicada pelo modalizador “achar” (“**eu acho** que é o que ela disse”), sendo em seguida abordada a importância do estudo da linguagem nas diferentes interações sociais. Os enunciados de Carla circulam, nesse caso, muito mais em torno da necessidade de aprendermos a utilizar a língua da melhor forma, de acordo com nossos objetivos (saber expressar-se, argumentar, ter autonomia, expressar opiniões), do que qualquer outro aspecto. O papel do professor seria o de facilitar o desenvolvimento de todas essas habilidades, ponto de vista que entra em confronto com um ensino que considere a língua puramente como sistema de normas (“então a língua pelo contexto em si e não só pelo **detalhe** da gramática”). O item lexical “detalhe” acentua valorativamente a abordagem gramatical, diminuindo sua importância, visto que ela é apenas um dos elementos que faz parte das aulas de LP, que não deve ser priorizada.

Dando continuidade à discussão, percebemos que o estagiário Marcos expõe o seu ponto de vista em relação à função do professor de LP. Para isso, inicialmente critica a forma como a disciplina tem sido ensinada, ressaltando a necessidade de mudanças. Esse posicionamento está sendo reiterado, uma vez que, em outro contexto de enunciação (tempo,

lugar e interlocutores distintos), o estagiário já havia destacado que as alterações quanto à perspectiva de ensino de LP são imprescindíveis. No enunciado “**eu acho** que a **função crucial e mais urgente** do professor é mudar o ensino de língua portuguesa... **eu acho** que a **principal função** (...) mudar a maneira como se ensina língua portuguesa”, apesar da modalização indicando um certo cuidado no que vai dizer (“eu acho”), o sujeito enunciador é bastante taxativo ao mencionar que a modificação quanto à perspectiva do ensino de LP é uma função “crucial”, “urgente”, “principal” do professor. Essas escolhas lexicais funcionam como índices do grau de inscrição subjetiva na linguagem e apontam discursivamente para uma orientação apreciativa que não só desqualifica o encaminhamento que os professores de português têm dado às suas aulas no que tange ao ensino gramatical, mas propõe uma mudança do ensino de LP.

Observamos que, para o estagiário, o estudo da linguagem precisa estar relacionado às práticas sociais e, a partir dele, o professor pode auxiliar seus alunos a desenvolverem sua cidadania, o que é indicado como uma conduta a ser seguida (“tem que”) no enunciado “a disciplina de língua portuguesa **tem que** ser um lugar onde o aluno consiga se construir como cidadão”. Além disso, percebemos, como sinaliza discursivamente o item lexical “aliar”, que o sujeito enunciador propõe uma combinação entre essa construção de cidadãos, o ensino da língua padrão e o trabalho com gêneros textuais: “ajudar a construir um cidadão e **aliado** a isso o ensino da escrita e da norma padrão que se exige... mas se pode **aliar** isso tudo com o gênero textual”. Dessa forma, o ensino de LP passaria a ter utilidade na vida dos alunos, ou seja, seria “mais voltado pra função”.

Nos enunciados de Carla, que seguem os de Marcos, observamos que a estagiária ressalta a importância da língua, designando-a como uma “ferramenta” para o desenvolvimento de indivíduos críticos, conscientes de suas ações e que tenham conhecimento acerca dos acontecimentos da sociedade, não sendo alienados ou meros repetidores. Por meio da locução adverbial utilizada no enunciado “ele vai **com certeza** precisar utilizar em várias circunstâncias”, o sujeito enunciador modaliza o seu dizer, indicando que tem convicção quanto ao fato de a língua ser uma ferramenta necessária para o futuro dos alunos. Ao referir-se à função da língua no desenvolvimento da criticidade e consciência dos alunos, a professora em formação dialoga com os enunciados de Marcos, estabelecendo uma relação de aproximação com seu posicionamento (“como ele mesmo disse”). Essa proximidade entre os pontos de vista dos colegas é manifestada novamente

quando Marcos, dando prosseguimento à discussão, menciona a importância de relacionar o estudo da língua às situações vivenciadas pelos alunos, como podemos observar a seguir:

Marcos: e a questão da língua ele vai entendendo... dominando os gêneros... as esferas que ele necessita e que o professor vai tentar fazer essa interligação... porque a sala de aula tem que ser uma interligação com o mundo... não pode ser só o livro didático... isso de maneira nenhuma... o livro e o aluno... tem que ser o aluno e o mundo... o aluno e as coisas que estão acontecendo... e a língua tá em tudo isso aí... porque a língua portuguesa... o português brasileiro todo mundo fala... em uma variante ou outra ele fala... ele conhece... agora o professor tem que fazer com que o aluno conheça a forma com que ele tem que agir em determinadas situações e a língua é essa ferramenta né

Laura: porque no momento em que ele aprende a se posicionar criticamente... que o professor então se coloca a disposição ajudando nessa parte de conhecimento de mundo... trazendo coisas do mundo pro aluno... pra ele enxergar as coisas da língua ali nos textos de outros lugares e no momento em que ele vai aprendendo isso que ele vai produzindo textos ele vai se sentir satisfeito (...)

Carla: eu resumiria só em mais uma frase que é fazer ele pensar por si próprio... acho que é o principal... tanto em relação ao que ele aprende na escola quanto em relação à ideologia que a mídia... a qual ele é exposto a todo momento... fazer ele pensar por si não ir atrás de tudo que vê e que lhe é dito

Percebemos que os enunciados de Marcos movimentam-se em torno da relação estabelecida entre a sala de aula, referindo-se mais especificamente às aulas de LP, e o “mundo”, tendo o professor uma função fundamental, ser mediador: “o professor vai **tentar** fazer essa interligação”. A partir desse enunciado, é possível observar uma valoração orientada para o fato de que não há uma garantia de que a mediação aconteça, ou ainda, que nem sempre essa mediação acontece, como sinaliza o item lexical “tentar”. Essa tentativa pode ser uma ação por vezes impedida, fazendo parte, assim, da dimensão “real” da atividade e não necessariamente da atividade realizada pelo professor de LP.

Entretanto, ainda que nem sempre a prática corresponda ao que o trabalhador gostaria de ter feito, é válido ressaltar as renormalizações efetuadas para gerir as dificuldades como constitutivas da atividade de trabalho. Marcos, ao desenvolver a sua fala, salienta de forma bastante categórica, como dá pistas o modalizador “ter que”, como a prática do professor deve ser desenvolvida: “a sala de aula **tem que** ser uma interligação com o mundo”, “**tem que** ser o aluno e o mundo”, “o professor **tem que** fazer com que o aluno conheça a forma com que ele tem que agir”.

No entrecruzamento de vozes nos enunciados do estagiário, percebe-se que, além de mencionar a forma como o professor precisa desenvolver as suas aulas, há uma perspectiva que orienta para o que não deve ser realizado: “a sala de aula tem que ser uma interligação com o mundo... **não pode** ser **só** o livro didático... isso **de maneira nenhuma**... o livro e o aluno...”. Nota-se aí uma crítica ao ensino baseado exclusivamente em atividades do livro didático, como sinalizam os modais “não pode” e “só”, o que é reiterado pela expressão “de maneira nenhuma”. A orientação negativa atribuída ao trabalho apoiado unicamente no uso do livro didático pode estar em diálogo com duas perspectivas, visto que há, simultaneamente, profissionais que desenvolvem seu trabalho dessa forma, bem como uma série de discursos (provenientes desde instâncias mais distantes quanto mais próximas) que desqualificam tal atuação. Esse posicionamento assumido pelo sujeito enunciativo deve-se ao fato de sua concepção de que o ensino de LP precisa estar relacionado às práticas sociais.

Prosseguindo a discussão do grupo, percebemos nos enunciados de Laura uma relação dialógica com os posicionamentos dos colegas, com os quais concorda. Nessa perspectiva, observando o seguinte trecho “porque no momento em que ele [aluno] aprende a se posicionar criticamente... que o professor então se coloca à disposição **ajudando** nessa parte de conhecimento de mundo... trazendo coisas do mundo pro aluno...”, podemos entender que o professor, indo ao encontro da perspectiva de mediação observada nos enunciados de Marcos, é representado discursivamente como um auxiliar para que o aluno tenha uma visão ampla e crítica em relação ao que está acontecendo na sociedade, a partir do trabalho com leitura e produção de textos. Percebe-se, assim, pela posição assumida por Laura, uma concepção de ensino de LP, tema em circulação nos enunciados analisados, que não dissocia a materialidade lingüística da textual (“pra ele enxergar as coisas da língua ali nos textos de outros lugares”), o que vai possibilitar a formação do conhecimento e a produção textual de uma forma eficaz (“e no momento em que ele vai aprendendo isso que ele vai produzindo textos ele vai se sentir **satisfeito**”), como sinaliza o adjetivo subjetivo “**satisfeito**”, atribuído ao aluno.

Dando acabamento à discussão, na perspectiva de atribuir sentido ao que já foi dito sem colocar um ponto final, mas abrindo para outros debates, Carla sintetiza que a função “principal” do professor de LP é oferecer subsídios para que seus alunos aprendam a “pensar por si próprio”: “eu resumiria só em mais uma frase que é fazer ele [aluno] pensar por si próprio... acho que é o principal”. Percebemos pelo movimento enunciativo que a capacidade de “pensar por si” deve ser desenvolvida em relação a dois aspectos: ao que se aprende na

escola e às questões ideológicas impressas pela mídia. Observa-se, dessa forma, que a preocupação da professora-estagiária em “fazer ele [o aluno] pensar por si não ir atrás de tudo que vê e que lhe é dito” revela um comprometimento com a formação crítica e reflexiva dos alunos. Esse compromisso da atividade docente é desenvolvido a partir de um debate entre normas antecedentes mais distantes referentes à formação humana e as renormalizações correspondentes à necessidade de cada turma.

4.2.3 Concepções de ensino de língua portuguesa: diálogos conclusivos parciais

A presente seção consiste na apresentação de algumas conclusões parciais acerca do tema “concepções de ensino de língua portuguesa”. Para tanto, considerando que o tema se renova a cada contexto de enunciação, tendo em vista o lugar, o momento e os participantes da interação verbal, procuramos estabelecer um diálogo entre as diferentes perspectivas assumidas em relação ao tema em foco nos enunciados dos estagiários. É válido destacar que, embora estejamos analisando cada tema em separado, um tema não exclui o outro, havendo relações de sentido entre eles e com outros temas que perpassam os enunciados em circulação.

Ressaltamos a importância de discutirmos o tema em questão em função de ter sido objeto de reflexão dos estagiários em diferentes situações e do propósito deste estudo: discutir características do trabalho do professor-estagiário de LP. O tema emergiu a partir de questionamentos que motivaram os participantes a falarem sobre as concepções que têm quanto ao trabalho do professor e ao ensino de LP, o que proporcionou estabelecer relações, por meio de pistas discursivas, entre as duas dimensões que, segundo os estudos da clínica da atividade, compõem a atividade de trabalho: atividade realizada e “real” da atividade.

Nas entrevistas individuais, o tema em discussão surgiu a partir de duas questões. A primeira delas foi referente à definição da atividade do professor de LP, dito de outra forma, a pesquisadora solicitou que os professores-estagiários falassem em que consiste essa atividade, em função das experiências que já vivenciaram e da observação do trabalho de outros profissionais da área. A segunda questão estava relacionada especificamente ao trabalho do próprio estagiário, isto é, foi solicitado que cada um explicasse como suas aulas eram desenvolvidas no período de estágio, tanto em relação aos conteúdos priorizados quanto à metodologia adotada, ou seja, à maneira como esses conteúdos eram abordados.

Estabelecendo um diálogo entre as respostas referentes a essas duas questões foi possível desenvolver um dos objetivos específicos deste estudo: observar pistas discursivas que remetem ao “real” da atividade do professor de língua portuguesa no período de seu estágio.

Já no grupo de discussão, o surgimento do tema ocorreu primeiramente quando os participantes debatiam sobre suas experiências em relação às aulas de LP e, em um segundo momento, quando foram questionados sobre qual seria a principal função do professor de português. Destacamos que nesses momentos de interação também pudemos identificar índices discursivos que remetem tanto ao que efetivamente era desenvolvido pelos professores-estagiários quanto pelo que compõe a dimensão do “real” no trabalho docente.

De acordo com as análises realizadas, percebemos que os professores de LP em formação expressaram de diferentes formas, sempre afetados pela situação de interação e pelos seus interlocutores, os seus posicionamentos em relação ao ensino da língua. Cada estagiário parece ter abordado algum aspecto prioritariamente em suas falas, constituídas em diferentes momentos de enunciação, porém constantemente manifestando uma preocupação bastante efetiva em relação à aprendizagem dos alunos. Entretanto, apesar de manifestarem essa preocupação, nem sempre suas atividades tinham o aluno como principal destinatário. Essa observação está diretamente relacionada ao tema anteriormente discutido (direcionamento da atividade docente) e corrobora o fato de que a situação de estágio supervisionado torna bastante conflituosa a questão do direcionamento da atividade docente, uma vez que múltiplas vozes influenciam o trabalho do professor-estagiário (aluno, supervisão de estágio, professor titular, pais de alunos, demais profissionais).

Quanto aos aspectos priorizados pelos estagiários, destacamos que Marcos, em suas falas referentes ao ensino de LP e ao trabalho do professor, enfatizou em diferentes situações a necessidade de mudanças na perspectiva de ensino. Para ele, deve-se priorizar o trabalho com gêneros textuais em vez de um ensino puramente gramatical. Consideramos que o fato de constantemente o estagiário mencionar que o ensino de LP precisa ser modificado pode estar relacionado à sua observação de que não há uma relação direta entre o que julga ser importante no trabalho do professor, ou seja, aquilo que gostaria que fosse feito, e o que efetivamente costuma ser desenvolvido pelos docentes. Dito de outro modo, podemos entender que, em função da tensão que há entre as duas dimensões que compõem a atividade de trabalho (atividade realizada e “real” da atividade), o professor em formação sugere que a perspectiva de ensino de LP, a partir da qual os professores desenvolvem seu trabalho, seja

modificada. Isso remete a uma tentativa de aproximação entre as duas dimensões citadas. Sabemos, porém, de acordo com os estudos da clínica da atividade, que essas duas dimensões complementam-se e que o “real” tem uma amplitude bem maior do que o “realizado”, já que comporta as ações impedidas, mas que são consideradas relevantes pelo trabalhador e acabam influenciando a sua prática laboral.

Já a professora-estagiária Laura, ao abordar o trabalho do professor de LP e conseqüentemente as concepções acerca do ensino dessa disciplina, demonstrou uma preocupação constante com a realização de atividades que envolvessem a leitura e a escrita. No entanto, em função de uma série de fatores, dentre os quais está a cobrança por parte da escola, dos pais e dos próprios alunos por um ensino normativo, nem sempre essa abordagem que prioriza a linguagem como uso podia ser efetivamente desenvolvida em sala de aula. Além disso, a estagiária destaca o papel do professor como mediador para o desenvolvimento das capacidades de interpretar e escrever de maneira adequada, posicionamento que se aproxima de seus colegas estagiários.

Enquanto isso, a estagiária Carla salientou predominantemente a importância de o professor de LP considerar, ao desenvolver sua atividade de trabalho, a relação existente entre o uso da linguagem e as atividades humanas. Dessa forma, o ensino de LP estaria voltado para o desenvolvimento de alunos críticos e conscientes do vínculo que há entre a língua e questões ideológicas.

Foi possível observar pela circulação temática que a maioria dos aspectos salientados pelos professores em formação, como sendo importantes para o desenvolvimento das aulas de LP, não é efetivamente concretizada em suas práticas de estágio docente. Em outras palavras, percebemos que nem sempre a atividade realizada, ou seja, a atividade vencedora está totalmente de acordo com as concepções de ensino de LP dos estagiários. Apesar de sabermos que não há uma relação direta entre a atividade realizada e o “real” da atividade, nos parece que em situação de estágio a tensão entre essas duas dimensões é ainda maior, já que o trabalhador está sendo avaliado constantemente, tendo como base para essa avaliação perspectivas diferenciadas, com as quais dialoga. Dessa forma, salientamos que esses posicionamentos acerca do tema em análise não se dão em função de um único ponto de vista, mas são manifestados a partir de uma heterogeneidade de vozes (que se cruzam, convergem e divergem).

A partir das reflexões desenvolvidas, é pertinente considerarmos que o trabalho do professor-estagiário de LP é uma atividade bastante complexa, uma vez que é constituída a partir do confronto entre diferentes pontos de vista e não se limita ao que é desenvolvido em sala de aula, ou seja, tem uma abrangência bem maior que inclui desde o planejamento e preparação das aulas e avaliações até os resultados obtidos tanto na escola quanto na supervisão de estágio (ações pertencentes ao gênero da atividade do professor-estagiário, mas que são sempre realizadas em um contexto específico, o que caracteriza o estilo de cada um desenvolver seu trabalho, que tem algumas peculiaridades). Além disso, destacamos que a restrição ao trabalho como uso de si (principalmente por si) acaba dificultando a atividade do professor-estagiário, já que muitas vezes impede que ele realize seu trabalho tendo em vista aspectos que considera importantes e que estão de acordo com suas próprias concepções de ensino de língua. Tal problemática remete às dificuldades encontradas no desenvolvimento do estágio.

4.3 Dificuldades no desenvolvimento do estágio

O período de estágio supervisionado, em geral, tem sido considerado um momento de conflitos na formação docente. Os professores-estagiários, talvez por terem pouca ou nenhuma experiência de atuação em sala de aula, podem apresentar dificuldades ao exercer suas atividades. Além disso, o desenvolvimento do estágio exige dos professores em formação uma integração dos conhecimentos acadêmicos às atividades práticas, o que nem sempre é realizado com facilidade. Com base nessas considerações, a fim de atingir aos objetivos propostos a partir da discussão dos temas selecionados, observaremos a circulação do tema “dificuldades no desenvolvimento do estágio”, verificando, nos enunciados concretos, os posicionamentos dos três professores-estagiários participantes do estudo, tanto nas entrevistas individuais quanto na discussão do grupo para, em seguida, estabelecermos um diálogo entre os pontos de vista apresentados nessas duas instâncias do dizer.

4.3.1 Dificuldades no desenvolvimento do estágio: reflexões a partir das entrevistas

A pesquisadora, nas entrevistas individuais, solicitou aos estagiários que falassem sobre possíveis dificuldades que tiveram durante o estágio. Os participantes do estudo abordaram questões bastante diversificadas em relação a esse tema, como podemos observar a seguir, inicialmente no discurso de Marcos:

Marcos: eu acho que até os alunos aceitarem a questão do estagiário isso foi uma dificuldade (...) os alunos... eles têm resistência com os estagiários... se a gente sabe realmente... mas eles têm uma resistência porque eles sabem que tu vais ficar por pouco tempo e se tu rodar eles... eles não tão nem aí (...) então é uma resistência e uma forma de não dar bola pro nosso trabalho... essa foi umas das minhas maiores dificuldades assim

Ao mencionar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do estágio, podemos perceber que Marcos se refere unicamente a sua relação com os alunos. O movimento discursivo do sujeito enunciador gira em torno da falta de aceitação dos estagiários e, conseqüentemente, de reconhecimento do trabalho do professor-estagiário por parte dos alunos. Observamos que o enunciador desenvolve seu ponto de vista a partir de um enunciado cauteloso, utilizando, para isso, um indicador modal epistêmico inserido no eixo da crença, “eu acho”, no que diz respeito ao problema de relacionamento com os alunos. Outro índice lingüístico que modaliza o enunciado é o advérbio “até”, que delimita a dificuldade a um determinado período (“**eu acho que até** os alunos aceitarem a questão do estagiário isso foi uma dificuldade”). Por meio das pistas das modalidades, podemos apreender efeitos de sentido criados no discurso que, nesse caso, correspondem a um posicionamento sutil do enunciador diante de um problema encontrado, que se restringe ao espaço de tempo anterior à aceitação, ou seja, parece que, após os alunos reconhecerem o trabalho do professor em formação, a situação torna-se mais tranqüila.

Percebemos nos enunciados em análise que, ao referir-se ao problema de aceitação vivenciado, o sujeito enunciador, alternando o uso de pessoas do discurso, permite que observemos diferentes efeitos de subjetividade em seu discurso. Embora utilize a forma “os estagiários” (uma espécie de não-pessoa) em “eles têm resistência com **os estagiários**”, do ponto de vista dialógico a inserção do sujeito no enunciado é reconhecível, pois os interlocutores partilham a informação de que o enunciador desenvolve a atividade de estágio supervisionado, portanto está inserido nesse grupo. No enunciado “se **a gente** sabe realmente”, ao apontar para uma dúvida dos alunos em relação ao conhecimento dos professores em formação, a forma “a gente” correspondente a um plural exclusivo (eu +

outros estagiários) é utilizada para englobar o mesmo grupo de pessoas do enunciado anterior. Porém, notamos que o grau de pessoalidade na inscrição do enunciador no segundo enunciado é maior. A seguir, indicando umas das possíveis razões para essa falta de aceitação dos alunos em relação aos professores-estagiários, o sujeito enunciador faz uso de outra marca de pessoa para referir-se a esse reduzido grupo de pessoas (“eu e meus colegas estagiários”): o “tu”, no enunciado “eles sabem que **tu** vais ficar por pouco tempo e se **tu** rodar”. Neste caso, o enunciador desdobra-se para ser alvo dos próprios comentários de uma maneira indireta, abordando também a atividade dos colegas em formação, que vivenciam a mesma situação que ele, subvertendo o uso de pessoa ao não se dirigir ao seu interlocutor (pesquisadora).

A partir dessas observações, é válido destacar a necessidade de se analisar os enunciados em suas condições de produção não perdendo de vista os outros enunciados que perpassam a atividade verbal, sempre considerando não haver uma relação direta entre a forma lingüística e os efeitos de sentido criados. No movimento de inscrição subjetiva no discurso, podemos perceber que, embora sempre o sujeito esteja presente, há diferentes formas de se manifestar e, conseqüentemente, de apreendê-lo. É o que acontece no enunciado “é uma resistência e uma forma de não dar bola pro **nosso** trabalho”, em que o sujeito enunciador, utilizando a forma pronominal “nosso”, referente à primeira pessoa do plural, se junta aos colegas estagiários para partilhar as dificuldades encontradas em sala de aula, o que, na seqüência, é particularizado: “essa foi umas das **minhas maiores dificuldades**”. A inscrição no enunciado por meio do pronome possessivo “minhas”, referente à primeira pessoa do singular, modalizado por “maiores”, dá pistas no discurso de que, dentre as “dificuldades” encontradas no desenvolvimento do estágio, a falta de aceitação do trabalho do estagiário pelos alunos foi a mais significativa. Essa inscrição bastante subjetiva (enunciado que remete diretamente à primeira pessoa), após o partilhamento das ações englobando outros sujeitos em seu discurso, serve para reiterar que foi uma experiência vivenciada pelo próprio enunciador.

Destacamos ainda que o trecho em análise apresenta pistas discursivas que remetem ao diálogo entre as atividades de trabalho do professor em situação de estágio e do professor já formado. A dificuldade de aceitação citada pelo enunciador está diretamente relacionada a esse embate entre o trabalho do professor titular e do estagiário. De acordo com o movimento discursivo em questão, percebemos que o sujeito enunciador menciona pelo menos duas características que dizem respeito ao gênero profissional docente, ou seja, pressupostos

sociais que compõem essa profissão, o professor, de forma geral, é considerado aquele que: (a) detém conhecimento e (b) tem a função de aprovar ou reprovar seus alunos.

Podemos entender que tais pressupostos são relacionados pelo sujeito enunciator à situação de estágio, como é o caso do questionamento “os alunos... eles têm resistência com os estagiários... **se** a gente sabe realmente”, que traz para cena o fato de os alunos não serem receptivos e não valorizarem o trabalho do professor-estagiário. O uso da partícula “se” remete discursivamente à dúvida dos alunos em relação a esse “saber”, ou seja, ao conhecimento dos estagiários, que pode ser tanto em relação aos conteúdos quanto à maneira de dar aula. Além disso, observamos que, em função de o estágio ser realizado em um curto espaço de tempo, os resultados apresentados pelos alunos durante as aulas do professor-estagiário não parecem ter muita importância para eles, pois o que prevalece é a avaliação do professor titular, que permanece por mais tempo, daí a indiferença quanto à atividade desenvolvida pelos estagiários (“se tu rodar eles... eles não tão nem aí”). Os dois fatores mencionados (dúvida quanto ao saber do estagiário e o caráter provisório de seu trabalho) são utilizados como uma forma de justificar a posição assumida pelos alunos em relação ao trabalho do professor-estagiário. Podemos compreender, portanto, que o sujeito enunciator considera, em geral, o contexto de estágio supervisionado favorável a essa resistência apresentada quanto ao trabalho docente.

Já Laura, ao falar sobre os problemas encontrados no desenvolvimento de suas atividades como professora-estagiária, menciona uma experiência vivenciada em uma turma de primeiro ano do ensino médio, como podemos observar a seguir:

Laura: eu só realmente encontrei mais dificuldades foi no estágio (...) numa turma de primeiro ano do ensino médio (...) numa escola de periferia... uma escola muito grande e tem alunos de todos os tipos... e a minha turma eles tinham ficado praticamente todo ano sem professor de português e aí eu entrei na turma e fiquei sem titular (...) eu fiquei como titular da turma e era uma responsabilidade muito grande porque eles não sabiam nada (...) então era difícil porque eles não sabiam o conteúdo... a escola cobrava que eu deveria fazer provas... avaliações... trabalhos daqueles conteúdos que eles não sabiam... então eu tive que retomar vários conteúdos passados com eles e a turma era uma turma muito difícil assim (...) eu não conseguia acreditar que eu poderia rodar algum aluno nessas condições (...) isso foi bem difícil

No movimento dialógico desencadeado pela estagiária Laura, percebemos desde o início uma posição avaliativa que procura enfatizar os conflitos encontrados no período de estágio, como se percebe pelos recursos modais (“realmente” e “mais”) no enunciado “eu só

realmente encontrei **mais** dificuldades foi no estágio”, que dão pistas de que o sujeito enunciador considera bastante complexa a situação vivenciada. Observamos também, no enunciado que segue, a tentativa do sujeito enunciador de contextualizar o seu ambiente de trabalho, que parece ter se mostrado bastante propício às dificuldades (“no estágio (...) numa escola de periferia... uma escola muito grande e têm alunos de todos os tipos... e a minha turma eles tinham ficado praticamente todo ano sem professor de português”). Estabelecendo uma relação entre a situação do professor em formação e o seu contexto de atuação, podemos compreender o motivo pelo qual considerou esse período conflituoso, pois, mesmo tendo pouca experiência docente, precisou lidar com uma realidade bastante problemática.

A partir dessa contextualização, podemos perceber que a estagiária passa a tratar dos problemas relacionados especificamente à sua atividade de trabalho. O principal deles parece ter sido o fato de o seu estágio desenvolver-se em uma turma que estava sem professor de LP já há algum tempo, o que foi prejudicial em dois aspectos: sua turma estava defasada em relação à aprendizagem e o estagiário não possuía professor titular. Esse problema de falta de professores nas escolas, comum no atual contexto do ensino público, dificultou de forma significativa a realização da atividade de estágio, exigindo da estagiária adaptações e reorganizações constantes.

Em relação ao primeiro aspecto citado, observamos que, no momento em que a estagiária assumiu a turma, os alunos não possuíam os pré-requisitos básicos em relação à disciplina, fato salientado em: “eles **não sabiam nada**” e “então era difícil porque eles **não sabiam o conteúdo**”. O paralelismo dos enunciados permite-nos estabelecer uma relação semântica entre “nada” e “conteúdo”. Nesse caso, parece que a estagiária esperaria deparar-se com uma turma em que essa lacuna representada discursivamente pelo “nada” fosse preenchida pelo conhecimento em relação a determinados “conteúdos”, o que não aconteceu. É possível vincularmos essa dificuldade com que o sujeito enunciador deparou-se ao embate entre as normas antecedentes e as renormalizações, visto que ele teria de renormalizar, ou seja, reorganizar o desenvolvimento dos conteúdos pré-estabelecidos pela escola em função das lacunas que haviam sido deixadas quanto ao cumprimento dessa prescrição e das necessidades específicas da turma. Pelo que podemos notar, a partir do enunciado “**eu tive que retomar** vários conteúdos passados com eles”, a professora-estagiária procura retrabalhar as normas, a partir do momento em que reconhece os problemas de seus alunos quanto ao

aprendizado de determinados conteúdos, instaurando-se assim uma obrigatoriedade em relação à atitude tomada (“eu tive que”).

Já quanto ao segundo aspecto, que diz respeito ao fato de durante o estágio a turma continuar sem um professor titular, pode ser considerado prejudicial não somente para os alunos, mas para a própria formação do estagiário, uma vez que o professor titular teria a função de acompanhá-lo e orientá-lo no que fosse necessário. Essa orientação negativa da situação pode ser percebida quando a estagiária afirma que assumiu uma turma sem o auxílio de um titular: “eu fiquei como titular da turma e era uma responsabilidade **muito grande** porque eles não sabiam nada”. No enunciado em foco, o uso do adjetivo avaliativo não-axiológico “grande”, salientado pelo indicador “muito”, seguindo a classificação apresentada por Kerbrat-Orecchioni (s. d.), apresenta uma avaliação com um grau elevado de intensidade a respeito do elemento a que se refere, a “responsabilidade” de assumir uma turma sem titular, e funciona como um índice discursivo que remete à orientação apreciativa do enunciador diante da situação mencionada, considerando-a inadequada, visto que provavelmente precisaria de um outro profissional para dividir as responsabilidades, o que se justifica por ser uma professora em processo de formação docente, portanto em fase de aprendizagem.

Além desse contexto de atuação bastante problemático, podemos perceber que a exigência por parte da escola de que algumas prescrições fossem cumpridas, como por exemplo, o desenvolvimento dos conteúdos pré-estabelecidos e a realização de avaliações acerca de determinados conteúdos (dos quais alguns nem teriam sido trabalhados) foi outra dificuldade encontrada. Dessa forma, há um posicionamento avaliativo bastante negativo em relação a esse período de formação, o que pode ser observado, dentre outros momentos, pelo uso reiterado do item lexical “difícil”, adjetivo avaliativo axiológico, que apresenta um juízo de valor em relação ao que está sendo enunciado (“era **difícil** porque eles não sabiam o conteúdo”, “era uma turma **muito difícil** assim”, “isso foi **bem difícil**”), posição salientada pelos indicadores modais “muito” e “bem”.

Essa cobrança efetiva do cumprimento das prescrições nos permite entender o quanto o contexto de estágio limita ao trabalhador o uso de si por si, embora os professores-estagiários estejam sempre renormalizando. Porém, destacamos que, na maioria das vezes, os estagiários precisam desenvolver o seu trabalho em função das exigências dos que perpassam sua atividade, tanto em um âmbito mais geral, correspondente ao coletivo de trabalho, por exemplo, quanto de uma maneira mais específica, como em relação aos demais professores da

escola e às regras da instituição. Nesse caso, os profissionais envolvidos na situação, referidos pelo enunciador como “a escola”, parecem não levar em consideração as peculiaridades da conjuntura em que a estagiária encontrava-se, exigindo o cumprimento efetivo das normas antecedentes que lhe eram passadas.

Quanto à inscrição do sujeito no discurso, observamos ainda que a ocorrência da marca de pessoa “eu”, utilizada em todo movimento enunciativo da estagiária, em oposição ao “tu” (pesquisadora) e ao “eles” (alunos, demais profissionais da escola), dá índices do alto grau de subjetividade (“**eu** só realmente encontrei mais dificuldades”, “**eu** entrei na turma”, “**eu** fiquei como titular da turma”, “**eu** deveria fazer provas”, “**eu** tive que retomar vários conteúdos”, “**eu** não conseguia acreditar que **eu** poderia rodar algum aluno”). Essa inscrição em primeira pessoa provoca efeitos de sentido que, pelo seu grau de subjetividade, permite ao enunciador responsabilizar-se pelo que diz de maneira aparente. Nesse caso, pelos enunciados em questão, é possível perceber que o sujeito enunciador está abordando uma situação bastante específica, que se refere ao seu trabalho como professor-estagiário, não objetivando estender as ações mencionadas (encontrar dificuldades, entrar na turma, ficar como titular, dever fazer provas etc.) a outros indivíduos.

A professora-estagiária Carla na entrevista, ao responder ao questionamento feito pela pesquisadora quanto às dificuldades encontradas no desenvolvimento do estágio docente, aborda um aspecto característico desse período: a relação entre a teoria, proveniente da formação acadêmica, e a atividade prática, desenvolvida na instituição escolar. Podemos observar a referência a essa questão no seguinte movimento enunciativo:

Carla: aqui [na universidade] a gente tem um olhar diferente das coisas... a gente tem uma noção mais consciente de tudo que realmente pode fazer... como pode entender... por exemplo noções de língua... a gente já vê de outro jeito... tem um olhar mais consciente... chegando lá [na escola] tu vai praticamente (...) tu tens que te adequar às regras do lugar (...) eles estipulam aquilo que tu tem que dar naquele período... tem que fazer daquela forma e tal... mesmo que tu queira mexer em alguma coisa e faça (...) tem que adequar lá o que a gente vê aqui

Fica claro o confronto apresentado nos enunciados da estagiária referente a duas perspectivas que perpassam o trabalho do professor-estagiário de LP: uma referente à universidade e outra à escola. Parece que, ao contrário do esperado, essas duas dimensões responsáveis pela formação docente apresentam orientações distintas, o que torna

problemático o trabalho do professor em situação de estágio. De um lado, a partir da análise dos enunciados em questão, percebemos elementos lingüísticos, como algumas escolhas lexicais (“olhar **diferente**”, “noção mais **consciente**”, “vê de **outro** jeito”), que servem de índices discursivos para o entendimento de que a universidade é um espaço de reflexão, de aprendizagem e discussão de questões teóricas relacionadas à linguagem.

Por outro lado, é possível notar que a escola é vista como um local em que regras são determinadas e devem ser cumpridas, a partir dos enunciados: “eles estipulam aquilo que **tu tem que dar**”, “**tem que fazer** daquela forma”. Salientamos que um dos fatores que dificulta o trabalho do professor-estagiário, pelo que observamos no movimento discursivo, é a falta de tolerância por parte da instituição escolar em relação ao não cumprimento das prescrições no desenvolvimento da atividade de trabalho. Nos enunciados destacados, podemos perceber que o sujeito enunciador faz referência a essa ausência de flexibilidade no que diz respeito tanto aos conteúdos quanto à maneira de desenvolvê-los, o que pode ser apreendido a partir de pistas discursivas oriundas do seu dizer, que é modalizado em torno da forma “ter que + ação”, modalização deôntica, referente à atitude a ser tomada pelo estagiário, de forma obrigatória (seguir as prescrições). Essas exigências vão de encontro ao trabalho como uso de si, principalmente por si, de acordo com a história e formação do próprio trabalhador. Dito de outra forma, a busca por uma simples execução das normas antecedentes significa considerar que elas dão conta de forma efetiva da dinamicidade da atividade laboral, o que não acontece, visto que sempre há algo de singular no desenvolvimento do trabalho e, sendo assim, há a necessidade de fazer uso de si e de renormalizar.

De acordo com a análise efetuada, percebemos que os enunciados da estagiária são constituídos dialogicamente em função de uma série de discursos que circulam na comunidade e atravessam o seu dizer, os quais consideram o professor, principalmente aquele que ainda está em processo de formação, como mero executor de tarefas. Nessa perspectiva, podemos entender que o trabalho do professor-estagiário geralmente não é interpretado pelas pessoas envolvidas em seu processo de formação, tanto da universidade quanto da escola, como uma atividade viva e dinâmica, em que se tenha a oportunidade de levar em conta as peculiaridades de cada situação e também a história dos sujeitos nela envolvidos. A atividade laboral do estagiário é concebida como uma simples execução do que é prescrito (no conjunto das normas antecedentes), havendo muitas limitações para o trabalho como uso de si, ou seja, para as renormalizações.

Entretanto, sabemos que a pura execução não é possível, o que exige do trabalhador a busca por um espaço, mesmo que restrito, para adaptar e reorganizar sua atividade. Essa tentativa de renormalização da estagiária, ou seja, a atividade como uso de si (tanto por si, pois está fazendo determinadas escolhas no decorrer de seu trabalho, quanto pelos outros, já que se dá também em função de outras perspectivas que permeiam sua atividade, a partir de normas organizacionais e hierárquicas), pode ser percebida quando faz a seguinte afirmação: “mesmo que tu queira **mexer** em alguma coisa e **faça** (...) **tem que adequar lá** o que a gente vê **aqui**”. Podemos notar, por meio de uma atitude de compreensão responsiva, que as adaptações feitas pela professora-estagiária devem ser compatíveis ao que se espera de seu trabalho na escola, quando afirma tentar diminuir a discrepância entre aspectos que norteiam a sua formação (universidade/“aqui”) e o que irá desenvolver em sala de aula (escola/“lá”), por intermédio da adequação entre as duas perspectivas. Portanto, há um debate entre os saberes acadêmicos, provenientes da instituição universitária a qual está vinculada, e os saberes investidos, adquiridos durante a prática docente na instituição escolar. Essa adequação pode ser entendida como uma conduta a ser seguida, como sinaliza o indicador modal deôntico “ter que”, uma imposição feita pelos que estão envolvidos na sua atividade de trabalho, mais especificamente, os demais profissionais da escola em que atua.

Percebemos nos enunciados selecionados da estagiária, pela análise das categorias de pessoa, que, apesar de ter sido questionada sobre as dificuldades encontradas durante o estágio, em nenhum momento ela faz uso da categoria de pessoa “eu”, que caracterizaria, de acordo com Benveniste (1966/1995), o maior grau de subjetividade, pois é considerada a pessoa subjetiva em oposição ao “tu”, pessoa não-subjetiva. As formas utilizadas pelo sujeito enunciativo para inscrever-se discursivamente são “a gente” e “tu”, que se apresentam com graus variáveis de inscrição subjetiva. Considerando o movimento enunciativo em foco, podemos perceber que “a gente”, em três ocorrências (“**a gente** tem um olhar diferente das coisas (...) **a gente** tem uma noção mais consciente de tudo que realmente pode fazer (...) **a gente** já vê de outro jeito... tem um olhar mais consciente”), está sendo utilizado como uma forma de plural inclusivo, apresentando um médio grau de pessoalização, já que se refere a algo como “eu + tu (pesquisadora, que também está vinculada à universidade) + outros (estagiários e professores formadores)”, pessoas que, vinculadas à academia, têm um olhar diferenciado da escola. No desenvolvimento dos enunciados, há a utilização de outra categoria de pessoa como forma de abranger os indivíduos em situação de estágio, a pessoa

do discurso “tu” (pessoa subvertida), que remete aos professores-estagiários em geral e, em especial, ao próprio enunciador, pois, ao que tudo indica, ele vivenciou a situação que descreve (“chegando lá [na escola] **tu** vai (...) **tu** tens que te adequar às regras (...) eles estipulam aquilo que **tu** tem que dar (...) mesmo que **tu** queira mexer em alguma coisa”). Por fim, o uso do “a gente”, na construção “tem que adequar lá o que **a gente** vê aqui”, está englobando os professores em formação, grupo no qual se inclui, uma vez que está referindo-se à situação específica de estágio.

Do ponto de vista dialógico, podemos fazer duas observações sobre a abrangência do outro no discurso do sujeito enunciador ao ser questionado sobre uma experiência individual. Inicialmente, percebemos que a universidade é apresentada pelo enunciador como um espaço em que se tem uma concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino de língua bastante ampla. Em função disso, ao falar sobre essas concepções, é necessário englobar os profissionais vinculados a esse processo de formação. Em seguida, ao abordar os problemas encontrados ao deparar-se com a prática docente na escola, o sujeito enunciador, por meio da subversão de pessoas, estende também aos seus colegas, as ações mencionadas. Em outras palavras, podemos entender que há um embate entre a perspectiva da universidade e a da escola, sendo que o estagiário, no centro da arena, enfrenta dificuldades em gerir essas diferentes tendências.

4.3.2 Dificuldades no desenvolvimento do estágio: reflexões a partir do grupo de discussão

No grupo de discussão, o tema referente às dificuldades encontradas durante o estágio também circula em momentos distintos de interação, que discutiremos a seguir. No primeiro encontro, instigados pela pesquisadora a falar sobre a questão das prescrições existentes em relação ao trabalho do professor durante o estágio supervisionado, os professores em formação manifestaram-se da seguinte maneira:

Marcos: ((risos)) eu acho que a questão do planejamento... a gente tem que apresentar um plano de aula pra supervisão né? mas o teu plano de aula ele não quer dizer... na maioria das vezes ele não representa o que foi a aula ou o que vai ser... o planejamento é... ele tem que ser de uma maneira que contemple o

exercício de aprender... que o aluno consiga construir e tu com uma lista de conteúdos tu não consegues fazer isso... porque aquela lista de conteúdos te diz que tu ensines gramática e não pode ser assim... então o teu plano de aula até pode dizer que tu vais fazer isso mas não necessariamente o teu planeamento seja esse... então o teu planeamento e o plano de aula são coisas diferentes

Carla: então embora a gente tivesse que seguir (...) tinha uma lista de conteúdos que a professora titular colocava pra gente (...) mas é como ele tava dizendo... a gente tentava às vezes dar o nosso jeitinho de fazer diferente (...) não só de fazer daquele jeito prescrito... aquela gramática (...) claro que teria que encaixar alguma outra forma e nem sempre aquilo era colocado no plano

Laura: e isso é muito difícil né... porque dependendo da situação a escola cobra que tu dê aquele conteúdo e o professor titular também (...) eu passei por uma situação assim (...) quando eu fiz o meu segundo estágio (...) eu fui obrigada a passar exatamente gramática (...) e foi bem difícil assim... da gente conciliar... e ver que os alunos pediam ainda que tu levasse a gramática... então assim oh eu levava

Percebemos que Marcos, iniciando a atividade discursiva em análise, ao abordar a influência das prescrições no trabalho docente durante o estágio, remete diretamente a uma prescrição bastante presente nesse contexto: o plano de aula. Ao mencionar essa questão, o sujeito enunciativo estabelece uma diferenciação entre o *plano de aula*, considerado um documento que deve ser apresentado à supervisão, e o *planejamento*, que diz respeito ao que realmente se pretende desenvolver em sala de aula, confrontando essas duas dimensões. Conforme já discutimos anteriormente no tema relacionado ao direcionamento da atividade docente, essa distinção entre plano de aula e planejamento aponta para a existência de diferentes destinatários da atividade do professor-estagiário, neste caso, a supervisora (“a gente tem que apresentar um **plano de aula pra supervisão de estágio**”) e os alunos (“**o planejamento** é... ele tem que ser de uma maneira que contemple o exercício de aprender... que **o aluno consiga construir**”). No entanto, apesar de já termos identificado a diferença entre plano de aula e planejamento durante a entrevista, destacamos que no grupo de discussão o tema é renovado, pois o enunciativo encontra-se em outra situação de enunciação (momento, lugar e interlocutores diferentes), o que certamente influencia o seu dizer.

A partir dos enunciados dialógicos do estagiário, é possível depreender pistas discursivas que apontam para uma orientação apreciativa que não considera a atividade de trabalho como simples execução de tarefas em função de uma série de normas antecedentes. O enunciativo reconhece que o plano de aula, norma antecedente que se faz presente no trabalho do professor-estagiário, não dá conta da dinamicidade da atividade docente ao

afirmar que ele “não representa o que foi a aula ou o que vai ser”. No enunciado em foco, por meio de um indicador modal de negação (“não”), percebe-se um efeito de sentido de que, apesar de muitos profissionais acreditarem que há uma relação direta entre o que é planejado e o que é desenvolvido no exercício laboral, isso não acontece, conforme pode ser observado pela análise do movimento enunciativo em questão.

Sendo assim, a posição assumida pelo sujeito enunciator remete ao debate de normas presente na atividade do professor-estagiário de LP, pois, como podemos notar, o plano de aula está diretamente relacionado a uma outra norma antecedente que faz parte do trabalho docente: uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos, dentre os quais estão os gramaticais. Já o planejamento tem uma abrangência maior, visto que deve contemplar “o exercício de aprender”, levando em conta a dinamicidade das atividades humanas. Dessa forma, a partir da análise do dizer de Marcos, depreendemos que, apesar das restrições impostas no contexto de estágio supervisionado, os estagiários buscam um espaço para o uso de si no desenvolvimento do seu trabalho. Neste caso, o planejamento, dimensão abrangente do que será realizado em aula, remete ao uso de si por si, pois, mesmo que se tenha um plano de aula prevendo o desenvolvimento de uma série de conteúdos gramaticais, o sujeito enunciator afirma que “não necessariamente o teu planejamento seja esse”, ou seja, a partir do plano de aula o estagiário irá fazer escolhas, adaptações em relação ao que efetivamente será colocado em prática nas aulas de LP.

Quanto à materialização lingüística dos enunciados, em relação às categorias de pessoa, destacamos que o sujeito enunciator inscreve-se discursivamente pela forma “a gente” (**a gente** tem que apresentar um plano de aula pra supervisão), que apresenta um médio grau de pessoalização, pois equivale a “eu + tu (estagiários presentes na discussão) + ele (outros estagiários)” e por meio da categoria de pessoa “tu” (“**tu** com uma lista de conteúdos **tu** não consegue fazer isso (...) porque aquela lista de conteúdos te diz que **tu** ensine gramática”). No segundo caso, o enunciator, subvertendo a pessoa “tu”, não se refere diretamente ao interlocutor, mas sim engloba a si mesmo e os colegas estagiários (tanto os que estão presentes na discussão quanto os demais), de modo a não falar somente sobre o próprio trabalho, mas também estender as ações referidas aos outros estagiários da área.

Dando prosseguimento à interação verbal, a estagiária Carla posiciona-se em relação ao questionamento da pesquisadora, a partir do ponto de vista assumido por seu colega, do qual se aproxima (“é como ele tava dizendo”), ao mencionar que, apesar de uma série de

prescrições que lhes eram impostas, “**a gente tentava** às vezes dar o nosso jeitinho de **fazer diferente**”. A atitude assumida pelo sujeito enunciador de procurar fazer modificações a partir do que é prescrito, conforme podemos perceber, é estendida também aos seus colegas estagiários, como sinaliza o “a gente”, que possui um médio grau de pessoalização, pois está na forma de plural inclusivo (eu + tu (interlocutores, também estagiários) + outros (demais colegas em formação)). No entanto, destacamos que essa ação de transformar a atividade a partir das normas antecedentes é considerada como uma tentativa (“a gente **tentava**”), já que o contexto de estágio restringe o espaço para o trabalho como uso de si.

Embora houvesse uma série de limitações quanto às renormalizações no desenvolvimento da atividade laboral do enunciador, observamos que há uma subversão de forma positiva (“dar o nosso **jeitinho** de fazer diferente”). No enunciado em foco, é possível associar o “jeitinho” mencionado pelo sujeito enunciador à expressão “jeitinho brasileiro”, nesse caso, entendida como uma capacidade dos professores-estagiários de superar as dificuldades (exigências do cumprimento efetivo das prescrições). Sendo assim, estabelecemos uma relação entre esse “fazer diferente” e o uso de si por si, já que, de acordo com as suas concepções de ensino de LP, de sua formação acadêmica e em função das singularidades de cada situação vivenciada em sala de aula, a estagiária fazia escolhas e adaptações na sua atividade docente.

É possível notar, pelos enunciados que estão sob responsabilidade da estagiária Laura, uma confirmação dessa dificuldade encontrada pelos professores-estagiários de fazer uso de si por si durante a sua prática docente, já que precisam adequar a sua atividade às exigências provenientes de diferentes posições (escola, professor titular, alunos), que muitas vezes divergem quanto ao seu próprio posicionamento em relação ao ensino de LP. Observamos então que surge um embate entre seus próprios valores e experiências com as demais perspectivas que cruzam sua atividade de trabalho. Para a estagiária, lidar com esse confronto entre diferentes vozes “é muito difícil”. Destacamos ainda que alguns elementos lingüísticos apontam para a posição avaliativa assumida pela estagiária de reconhecimento das dificuldades no desenvolvimento do trabalho do professor em situação de estágio, o que podemos observar tanto pelo uso dos adjetivos “difícil” e “obrigada” quanto pela utilização do verbo “cobrar”, todas escolhas lexicais que dão índices do alto grau de subjetividade do posicionamento do enunciador (“é muito **difícil**”, “a escola **cobra** que tu dê aquele conteúdo e o professor titular também [**cobra**]”, “eu fui **obrigada** a passar exatamente gramática”, “foi

bem **difícil**”). Percebemos também a atitude do enunciador em relação à questão das “cobranças” e exigências dos diferentes sujeitos envolvidos na atividade laboral do estagiário por meio dos indicadores modais “muito” e “bem”, que sinalizam o juízo de valor sobre a dificuldade encontrada no estágio (“**muito** difícil”, “**bem** difícil”). Do mesmo modo, é possível observarmos que o modalizador “exatamente” orienta uma apreciação de desaprovação relacionada à obrigatoriedade de ensinar gramática.

Pelo movimento enunciativo observado, percebemos que a estagiária Laura encontrou pouco espaço para o trabalho como uso de si por si, porém uma oportunidade maior em relação ao uso de si pelos outros, já que precisou desenvolver seu trabalho de acordo com as exigências dos que estão diretamente relacionados à sua atividade docente (escola, alunos, professor titular), como podemos observar em: “a escola cobra que tu dê aquele conteúdo e o professor titular também (...) os alunos pediam ainda que tu levasse a gramática... então assim oh eu levava”. Em função disso, podemos depreender a tensão existente entre a “atividade realizada” pelo professor-estagiário e a dimensão do “real da atividade”, já que muitas das ações que gostaria de desenvolver e que considera importantes são impedidas de serem colocadas em prática.

Além dessa questão, outra dificuldade mencionada no primeiro encontro do grupo pelos estagiários foi quanto à relação que deveriam estabelecer entre teoria e prática, que é vivenciada de maneira bastante intensa no período de estágio. Essa dificuldade pode ser observada nas seguintes falas:

Laura: o que a gente vê aqui é o que a gente sabe que vai surtir efeito (...) mas na hora de a gente colocar em prática a gente precisa que a escola também apóie... eu tentei de várias formas mas eles cobram muito... como somos estagiários eles nos cobram... exigem que a gente mostre (...) e aí ele me cobrava “tá mas cadê a gramática aqui?” (...) a gente sai daqui com uma visão e lá é outro mundo (...) então eu acho que essa situação de estágio nos faz trabalhar com o equilíbrio entre as duas coisas... usando tanto a gramática que é obrigada pela escola... que exigem que tu trabalhe porque tu és estagiário... então tu tens que fazer como eles querem e os conhecimentos da universidade

Marcos: eu não entendo... eu não sei como as escolas obrigam uma coisa que não se obriga mais... que é o ensino de gramática (...) eu acho que essa função de aliar a teoria à prática vai mudando conforme... eu no próximo estágio vou agir totalmente diferente do que eu agi no primeiro... do que eu agi no segundo... da metade do segundo... que tive disciplinas que mostrassem uma relação diferente do ensino de língua portuguesa (...)

- Laura: é um desafio pro professor aplicar... mudar isso... explicar a gramática é a maior barbadada porque tu passa no quadro um monte de regras... obriga os alunos a decorar aquilo ali... faz uma prova com questões sobre aquilo ali e pronto (...)
- Carla: sim é a questão da acomodação... as escolas já têm aquele esquema... aquele padrão (...)
- Marcos: ai gente... eu não quero mais ser professor de português ((risos))
- Laura: mas gente... é difícil mesmo... eu tava pensando agora... eu to me formando e eu vou ter que ingressar no mercado de trabalho... é muito difícil

Observamos, no movimento dialógico em questão, que a estagiária Laura aborda a dificuldade no desenvolvimento do trabalho do professor em situação de estágio devido ao fato de precisar adequá-lo de maneira que contemple orientações distintas provenientes tanto da universidade quanto da instituição escolar. Há nos enunciados em foco elementos lingüísticos que discursivamente apontam para acentos apreciativos que valorizam as concepções de ensino de LP trabalhadas na universidade (“vai surtir efeito... que se mudar o ensino vai ser assim”), mas é possível notar que há dificuldades de desenvolver a atividade docente baseando-se nessas concepções, principalmente no contexto de estágio supervisionado, já que os profissionais que pertencem à instituição escolar parecem desconsiderar o que é desenvolvido na universidade e as orientações que são dadas aos professores em formação (“na hora de a gente colocar em prática a gente precisa que a escola também apóie... eu tentei de várias formas mas eles cobram muito”), o que pode tornar problemático o trabalho do estagiário.

Percebemos que o sujeito enunciador menciona reiteradamente o fato de ser cobrado pela escola a realizar seu trabalho de forma diferente do que lhe é passado pelos professores formadores, principalmente em relação ao ensino gramatical (“eles **cobram** muito”, “eles nos **cobram... exigem**”, “ele me **cobrava**”, “usando tanto a gramática que é **obrigada** pela escola”, “**exigem** que tu trabalhe porque tu és estagiário”). Em função de sua própria formação acadêmica e dessa série de exigências que são feitas aos professores durante o estágio, observamos que o sujeito enunciador procura desenvolver o seu trabalho conciliando as orientações provenientes das duas perspectivas (“a gente tem que entrar num **meio termo** (...) trabalhar com o **equilíbrio** entre as duas coisas”), o que caracterizaria, a partir de um confronto dialógico de vozes, a realização do trabalho como uso de si tanto por si (realizando constantes renormalizações de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer de

sua prática) quanto pelos outros (adaptando suas atividades em função do que lhe é exigido pelos que permeiam sua atividade profissional).

O uso da forma pessoal “a gente”, no desenvolvimento dos enunciados de Laura (“o que **a gente** vê aqui é o que **a gente** sabe que vai surtir efeito”, “na hora de **a gente** colocar em prática **a gente** precisa que a escola também apóie”, “exigem que **a gente** mostre”, “**a gente** sai daqui com uma visão), pode ser considerado como um médio grau de pessoalização, em que são englobados a própria estagiária, seus colegas presentes na interação do grupo e demais estagiários, o que aponta para o fato de que não é somente a estagiária que enfrenta o problema de precisar conciliar, no desenvolvimento de sua prática docente, as orientações da universidade e da escola. Além do “a gente”, o sujeito enunciator inscreve-se como “eu”, forma com maior grau de pessoalidade, responsabilizando-se efetivamente pelo que diz (“**eu** acho que essa situação de estágio nos faz trabalhar com o equilíbrio”), e como “tu”, caracterizando uma subversão de pessoas (“exigem que **tu** trabalhe porque **tu** és estagiário... então **tu** tens que fazer como eles querem”), neste caso, referindo-se aos professores que estiverem em situação de estágio, ou seja, as exigências referidas pela estagiária são freqüentes e não ocorrem só em relação ao seu próprio trabalho.

Dando continuidade à interação no grupo, é possível perceber que o estagiário Marcos, de certa forma, diverge do posicionamento da colega. Enquanto Laura menciona a necessidade de adaptação do próprio trabalho às exigências da escola, seu colega questiona essas imposições, principalmente em relação ao ensino gramatical, uma vez que, conforme observamos em vários momentos de interação verbal, o sujeito enunciator defende outras perspectivas de ensino de LP, como, por exemplo, o trabalho com gêneros textuais, aliando questões lingüísticas às práticas sociais, que nesse trecho são referidas como perspectivas que estabeleçam “uma relação **diferente** do ensino de língua portuguesa”.

Além disso, percebemos, a partir da análise dos enunciados em foco, o quanto a discussão de aspectos teóricos presentes na formação do sujeito enunciator são importantes para o desenvolvimento de sua prática docente, já que a partir das reflexões proporcionadas no contexto de formação acerca das diferentes concepções de linguagem, a sua prática pode ser aprimorada. Dessa forma, é possível observar que o fato de o sujeito enunciator admitir essa possibilidade de mudanças está diretamente relacionado ao caráter dialógico (tanto da linguagem quanto do sujeito), visto que nossas valorações vão sendo modificadas em função de nossa formação e dos diferentes contextos de interação em que nos encontramos.

Entretanto, de acordo com o que observamos no movimento enunciativo em análise, nem sempre se objetiva por esse aprimoramento mencionado por Marcos. A estagiária Laura, criticando a postura de alguns profissionais, afirma ser muito mais fácil desenvolver um trabalho baseado no ensino tradicional (“é um desafio pro professor aplicar... mudar isso”), posicionamento que se aproxima da opinião de Carla, que menciona o conformismo dos professores em relação ao que lhes é prescrito, ou seja, muitas vezes não há uma busca por mudanças. Podemos entender que essas posições assumidas pelas estagiárias constituem-se em função tanto da observação da prática docente que vem sendo desenvolvida nas escolas, como também pelos discursos que circulam a respeito do trabalho do professor de LP.

A partir das posições assumidas pelas colegas e da série de problemas em relação ao trabalho do professor que foram citados, notamos que, mesmo num tom de brincadeira, Marcos assume um posicionamento de não estar disposto a enfrentar essa série de dificuldades (“eu não quero mais ser professor de português”). Essa posição é assumida de forma bastante subjetiva, como sinaliza o uso da primeira pessoa “eu”. Destacamos ainda que, ao afirmar que não quer “mais” desenvolver a atividade docente, o enunciador admite que até então essa era sua vontade. Entretanto, entendemos que esse posicionamento surge a partir da reflexão e debate acerca de uma série de problemas que envolvem a sua profissão. Finalizando a discussão sobre as dificuldades encontradas, percebemos a preocupação de Laura, quanto a sua futura atuação como professora de LP, já que lidar com essa série de fatores que influencia o trabalho do professor é complicado, o que podemos observar pelos enunciados “é difícil mesmo” e “é muito difícil”. O uso do adjetivo avaliativo axiológico “difícil”, que apresenta um alto grau de subjetividade, enfatizado pelos indicadores modais “mesmo” e “muito”, nos dá pistas da orientação apreciativa da estagiária quanto a sua futura profissão, considerada bastante complexa.

No segundo encontro do grupo, a discussão foi iniciada a partir da leitura de um trecho do artigo de Souza-e-Silva (2004), texto motivador do debate, que tratava das prescrições como constituintes do trabalho docente. Tentando estabelecer relações entre o trecho com a “realidade” que vivenciaram durante o período de estágio, os participantes manifestaram-se de diferentes formas:

Laura: eu acho que algumas dessas prescrições são válidas porque nos ajudam... a universidade sempre nos auxilia (...) só que muitas vezes... a universidade não conhece a realidade da escola e aí eles querem que a gente aplique certas

coisas que não vão funcionar de jeito nenhum naquela escola (...) a gente tem dificuldade... até por que a direção da escola sempre corta as inovações que a universidade tenta levar (...) às vezes os próprios alunos estão tão acostumados com essas regras que existem na escola que é sempre a mesma coisa... que quando tu chega com uma coisa nova eles não aceitam (...)

Marcos: mas também isso depende do tipo da prescrição né... porque quando tu vais pra sala de aula tu tenta manipular a tua aula... a aula que tu preparaste e a relação tua com os alunos de modo a enxergar a realidade deles... mesmo que tu seja cobrado na escola de outra maneira... tu tenta (...) o plano de aula é uma coisa e a realidade é outra né... é uma maneira de burlar certas prescrições... certas... porque a gente no momento que tá na sala de aula (...) tu tá cercado nas tuas ações então são diversas prescrições realmente como as leis... como fala aqui no texto... como a cobrança da direção... como a cobrança dos alunos e dos pais dos alunos

Carla: então todos os projetos novos que muitas vezes a gente vê aqui na universidade... que a gente sabe que poderiam ser úteis e... que iriam aperfeiçoar muito e melhorar o ensino... eles são limitados pelas prescrições que têm na escola (...) não dava pra fazer muita coisa... não dava pra fugir daquela parte [conteúdos pré-estabelecidos pela escola] mesmo que fosse melhor

Marcos: é... não dava pra fugir realmente... mas dava pra planejar (...) tu tens um conteúdo programático pra seguir mas tu tens duas possibilidades de seguir... ou duas ou mais... tu podes pegar uma gramática e dar a aula... tu podes pegar um texto (...) mas a questão do registro eu acho que é mais importante... claro que no caso do professor-estagiário a gente tem a nossa professora titular supervisionando

No trecho em análise, os enunciados movimentam-se em torno de como as prescrições influenciam o trabalho do professor-estagiário. Dando início à discussão, ao ressaltar que a existência de algumas prescrições faz-se necessária, já que elas orientam a atividade de trabalho (“eu acho que algumas dessas prescrições **são válidas** porque nos ajudam”), a estagiária Laura, conforme podemos observar, apresenta um posicionamento afim com a perspectiva ergológica, que ressalta que é preciso normatizar, porém sempre deixando um espaço para que essas normas sejam retrabalhadas. Destacamos, entretanto, que a modalização do enunciado a partir da forma “eu acho” (indicador modal epistêmico do eixo do crer) aponta para um certo cuidado do sujeito enunciativo ao desenvolver o seu posicionamento, no caso, quanto à validade das prescrições para o desenvolvimento do trabalho docente.

É possível perceber nos enunciados em questão, assim como em outros momentos de interação verbal já analisados, que a prática docente em situação de estágio é permeada por

um embate constante entre as orientações apresentadas pela universidade e pela escola em que o estágio é desenvolvido, o que acaba tornando o trabalho do professor-estagiário bastante complexo. Nesse caso, observamos que o sujeito enunciatador ressalta aspectos negativos tanto da universidade, que propõe uma maneira de trabalhar nem sempre adequada à realidade escolar (“muitas vezes... a universidade **não conhece** a realidade da escola”) quanto da escola, que não aceita as modificações propostas pelo contexto acadêmico (“a direção da escola sempre **corta as inovações** que a universidade tenta levar”). A partir dessas observações, podemos notar um confronto entre as posições assumidas pelas duas dimensões que constituem a atividade de trabalho do professor-estagiário e são responsáveis, em diferentes graus, pela sua formação (universidade e escola), fazendo emergir uma orientação apreciativa que destaca as dificuldades do período de estágio docente, tema em circulação.

Já o estagiário Marcos relativiza a adesão do professor ao que é prescrito, afirmando que “**depende** do tipo da prescrição”. O sujeito enunciatador justifica essa relativização em função de que não concebe a atividade de trabalho como mera execução de tarefas que são prescritas ao professor. Dessa forma, é possível notar que o estagiário deixa claro o debate de normas que constitui o trabalho docente, pois a partir de seu próprio planejamento, das normas da escola e das cobranças feitas pelos pais dos alunos, de acordo com a realidade de sua turma e a singularidade de cada situação, ele afirma que “**tu tenta manipular** a tua aula (...) **tu tenta** (...) é uma maneira de **burlar** certas prescrições”. Essa tentativa de “manipular” e “burlar” as prescrições diz respeito ao trabalho como uso de si por si, já que se dá em função das necessidades específicas do trabalhador em seu contexto de atuação. Porém, como sinaliza o verbo “tentar” (“tu tenta”), percebemos que nem sempre as renormalizações na atividade de trabalho são facilmente aceitas, ou seja, muitas vezes ainda se espera do trabalhador o cumprimento efetivo das normas que antecedem a atividade de trabalho.

Ao abordar essa questão, o enunciatador inscreve-se discursivamente tanto pela forma “tu”, através do recurso de subversão de pessoas, quanto por “a gente”, que apresenta um médio grau de pessoalização. Em ambas as formas o enunciatador engloba em seu discurso ele próprio, os interlocutores estagiários e os demais professores em formação. Dessa maneira, podemos observar que o sujeito enunciatador abrange o outro nessa ação de retrabalho das normas. Em outras palavras, em função das observações acerca da atividade do professor-estagiário e de suas próprias vivências na situação de estágio, o enunciatador aponta para o fato de que, de maneira geral, o trabalho do estagiário não deve ser concebido a partir de uma

relação direta entre o que é prescrito e o que é realizado, ou seja, é possível renormalizar em função das singularidades de cada contexto de atuação. Porém, ao retrabalhar as normas é necessário considerar a existência das prescrições, desde as mais distantes até as mais próximas (“tu tá cercado nas tuas ações então são diversas prescrições **realmente** como as leis (...) como a cobrança da direção (...) dos alunos e dos pais dos alunos”). No enunciado em foco, o modalizador “realmente” revela-se como uma pista discursiva que enfatiza a presença e importância das prescrições para o desenvolvimento das atividades laborais do professor.

Dando continuidade à discussão do grupo, podemos observar que a estagiária Carla apresenta um posicionamento afim ao dos colegas, apontando para um distanciamento entre as orientações dadas pela universidade e pela escola (“todos os **projetos novos** que muitas vezes a gente vê aqui na universidade (...) são **limitados** pelas prescrições que têm na escola”). Essa “limitação” por parte da escola em relação às “inovações” propostas pela universidade diz respeito, de forma bastante específica, à situação de estágio docente, visto que é um momento em que o professor, por estar em processo de formação e, de certa maneira, vinculado às duas instituições (universidade e escola), precisa adequar a sua atividade laboral levando em consideração essa duas dimensões.

Podemos perceber uma posição avaliativa da professora-estagiária que considera as orientações da universidade como positivas para a melhoria do ensino de LP por meio de algumas de suas escolhas lexicais (“**projetos novos** que muitas vezes a gente vê aqui na universidade (...) que poderiam ser **úteis** e... que iriam **aperfeiçoar muito** e **melhorar** o ensino”). Apesar disso, o contexto de estágio, em função do restrito espaço ao uso de si, parece não possibilitar que se realizem essas melhorias: “não dava pra fazer muita coisa”. O enunciado em foco, modalizado pelo advérbio de negação “não”, refere-se ao fato de que muitas vezes as ações correspondentes a adaptações e modificações a partir do que é prescrito ao professor-estagiário são impedidas de serem desenvolvidas.

A partir desse posicionamento assumido por Carla, podemos perceber, nos enunciados de Marcos, uma relação dialógica de convergência com a colega (“é... não dava pra fugir **realmente**”). O uso do indicador modal “realmente” é um índice no discurso que aponta para o fato de que os professores em situação de estágio não podem se afastar totalmente das prescrições que lhes são impostas. No entanto, o sujeito enunciadador demonstra a busca de um espaço para, a partir das normas antecedentes (como por exemplo, os conteúdos programáticos), fazer escolhas (“tu tens **duas possibilidades** de seguir... ou **duas ou mais**”).

Podemos observar, entretanto, que esse uso de si no desenvolvimento do trabalho do professor-estagiário é limitado em função de um acompanhamento de suas atividades que exige uma aproximação entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real” (“a gente tem a nossa professora titular supervisionando”).

Para desenvolver seu ponto de vista, em relação às categorias de pessoa, observamos que Marcos faz uso subvertido do “tu”, que não se limita ao interlocutor (“**tu** tens um conteúdo programático”, “**tu** tens duas possibilidades”, “**tu** podes pegar uma gramática”, “**tu** podes pegar um texto”). Essa subversão pode ser uma maneira de abranger o trabalho do próprio enunciador e dos demais professores que se encontram em situação de estágio. No caso da forma “a gente”, em “no caso do professor-estagiário **a gente** tem a nossa professora titular supervisionando”, parece haver uma pista discursiva (o pronome “nossa”) de que o enunciador está restringindo o grupo de pessoas englobadas (eu + tu (estagiários presentes)), possuindo um alto grau de pessoalização. Entendemos que tanto a utilização da categoria de pessoa “tu” quanto a forma pessoal “a gente” podem ser interpretadas como uma inscrição discursiva do sujeito enunciador de maneira menos aparente, fazendo com que não seja visto como alvo direto de seus comentários, mas ao mesmo tempo esteja incluído neles, além dos outros indivíduos que se encontram na mesma situação, desenvolvendo a atividade de estágio supervisionado.

4.3.3 Dificuldades no desenvolvimento do estágio: diálogos conclusivos parciais

Na presente seção, estabelecendo um diálogo entre os diferentes momentos de constituição do material de análise, entrevistas individuais e encontros do grupo de discussão, apresentamos algumas considerações parciais a respeito do tema “dificuldades no desenvolvimento do estágio”. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o tema é irrepitível, visto que se materializa por meio de enunciados vivos e concretos. Desse modo, ele é renovado a cada enunciação. É a partir dessa perspectiva que, em nosso estudo, observamos os temas selecionados, procurando compreender via enunciados dialógicos a dinamicidade e heterogeneidade de vozes que os constituem.

O surgimento do presente tema nas entrevistas individuais ocorreu principalmente a partir de uma questão em que a pesquisadora solicitou aos participantes que falassem sobre

possíveis problemas encontrados no desenvolvimento do trabalho docente no período de estágio. Já nos encontros do grupo de discussão, o tema emergiu pelo menos em três momentos distintos. Em dois desses momentos, os estagiários abordaram o papel das prescrições em relação ao trabalho docente, a partir de um questionamento da pesquisadora e da discussão de um trecho do artigo lido. A outra situação em que esse tema surgiu foi quando os professores-estagiários discutiram como se dá a relação entre teoria e prática docente durante o estágio. Percebemos que a interação no grupo de discussão foi bastante propícia para a materialização do tema em questão, visto que os participantes puderam manifestar problemas que durante o período de estágio foram comuns a todos eles ou específicos de cada um, por meio de uma troca de experiências e de reflexões sobre a prática docente.

Salientamos que a discussão acerca desse tema é relevante tendo em vista que, nesta pesquisa, buscamos destacar algumas características do trabalho docente em situação de estágio supervisionado, procurando contribuir para a compreensão dos conflitos existentes nesse período de formação. Portanto, levando em conta que esse período é constituído por embates, conflitos e confrontos entre diferentes vozes, o que, muitas vezes, acaba dificultando o desenvolvimento do trabalho dos professores-estagiários, consideramos importante discutir alguns problemas levantados pelos participantes nos diferentes momentos de interação verbal.

É possível referirmos alguns posicionamentos priorizados por cada um dos estagiários participantes deste estudo. O estagiário Marcos, ao abordar as dificuldades encontradas no período de estágio docente, menciona problemas na relação com os alunos (sujeitos essenciais para o desenvolvimento da prática docente) e aborda a necessidade de não haver um direcionamento único para a sua atividade (focaliza na supervisão e na escola por um lado e nos alunos por outro), salientando que as prescrições não dão conta da dinamicidade do exercício laboral (é preciso renormalizar). Nesse ponto, há uma aproximação com os pontos de vista apresentados pela professora-estagiária Carla, que também sente a necessidade de fazer uso de si, ou seja, realizar subversões em relação às normas que lhe são impostas, sobretudo pelo fato de que a universidade e a escola divergem constantemente em relação ao que prescrevem aos estagiários. Já os enunciados da professora-estagiária Laura, quanto aos problemas enfrentados, dizem respeito, principalmente, ao fato de que, apesar da pouca experiência como professora de LP, precisou assumir muitas responsabilidades (trabalhar em uma turma sem orientação de uma titular, com alunos despreparados e cobranças constantes por parte da escola).

A partir das discussões realizadas, procurando, por meio de uma atitude de compreensão responsiva, conforme os pressupostos bakhtinianos, estabelecer relações dialógicas entre os posicionamentos assumidos pelos professores-estagiários em questão, destacamos que há entre eles aproximações (em maior grau) e algumas divergências. No entanto, predominantemente, foram abordados na circulação temática dois aspectos. Um deles é diretamente relacionado a críticas a abordagens de ensino tradicional de LP e o outro diz respeito à necessidade de maior diálogo entre universidade e escola, a fim de melhorar as condições de trabalho dos professores em formação. É possível observar que os dois aspectos citados estão relacionados, porque, na maioria das vezes, a universidade foi mencionada pelos estagiários como um espaço de reflexão a respeito das diferentes abordagens de ensino, apontando para o fato de que um ensino puramente gramatical não deve ser priorizado nas aulas de língua portuguesa, enquanto a escola foi colocada como um espaço em que essa abordagem é privilegiada e exigida.

Essa divergência de pontos de vista (da universidade e da escola) referida pelos estagiários acaba gerando vários conflitos na realização do trabalho do professor em formação, pois ele acaba ficando em dúvida sobre qual posicionamento assumir e a quais exigências atender. Dessa forma, o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações, que dialogam com o gênero da atividade docente em situação de estágio e o estilo profissional de cada indivíduo, torna-se bastante complexo nesse contexto de atuação, já que os professores em formação têm sua atividade laboral constituída por normas que, além de serem provenientes de dimensões distintas, apresentam, muitas vezes, orientações contrárias.

A partir das análises realizadas e das reflexões desenvolvidas, destacamos que o período de estágio supervisionado, embora seja de suma importância na formação docente, é um momento bastante difícil para os professores-estagiários. Esse caráter conflituoso justifica-se em função de uma série de fatores, dentre os quais podemos citar a falta de reconhecimento do trabalho do professor-estagiário (tanto pelos alunos como por outros profissionais da área), a divergência entre as orientações recebidas para o desenvolvimento de suas atividades por parte da instituição a qual está vinculado (universidade) e do local onde sua prática docente é desenvolvida (escola), a exigência de uma relação direta entre o trabalho prescrito e o trabalho real (o que é impossível de ser realizado) e um restrito espaço para que o trabalhador faça uso de si.

Todos esses fatores acabam influenciando a maneira como o professor desenvolve seu trabalho em situação de estágio e revelam algumas características dessa atividade laboral. Percebemos que, apesar da série de dificuldades encontradas pelos professores-estagiários, há uma busca constante pelo aprimoramento de sua prática e por um espaço em que se possa retrabalhar as normas que lhes são impostas, ou seja, mesmo que haja uma série de limitações, o estagiário subverte e renormaliza, visto que não é possível desenvolver a atividade de trabalho simplesmente executando as normas que a precedem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar características que constituem o trabalho de professores iniciantes de língua portuguesa em situação de estágio supervisionado, visando contribuir para a compreensão dos conflitos existentes nesse período da formação docente. Para tanto, respaldamos nosso estudo na teoria bakhtiniana, que pressupõe que a linguagem é constitutivamente dialógica, e nos estudos sobre o trabalho, que consideram a complexidade da atividade laboral e reconhecem a importância da análise da linguagem para melhor compreendê-la.

De acordo com a perspectiva teórica adotada e observando a importância de o protagonista do trabalho verbalizar sobre a atividade que realiza, criamos dois diferentes espaços de fala para que os professores-estagiários abordassem a sua prática docente em situação de estágio: (a) entrevistas individuais e (b) participação em um grupo de discussão. Foi possível observar que a participação dos professores-estagiários nessas duas instâncias do dizer, em distintos momentos de interação e em relação com diferentes interlocutores, proporcionou movimentos dialógicos que desencadearam reflexões acerca de sua formação e de sua futura profissão, o que pode auxiliar no aprimoramento da prática docente. No entanto, essa atividade de falar sobre a atividade laboral é complexa, uma vez que, conforme Schwartz (2000, p. 43),

os saberes dos protagonistas se distribuem diferentemente, de maneira não linear, não disciplinar e estão ancorados nas histórias e situações concretas. Por um lado, há uma tendência a fabricar saberes que se tornam modelos alheios ao tempo, e é assim que o conceito funciona. Por outro lado, [há] uma tendência ligada ao retrabalho da experiência e à (micro) fabricação de histórias. Podemos avaliar, então, a extrema dificuldade deste encontro, notadamente aquela de traduzir em palavras a experiência.

Sendo assim, ressaltamos que, apesar da dificuldade que o trabalhador, no caso o professor-estagiário, possa encontrar para falar sobre a sua experiência profissional, essa atividade de verbalizar sobre o trabalho, em uma situação específica de pesquisa, em tempo e lugar diferente da sala de aula da escola, oportuniza uma reelaboração e, conseqüentemente, uma melhor compreensão de sua prática diante de interlocutores privilegiados, como a pesquisadora (na entrevista e no grupo de discussão) que possui a formação na área de Letras e os colegas de estágio (no grupo de discussão) que possuem experiências que ora se aproximam e ora se distanciam.

Sob essa perspectiva, no presente estudo, como critério de entrada na análise, tendo em vista a recorrência e os objetivos propostos, selecionamos, por meio dos enunciados produzidos pelos estagiários, três temas em circulação: (a) o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado, (b) concepções de ensino de língua portuguesa e (c) dificuldades no desenvolvimento do estágio. A partir de cada tema e considerando as teorias que embasam a reflexão, analisamos, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, os enunciados dialógicos produzidos considerando, de forma interdependente, as condições específicas de pesquisa, a situação de enunciação das interações verbais (entrevistas e grupo de discussão) e a materialidade lingüística, especialmente noções como modalização, escolhas lexicais e pessoas do discurso, que dão pistas discursivas da orientação avaliativa dos enunciados. Para tanto, observamos como o sujeito enunciador foi se posicionando no seu discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer.

Desse modo, foi possível notar na relação de alteridade índices discursivos da construção da subjetividade dos participantes do estudo, em diferentes graus de revelação, considerando que a produção do discurso, pelo qual nos constituímos como sujeitos, é sempre perpassada pelo outro (sujeitos e discursos passados, presentes e futuros). Sendo assim, tendo em vista a heterogeneidade e dinamicidade constitutiva do sujeito dialógico, da linguagem e da construção dos sentidos, observamos características da atividade laboral, em sua constituição dinâmica e complexa, visto que se desenvolve a partir de um debate entre os saberes prévios e as reorganizações que necessariamente vão surgindo no decorrer do trabalho vivo.

No desenvolvimento do nosso estudo, procuramos considerar, de certa forma, aspectos da proposta da abordagem ergológica (SCHWARTZ, 2000), que propõe a análise da atividade laboral baseada no dispositivo dinâmico a três pólos, levando em conta a relação existente entre o conhecimento científico e a atividade laboral. O primeiro pólo, que corresponde aos conceitos sobre o trabalho e às normas, foi considerado no momento em que discutimos a importância dos saberes acadêmicos para a realização da atividade, no caso, dos estagiários. Em estreita relação com esses saberes formais, estão os informais, referentes ao segundo pólo, que são constituídos pelo sujeito no decorrer da atividade laboral (de certa maneira, podem ser relacionados às renormalizações realizadas pelos trabalhadores no exercício de seu trabalho). Foi possível observarmos, a partir das análises, que a atividade do professor-estagiário é

perpassada por um debate de valores entre os saberes acadêmicos, provenientes de sua formação, e os saberes investidos, que vão sendo constituídos no decorrer da prática docente. Já o terceiro pólo, diz respeito a questões éticas, quanto à maneira de ver e interpretar o mundo. Considerar essa terceira polaridade, conforme Schwartz (2000, p. 44), significa “dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz (...), quais são seus valores e como eles têm sido (re)tratados”. Sob essa perspectiva, entendemos que os indivíduos envolvidos no processo de pesquisa não devam ser vistos como meros “informantes” sobre determinada atividade profissional, mas como sujeitos que podem auxiliar na construção do conhecimento sobre o trabalho, buscando compreender a complexidade constitutiva do exercício laboral.

Com o desenvolvimento da análise, buscamos responder a quatro questões, correspondentes aos objetivos específicos da pesquisa, as quais serão retomadas na seqüência das reflexões. A primeira delas diz respeito ao direcionamento da atividade docente, que, de acordo com a perspectiva ergonômica, é constitutivo do trabalho do professor e tem influência sobre a maneira como esse trabalho será desenvolvido. Se de maneira geral o professor precisa orientar a sua atividade em função da existência de destinatário(s), em situação de estágio também é necessário considerar esse aspecto, portanto questionamos: “A atividade de trabalho, durante a realização do estágio supervisionado, é direcionada principalmente a quem? Qual a influência desse direcionamento no desenvolvimento das atividades?” Esse questionamento nos parece importante para auxiliar na compreensão de como o trabalho do professor-estagiário é desenvolvido, uma vez que o contexto de estágio parece fazer com que os estagiários não tenham muita certeza sobre para quem direcionar seu trabalho. No decorrer do processo de análise, percebemos haver algo em comum que perpassa os enunciados dos três participantes do estudo: todos eles acreditam que o aluno deva ser o principal destinatário do trabalho docente, o que significaria desenvolver as atividades levando em consideração, principalmente, as necessidades e peculiaridades de cada turma.

No entanto, observamos que nem sempre essa orientação (prioritária) ao aluno é possível, visto que os estagiários estão em processo de formação e sendo constantemente avaliados (pela escola e pela universidade), portanto são feitas exigências provenientes de diferentes perspectivas, o que dificulta a realização do trabalho docente. Em decorrência disso, como uma forma de subversão ao que lhe é exigido, muitas vezes, conforme foi mencionado por Marcos (em diferentes momentos de interação) e corroborado por Carla (em

um dos encontros do grupo de discussão), o professor-estagiário apresenta diferentes graus de direcionamento (um no plano discursivo e outro no plano da prática). Em outras palavras, há um direcionamento em relação ao que o estagiário diz que faz (para a supervisão, para os demais profissionais da escola) e outro direcionamento referente ao que efetivamente é desenvolvido em sala de aula (focalizado nos alunos).

Foi possível notar também que os pontos de vista relacionados à questão do direcionamento da atividade docente se constituíram de forma bastante heterogênea, já que, na relação com o outro, diferentes acentos de valor foram sendo manifestados, ora ocorrendo uma aproximação entre posicionamentos (em relação ao próprio posicionamento e ao do outro), ora um afastamento. Em outras palavras, observamos que os efeitos de sentido que pudemos depreender dos enunciados dos estagiários em relação ao tema e à pergunta em foco não foram manifestados de forma única e transparente, mas construídos de maneira dinâmica, assim como é a constituição dos sujeitos. Desse modo, percebemos em diferentes momentos a inscrição heterogênea do sujeito no discurso, a partir de relações de sentido com outras vozes mais ou menos aparentes, em que foram considerados como importantes destinatários da atividade dos professores-estagiários, além dos alunos, a supervisora de estágio, o professor titular e os demais profissionais envolvidos no processo de formação.

A segunda questão proposta refere-se à relação existente entre as normas que precedem a atividade laboral e as necessidades de adaptações e reorganizações durante a realização do trabalho: “Como se dá o embate entre as normas antecedentes (referentes à escola, professor titular, supervisão, planejamento, as normas do próprio profissional) e as renormalizações (trabalho como “uso”) no período de estágio supervisionado?” De acordo com a perspectiva ergológica, toda a atividade de trabalho constitui-se a partir do debate entre normas antecedentes e renormalizações, daí o interesse em analisar como esse processo ocorre em situação de estágio, período em que, de forma específica, as normas são oriundas de diferentes dimensões, muitas vezes divergentes. Notamos no decorrer das análises que as normas provenientes das diversas perspectivas (escola, supervisão, professor-estagiário) são bastante importantes para orientar o trabalho do professor-estagiário, porém não dão conta da dinamicidade da atividade laboral, exigindo que o professor em formação adapte e reorganize constantemente sua prática em sala de aula, levando em conta a singularidade de cada situação. Entretanto, conforme foi salientado pelos participantes, esse não é um processo fácil, já que os professores-estagiários, em geral, não possuem muita experiência de trabalho

docente e estão sendo constantemente avaliados pelo outro (como alunos, supervisão, demais profissionais da escola) e também realizando auto-avaliações.

Entendemos que é possível relacionar esse embate entre normas antecedentes e renormalizações à noção de responsividade proposta por Bakhtin (BAKHTIN, 1952-1953/2003). Essa associação pode ser justificada pelo fato de que, a partir de uma série de normas (que inclusive podem ser as mesmas), cada sujeito vai assumir uma postura responsiva, ou seja, vai apresentar ao que é prescrito diferentes respostas (renormalizando de maneiras distintas). Em outras palavras, as renormalizações podem ser consideradas como uma forma de adotar uma atitude de responsividade diante das normas antecedentes, visto que cada indivíduo sempre vai desenvolver algo de novo, criado e ressignificado dependendo dos valores, da cultura, da experiência e da história de cada um. Foi o que pudemos perceber a partir das análises realizadas, pois mesmo que tivessem sido impostas as mesmas normas aos estagiários e que houvesse uma aproximação entre os posicionamentos apresentados por eles em relação a sua prática docente, cada um encontrou uma maneira diferente de lidar com elas e de renormalizar, levando em consideração tanto a sua formação acadêmica quanto a própria história, conhecimentos e princípios.

A terceira pergunta de pesquisa está bastante relacionada à anterior, visto que diz respeito à verificação de como essas modificações e retrabalho das normas são oportunizadas ao professor-estagiário: “Durante a realização do estágio, qual o espaço dado para que o professor iniciante faça “uso de si”?” Percebemos, a partir das nossas análises, que o contexto de estágio supervisionado restringe bastante o espaço ao trabalho como “uso de si”, pois, muitas vezes, os profissionais envolvidos no processo de formação (tanto da universidade quanto da escola) esperam que haja uma simples execução do que é prescrito, ou seja, das normas antecedentes. No entanto, sabemos que é necessário que essas normas sejam retrabalhadas em função de cada situação, da singularidade de cada turma e de cada momento, visto que elas são insuficientes, porque, de acordo com Schwartz (2007b), não há simples execução no desenvolvimento da atividade laboral. De acordo com o autor, as normas não dão conta da dinamicidade da atividade laboral, o que é chamado de “vazio de normas”. Devido a essas lacunas deixadas pelas normas antecedentes, há a necessidade de que o trabalhador, no caso, o professor-estagiário, gerencie esses espaços, preenchendo-os cada um a sua maneira.

Em função dessa necessidade de adaptações e reorganizações a partir das normas antecedentes (desde as mais distantes até as mais próximas), os professores em situação de

estágio, apesar da série de limitações que lhes são impostas, buscam, constantemente, um espaço para o “uso de si” durante o desenvolvimento de seu trabalho. Percebemos em seus enunciados índices discursivos que remetem ao uso de si por si (de acordo com a sua própria história e necessidades) e pelos outros (em função dos que cruzam a sua atividade). No entanto, foi possível notar que o uso de si por si teve uma abrangência menor devido ao contexto em que os professores encontravam-se: situação de estágio supervisionado em que estavam sendo constantemente avaliados, por meio de um processo bastante formal e proveniente de diferentes dimensões. Essa interferência de perspectivas variadas na atividade do estagiário se dá em função de que toda atividade é dialógica, ou seja, é perpassada por outras atividades. No caso do professor-estagiário, essas relações de diálogo acontecem, dentre outras orientações, em relação tanto à atividade dos professores formadores quanto ao coletivo dos demais profissionais da área, desde os mais distantes aos mais próximos.

Por fim, a quarta questão que norteou nosso estudo diz respeito à reflexão sobre as dimensões que compõem a atividade de trabalho na prática do professor-estagiário: “Que relações podem ser observadas entre a “atividade realizada” e o “real da atividade” do professor de língua portuguesa em situação de estágio?” Conforme já foi mencionado, há uma relação de complementaridade entre essas duas dimensões que compõem a atividade de trabalho, pois, enquanto a “atividade realizada” diz respeito ao que efetivamente se faz, é observável, o “real da atividade” tem uma amplitude bem maior, pois corresponde também ao que foi impedido, ao que se considera importante para o desenvolvimento da atividade de trabalho. De acordo com Clot (2004), o dialogismo é constitutivo de qualquer atividade, visto que há sempre uma relação de retomada e antecipações de outras atividades. Dessa forma, para que se possa abranger a complexidade do exercício laboral, é necessário que se busque discutir, além das atividades vencedoras, também as que foram vencidas. A importância de analisarmos pistas discursivas que remetem ao “real” da atividade diz respeito ao fato de que essa dimensão tem influência permanente sobre as atividades realizadas.

No desenvolvimento do trabalho do professor-estagiário, as análises demonstraram uma tensão constante entre a “atividade realizada” e o “real da atividade”, já que, na maioria das vezes, as atividades vencedoras no decorrer de seu exercício laboral o são em função da avaliação dos que cruzam a atividade docente e não devido às próprias concepções de ensino de língua portuguesa do estagiário. Alguns exemplos de aspectos que pudemos depreender, a partir de pistas discursivas, como constituintes da dimensão do “real da atividade”, mas que

em diferentes momentos são impedidas de efetivarem-se na prática dos estagiários: (a) o direcionamento da atividade ao aluno (faz parte do “real”, mas nem sempre da atividade realizada), (b) o desenvolvimento de aulas inovadoras e que despertem o interesse dos alunos (diz respeito ao que os estagiários gostariam de fazer, mas que, muitas vezes, são impedidos), (c) uma prática que relacione os estudos lingüísticos às atividades humanas, priorizando o trabalho com gêneros textuais (é uma ação que parece ter sido impossibilitada em função da exigência de que certas prescrições fossem levadas em consideração, como o cumprimento de determinados conteúdos gramaticais, por exemplo).

A partir das discussões realizadas em nosso estudo, procuramos proporcionar uma reflexão acerca da complexidade que constitui o trabalho dos professores-estagiários, revelando algumas de suas características. Para tanto, é válido destacar alguns aspectos que muitas vezes dificultam o desenvolvimento da atividade docente em situação de estágio e que consideramos importantes para compreensão desse contexto de atuação. Um deles diz respeito à falta de reconhecimento que perpassa o trabalho do estagiário. Foi possível notar que apesar de os professores em formação procurarem desenvolver suas aulas da melhor maneira possível, tentando adequá-las às exigências feitas pelos que cruzam sua atividade docente, muitas vezes esse trabalho não é reconhecido, tanto por parte dos alunos quanto por outros profissionais envolvidos nesse processo de formação (da universidade e da escola), o que certamente dificulta a prática docente nesse contexto específico.

Outro aspecto que consideramos relevante para ser salientado é o fato de que percebemos, em função dos posicionamentos assumidos pelos estagiários em diferentes circulações temáticas, haver necessidade de um maior diálogo entre as duas instâncias responsáveis pela formação docente, universidade e escola. Observamos que, devido ao distanciamento entre essas duas dimensões, a formação docente pode ser prejudicada e o desenvolvimento da atividade de estágio supervisionado pode tornar-se conflituoso, visto que o professor-estagiário precisa atender a exigências correspondentes a orientações distintas e muitas vezes opostas.

Foi possível perceber em nossas análises que a universidade é vista pelos professores em formação como um espaço de aprendizagem, de reflexão e de desenvolvimento de profissionais críticos, enquanto a escola, local em que a prática docente é realizada, é considerada, na maioria das vezes, como um local de imposição de regras e de resistência a mudanças na perspectiva de ensino de LP, onde há, por exemplo, uma cobrança efetiva de um

ensino normativo de conteúdos gramaticais, que vai de encontro ao que vem sendo discutido e proposto no contexto acadêmico. Em função disso, em vários momentos os professores-estagiários demonstram uma preocupação em relação à atual situação de ensino de língua portuguesa, mencionando a necessidade de mudanças. Sendo assim, por estarem em processo de formação e desenvolvendo a atividade de estágio docente, portanto em contato com as duas realidades, tanto da escola quanto da universidade, os estagiários acreditam que são fundamentais para que ocorra esse processo de mudanças e, conseqüentemente, de melhorias no ensino de língua portuguesa. De acordo com o que pudemos observar na análise dos enunciados dialógicos dos professores-estagiários, essas mudanças deveriam visar ao aprimoramento de uma abordagem que considere a relação entre os estudos da linguagem e as práticas sociais, proporcionando o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes em nossa sociedade.

Podemos entender ainda que os professores-estagiários estão, por um lado, vinculados a uma prática docente correspondente ao período de formação e, por outro, expostos ao processo de conhecimento e apropriação de um dado gênero da atividade dos professores de língua portuguesa. Dessa maneira, compreendemos que, no decorrer de sua trajetória acadêmica, que inclui o desenvolvimento das atividades de estágio, quanto maior for o domínio da cultura da profissão docente, mais aptos os professores-estagiários estarão para subverter o “esperado” do gênero, fazendo fluir o “inesperado”, o estilo individual. Em outras palavras, os pressupostos sociais da profissão, que possuem relativa estabilidade, exigem do trabalhador constantes recriações e adaptações, o que ocorre em proporções maiores à medida que se conhece de forma mais aprofundada a maneira de conduzir a atividade. Sendo assim, salientamos a importância do estágio supervisionado para os professores em formação, visto que consiste em uma situação que favorece, ainda que parcialmente, a compreensão da cultura da atividade docente, podendo facilitar o desenvolvimento da prática profissional.

Tendo em vista as considerações precedentes, ressaltamos a importância de se discutir acerca da atividade de estágio a partir de uma perspectiva dialógica, em que o confronto de experiências com diferentes interlocutores, nas entrevistas e no grupo de discussão, contribui para o (re)conhecimento de conflitos constitutivos dessa etapa de formação. A proposta da investigação de colocar em relação dialógica os diferentes saberes, experiências, histórias e culturas, sejam os da experiência no estágio supervisionado, sejam os saberes acadêmicos (como o artigo lido sobre o trabalho docente e discutido no grupo) e as experiências

vivenciadas (os estagiários e suas variadas histórias), pode ser entendida como uma tentativa de possibilitar não só a reflexão sobre a própria atividade em relação aos outros, mas também a reflexão sobre a atividade do outro como possibilidade de ressignificação da própria prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.

_____. Apontamentos de 1970-1971 (1970-1971). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 367-392.

_____. Metodologia das ciências humanas (1974). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.

_____. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O discurso no romance (1934-1935). In: *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 4. ed. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 1998.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECK, R. *A transposição do gênero notícia para o gênero artigo de opinião*. São Leopoldo, 2007. Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de lingüística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

BORGES, P. A pessoalização do pronome a gente sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n. 4, 2004, p. 163-172.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÍTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 31-44.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*. Diretrizes sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96). Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. Trad. de L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Y. *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*. Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, nº 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entreteins em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, Paris, n. 46, 2001, p. 17-25.

DI FANTI, M. G. C. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. *Alfa*, São Paulo, n. 49, v. 2, 2005, p. 19-40.

_____. *Discurso, trabalho & dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

DI FANTI, M. G. C.; KURZ, C. A. Opacidade e produção de sentidos: atividade de linguagem e atividade de trabalho em diálogo. *Revista de Estudos da Linguagem*, UFMG, (no prelo).

FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). Rio de Janeiro: Express, 2005.

_____. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Raquel. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004, p. 55-80.

FARACO, C. A. (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.

_____. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2006.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANÇA, M. B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e discurso em guichê hospitalar*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2007.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo: A prática da Ergonomia*. Trad. Giliane M., J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2006.

KAYANO, L. *A relação prescrito / real em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo, 2005. Disponível em: servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados/2005/33005010/041/2005_041_33005010023P2_Teses.pdf.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciacion: de la subjetividad en el lenguaje*. Tradução para o espanhol: Gladys Anfora e Emma Gregores. Buenos Aires: Libreria Hachette S.A. s.d.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 2001.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Elementos de lingüística para o texto literário*. Trad. Maria Augusta de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIRAPALHETE, D. R. *Professoras de língua portuguesa em grupo de discussão: análise dialógica do fazer docente*. Pelotas, 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

PETRI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Revista Polifonia* 8. Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 161-180.

RODRIGUES, R. H. A teoria de gêneros do discurso de Bakhtin no horizonte de estudos da Lingüística. In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão: UNISUL, 2007, p. 1734-1746.

SANT'ANNA, V. L. A. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo, EDUC, 2004.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. In: *Revista Trabalho & Educação*, n. 7, Belo Horizonte, 2000, p. 38-47.

_____. Entrevista. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, 2006, p. 457-466. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=152>

_____. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007a, p. 131-188.

_____. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007b, p. 189-246.

SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007.

SILVA, M. V. da. O princípio de alteridade: a respeito da natureza dos enunciados e do sujeito. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 85-93.

SOUZA-E-SILVA, M. C. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Editora EDUEL. Londrina, 2004, p. 81-104.

SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TADROS, T. O. *O discurso e a atividade: uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com pais de crianças com perda auditiva*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, M. e DI FANTI, M. G. C. O texto como objeto de ensino: um olhar enunciativo. In: Gomes, L. e Tebaldi, N. (org.). *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos sujeitos na decisão sobre a colaboração na pesquisa *A atividade de estágio de professores de língua portuguesa: conflitos do trabalho docente*.

O objetivo geral da pesquisa é investigar características do trabalho de professores iniciantes de Língua Portuguesa em situação de estágio supervisionado, oferecendo subsídios para a reflexão da sua prática profissional.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na investigação, destacam-se as gravações em áudio das seguintes etapas: (a) entrevista individual e (b) reuniões do grupo de discussão. Esses materiais serão transcritos e, juntamente com outros materiais, serão analisados sob o ponto de vista teórico.

É garantido aos sujeitos: o esclarecimento sobre diferentes aspectos da pesquisa; a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento; o sigilo que garanta a privacidade dos envolvidos na pesquisa.

Sujeito de pesquisa

Josiane Redmer Hinz

Mestranda em Letras - UCPel

Fones: (53) 99660446

e-mail: josirh@gmail.com

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Onde é/foi realizado o teu estágio supervisionado neste ano?
2. Como é/foi a experiência do estágio supervisionado?
3. Qual a importância do estágio para o professor de língua portuguesa?
4. Como é/foi a relação com a escola, o professor titular, os alunos, a comunidade escolar de modo geral (pais dos alunos, outros professores, funcionários etc.)?
5. Como é/foi a relação com a supervisora do estágio e a comunidade universitária de modo geral (colegas de curso, disciplinas do curso, secretaria, coordenação etc.)?
6. Quais os aspectos positivos da experiência (estágio supervisionado)?
7. Que orientações foram seguidas, durante o estágio, para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa?
8. Qual a sua maior preocupação no desenvolvimento das aulas durante o estágio? Com o aluno? Com o professor titular? Com a supervisora de estágio? Com o ensino? Com a aprendizagem do aluno?...
9. Como foram desenvolvidas as aulas de língua portuguesa?
10. Quais as dificuldades encontradas durante o período de estágio?
11. Em que consiste o trabalho do professor de língua portuguesa, ou seja, a partir da tua prática docente, no estágio e/ou em outras experiências, e da observação de outros profissionais da área, o que entendes que seja o trabalho do professor de língua portuguesa?
12. Tendo em vista a importância de se discutir questões que interessem aos diferentes participantes do grupo de discussão, você teria alguma sugestão de "assunto"/ "tema" para ser problematizado na reunião com o grupo?

ANEXO C

Temas para discussão em forma de tópicos:

- Qualidade das aulas em função da avaliação;
- Valorização do trabalho do professor (qualidade das aulas);
- Reconhecimento do trabalho do professor em situação de estágio;
- Prescrições que devem ser seguidas (listagem de conteúdos, metodologia, supervisão);
- Planejamento prévio e sua relação com as necessidades de administrar os imprevistos, lidar com situações inesperadas;
- O ensino da língua portuguesa (modificações no ensino, professores transformadores e não reprodutores, iniciando pelos alunos que estão em formação);
- Troca de experiências (o que deve ser ensinado nas aulas de LP, como fazer, como despertar o interesse dos alunos);
- Mudança de postura dos professores em relação ao aluno (preconceito lingüístico);
- Avaliação do aluno;
- Liberdade para estabelecer relação entre teoria e prática (universidade/ escola)
- Despertar criticidade, interesse e vontade de aprender nos alunos.

O ensino como trabalho*

Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva

Parece haver um consenso entre os estudiosos da linguística aplicada, entre eles o reconhecimento da linguística como disciplina medular dos conhecimentos especializados, além da própria disciplina, para dar respostas aos problemas e demandas distribuídos em vários subcampos de estudos: bilingüismo, alfabetização, aquisição, ensino, aprendizagem de línguas, elaboração de dicionários, etc¹. Tradicionalmente, no Brasil, os lingüistas aplicados recorrem, em suas investigações, a diversas disciplinas, entre elas a psicologia, a pedagogia, a antropologia, a estatística, a informática², mas não é do nosso conhecimento, à exceção de nosso grupo de pesquisa ATELIER³ e de nossos parceiros no Acordo Capes-Cofecub⁴, a

¹ Kaplan & Grabe (2000).

² Estamos nos baseando para esta afirmação em pesquisas divulgadas nos últimos três anos (2000-2003) em revistas especializadas (*Trabalhos em Linguística Aplicada, Cadernos Linguísticos e Sociolinguística*) e/ou atas de Congressos: Encontro (Abril), Anpol (Inglês, Afil).

³ As pesquisas do grupo ATELIER, formado por pesquisadores interessados pela interface da linguística com o ensino de trabalho, são originadas de dissertações/teses/artigos

* Tomei emprestado de René Amigues (2002) o título deste artigo. Uma versão deste artigo já se encontra publicada na revista *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 44, p. 339-351, novembro 2003.

...études littéraires, in Ducrot, O., Schaeffer, J.M., *Nous*
des sciences du langage, Paris, Editions du Seuil,
Coll. Points

Schaeffer, Y. 2002. Introduction au Congrès de la Société d'Ergonomie
de Langue Française, Aix en Provence.

Todorov, M. 1981. *Mikhaïl Bakhtine - le principe dialogique*, Paris, Editions
du Seuil.

Vygotsky, L. 1997. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

O ensino como trabalho

Maria Cecília Perez de Souza-Silva

Resumo: Este artigo discute o ensino como trabalho a partir de uma perspectiva discursiva. O ensino é visto como uma prática social e cultural, que envolve a construção de sentidos e a negociação de conhecimentos. A abordagem discursiva permite analisar o ensino em termos de relações de poder e de identidade, bem como de processos de negociação e construção de sentidos. O ensino é visto como um trabalho que envolve a construção de sentidos e a negociação de conhecimentos. A abordagem discursiva permite analisar o ensino em termos de relações de poder e de identidade, bem como de processos de negociação e construção de sentidos.

Trabalho apresentado de René Amigues (2002) o título deste artigo. Uma versão deste
artigo já se encontra publicada na revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Campinas,
vol. 44, p. 338-351, novembro 2003.

...trabalho de ensino e de aprendizagem, entendido aqui como
prática social e cultural, que envolve a construção de sentidos e a
negociação de conhecimentos. O ensino é visto como um trabalho
que envolve a construção de sentidos e a negociação de conhecimentos.
A abordagem discursiva permite analisar o ensino em termos de
relações de poder e de identidade, bem como de processos de
negociação e construção de sentidos. O ensino é visto como um
trabalho que envolve a construção de sentidos e a negociação de
conhecimentos. A abordagem discursiva permite analisar o ensino
em termos de relações de poder e de identidade, bem como de
processos de negociação e construção de sentidos.

Parece haver um consenso entre os estudiosos da linguagem sobre alguns pontos relativos às pesquisas em lingüística aplicada, entre eles o reconhecimento da lingüística como disciplina medular básica e a exigência da incorporação de conhecimentos especializados, além da própria disciplina, para dar respostas aos problemas e demandas distribuídos em vários subcampos de estudos: bilingüismo, alfabetização, aquisição, ensino, aprendizagem de línguas, elaboração de dicionários, etc¹. Tradicionalmente, no Brasil, os lingüistas aplicados recorrem, em suas investigações, a diversas disciplinas, entre elas a psicologia, a pedagogia, a antropologia, a estatística, a informática², mas não é do nosso conhecimento, à exceção de nosso grupo de pesquisa ATELIER³ e de nosso parceiros no Acordo Capes-Cofecub⁴, a

¹ Kaplan & Grabe (2000).
² Estamos nos baseando para essa afirmação em pesquisas divulgadas nos últimos três anos (2000-2003) em revistas especializadas (*Trabalhos em Lingüística Aplicada*, *Cadernos Linguagem e Sociedade*, *Delta*) e/ou anais de Congressos/Encontros (Abralim, Anpoll, Inpla, Aila).
³ As pesquisas do grupo ATELIER, formado por pesquisadores interessados pelas práticas de linguagem em situação de trabalho, têm originado dissertações/teses, artigos ancorados na parceria lingüística aplicada/ergonomia.
⁴ Acordo intitulado *As atividades de linguagem em situação de trabalho* celebrado entre a PUC-SP, PUC-Rio e UFRJ e as Universidades de Provence e Rouen.

preocupação em dialogar com a ergonomia, entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Apoiando-se em uma pluralidade de contribuições advindas de diferentes disciplinas e ancorando seu corpo de conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade, a ergonomia procura amalgamar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho⁵.

A inexistência de uma abordagem ergonômica na área de lingüística aplicada tem-se refletido nas pesquisas sobre a *ação do professor em situação de interação*, as quais, apesar de sua produtividade, não levam em conta o papel das prescrições, isto é, dos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia. Abandonam, assim, o que Amigues denomina *abordagem descendente* das prescrições que dizem o que os professores devem ou deveriam fazer. Essa ruptura com os aspectos institucionais e normativos manifesta-se também na ausência do papel das prescrições na análise dos processos de planejamento e deliberação. O *prescrito*, o papel do professor na organização ou gestão do trabalho dos alunos, é deixado em suspenso, enquanto o *realizado*, as atividades dos alunos (as estratégias que eles desenvolvem, o que eles retêm, os diferentes modos de interação entre os pares), é considerado independentemente das prescrições às quais são submetidos os professores e, conseqüentemente, àquelas que concernem aos próprios alunos. No entanto,

⁵ Guérin et al. (1991/2000) (prefácio a 1.^a e 2.^a edições).

o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos, levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto socioeconômico em que estão inseridos, etc. Essa abordagem, que se inscreve na tradição ergonômica francesa, está ainda pouco desenvolvida no meio educacional, mesmo na França, e não tem equivalente em outros países⁶.

Outro ponto de consenso entre os lingüistas aplicados encontra-se no reconhecimento da produtividade da noção de *gênero de discurso*⁷, mas não existem estudos, em nossa área⁸, preocupados com o desdobramento dessa noção, a fim de abrigar o chamado *gênero da atividade/gênero profissional*. Contribuir para uma reflexão sobre o ensino como trabalho, aí incluídos os princípios da ergonomia da atividade e sua articulação/apropriação da noção de gênero, é o objetivo deste artigo, que traz a público algumas pesquisas realizadas por Amigues, no campo da educação, e por Faïta e Clot, no âmbito dos procedimentos metodológicos voltados para a análise da atividade.

⁶ Amigues (2002, p. 1).

⁷ São tantos os livros, artigos, teses, dissertações sobre o assunto que não me sinto à vontade para enumerar apenas alguns deles.

⁸ Com exceção de artigos em livro (SOUZA-E-SILVA & FAÏTA, 2002) e teses, produzidos por nosso grupo ATELIER.

AFINAL, O QUE SE ENTENDE POR ABORDAGEM ERGONÔMICA?⁹

Se já existe bastante familiaridade no Brasil com outras disciplinas com as quais a lingüística dialoga, o mesmo não se pode dizer da ergonomia, ainda bastante circunscrita ao próprio domínio e à área de Engenharia de Produção, motivo pelo qual tentarei situá-la minimamente com as limitações impostas a quem não é da área. Constituída de dois radicais, *ergon* e *nomos*, a palavra, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho; segundo o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/objetos do cotidiano: cadeira ergonômica, teclado ergonômico; já na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a atividade de trabalho.

Recuperando rapidamente o percurso histórico dessa disciplina, a ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe interdisciplinar, com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas. Também a Grã-Bretanha abrigou a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, congregando pesquisadores cujo objetivo era adaptar a máquina ao homem, mais precisamente, levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização.

⁹ Faremos uma breve síntese calcando-nos principalmente em Daniellou (1996), Guérin et al. (1991/2000), Wisner (1996), Montmoulin (1995) e Noulon (1992).

Simultaneamente, na França, apareceram pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano, entre elas a de Pacaud, filósofa de formação, cujos estudos no fim da década de 1940 entre agentes de estação de trem e telefonistas mostraram a complexidade de suas atividades, aparentemente simples e mecânicas. Essa prática, inaugurada por Pacaud, começou a ser desenvolvida na França na década de 1950, mas só alcançou estatuto institucional na década de 1960.

A simultaneidade do aparecimento da ergonomia na Grã-Bretanha e nos países francófonos, caracterizada, em ambos, pelo diálogo com outras áreas do saber, adquiriu, no entanto, feições diferentes na Europa continental. A ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário levaram a ergonomia francófona a estabelecer uma relação menos marcada pela aplicação de conhecimentos científicos e ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho. Assim, nas palavras de Wisner¹⁰, enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem. Estamos, então, no âmbito da chamada *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*.

A noção de atividade, todos já o sabemos, transita por um campo conceitual extenso, e, mesmo no âmbito da ergonomia, vários são os sentidos em circulação¹¹; no entanto, tendo em vista nossos objetivos e o limite imposto por uma publicação como esta, vamos nos deter na noção de atividade como realização, por

¹⁰ Wisner (1996, p. 36).

¹¹ Montmoulin (1995).

oposição à *tarefa* como prescrição de objetivos e de procedimentos. Tais noções, no entanto, serão abordadas dialeticamente; assim, quando, na introdução, demos ênfase à prescrição, foi com o intuito de mostrar a movimentação do prescrito/realizado no cotidiano do professor.

Falar em prescrição/atividade implica fazer referência ao taylorismo¹², não para satanizá-lo, mas por força de seu quadro conceitual, que não só manteve-se relativamente estável até o início da década de 1970, mas também possibilitou questionamentos, como aqueles feitos, entre outros, pelos ergonomistas da atividade.

Graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida pelo desenvolvimento industrial da época, Taylor fundou, em princípios do século XX, a *Organização Científica do Trabalho*, que desde o início distinguiu-se da arte do artesão, a fim de depreender leis, regras, normas, originadas de métodos de análise segundo os cânones da ciência: observações e experimentações sistematizadas, planejadas, controladas. Um dos efeitos desse movimento, a partir do momento em que se deu sua formalização em um corpo de doutrina, foi a divisão do trabalho entre, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza; trata-se, portanto, de separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo ou atividade. Nesse contexto, se a atividade fosse diferente da tarefa, apenas duas conclusões seriam possíveis: ou o operário não a teria realizado adequadamente ou teria havido uma falha na concepção. A função organizadora tornou-se de tal forma independente do trabalho efetivo que o taylorismo foi acusado de roubar a competência dos operários.

¹² Não se trata aqui da parcelização do trabalho, característica do fordismo, da qual Taylor não foi grande adepto (MONTMOLLIN, 1995).

A ergonomia nasceu, portanto, num contexto no qual a atividade concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca estiveram efetivamente em jogo nas relações sociais. 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. Ela estabelece, portanto, por sua realização mesma, uma interdependência e uma interação estreita entre seus componentes¹³.

Por outro lado, as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais¹⁴.

X A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO É MEDIADA PELAS PRESCRIÇÕES

Organização escolar/coletivo de trabalho¹⁵

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de

¹³ Guérin et al. (1991, p. 58-59).

¹⁴ A relação, clássica em ergonomia, entre prescrições e atividade, está também presente nas pesquisas/intervenções realizadas pelos ergonomistas no Brasil, mas num âmbito que não a educação. (FERREIRA & DONATELLI, 2001)

¹⁵ O conteúdo deste item, mas não sua organização, está bastante calcado em Amigues (2002).

uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um *espaço* já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos, etc. – não definido por ele próprio, mas *imposto* por uma organização, que pode ser *oficial*, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficioso*, mas igualmente efetiva, como os *conselhos de classe*. Tais prescrições, 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. A dificuldade com a qual depara o professor em situação não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares, cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas e cujos efeitos são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados, lacuna que uma análise ergonômica do trabalho pode preencher. Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor, pois entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho.

A mobilização do coletivo dos professores não é somente uma resposta a uma injunção administrativa (*trabalhar em equipe*), mas é, sobretudo, uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições. 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.: “O trabalho não é somente organizado pelos consultores e as direções. Ele é reorganizado por aquele(a)(s) que o fazem, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real”.¹⁶

A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade. Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais freqüentemente do que se pensa, um papel decisivo, que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional¹⁷. Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor* em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho.

Temporalidade da ação/meio de trabalho¹⁸

As prescrições *impessoais* às quais estão sujeitos os professores são por eles personalizadas e transmitidas aos alunos. Concebidas a partir das próprias expectativas, o modo

¹⁶ Clot (2000, p. 9).

¹⁷ Esse último parágrafo retoma Amigues & Faïta (2001) e Amigues (2002).

¹⁸ O conteúdo deste item, mas não sua organização, está diretamente calcado em Amigues (2002).

como tais prescrições, que constituem a *tarefa esperada*, são apresentadas aos alunos e o modo como eles as interpretam interferem nas interações em sala de aula.

De modo geral, pensa-se que a tarefa prescrita aos alunos desencadeia instantaneamente o engajamento de cada um deles na tarefa. Mas, mesmo quando a realização da tarefa se dá individualmente, é necessário um tempo coletivo para a definição do que *deve ser feito*, sobretudo se a tarefa é nova ou se ela supõe novos conhecimentos. Não se trata, no entanto, apenas de completar, via instruções orais, um enunciado escrito, ou de explicá-lo *com outras palavras*, a fim de facilitar a melhor compreensão desse enunciado. O diálogo que se instaura entre professor e alunos refere-se ao sentido do trabalho a fazer, o qual sempre marca uma transição entre aquilo que os alunos fizeram precedentemente e o que farão posteriormente. A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos cujo objeto é a *regulação* do processo de realização. No entanto, o tempo dedicado a essa transferência de iniciativa pode variar de acordo com o caráter inovador da tarefa, o nível de escolaridade e o grau de conhecimento dos alunos, etc.

Nessa perspectiva, 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 apóiam sobre o *capital* acumulado até o momento pela classe, assim como sobre a projeção desse capital em um futuro próximo ou distante – o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor. 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.

A ergonomia da atividade insiste na necessidade de ressituar a questão da interação na história do meio-classe e no eixo temporal passado-presente que a sustenta. As observações das situações isoladas, por maior que seja seu nível de detalhe, não podem dar conta do gênero da atividade da classe e de seu desenvolvimento. O que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um *ato de concepção em situação*, preparatório da sessão seguinte. Realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis. Para a ergonomia do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa. O resultado dessa ação coletiva se inscreve na história da classe: passado e futuro. Definir assim o trabalho do professor em classe estabelece o contorno do exercício da profissão e suas dificuldades e sublinha também a não coincidência entre o tempo de ensino e o tempo da aprendizagem. Ensinar não é *fazer aprender* imediata e instantaneamente.

A distribuição das ações no tempo manifesta-se também nas *pré-ocupações* profissionais dos professores. Ela constitui, na sala de aula, uma variável de comandos para a realização da tarefa: iniciar

uma aula, terminá-la, relacioná-la às demais. Esses fatores geram várias rupturas temporais. Como o professor, nessa sucessão de rupturas, consegue criar uma continuidade? Aqui, tempo e meio estão intimamente relacionados no trabalho real do professor. Para organizar o trabalho em sala de aula, um dos recursos à sua disposição consiste em organizar o trabalho dos alunos fora da classe e do tempo escolar, dando-lhes exercícios, leituras extras. O fato de os alunos fazerem ou não seus *deveres* de casa, de terem ou não êxito na realização desses deveres, tem uma incidência sobre as interações em classe. O que será feito ou não em um determinado meio/espço de trabalho depende do que foi feito ou não em outro. Para fazer viver o meio/espço-classe, o professor deve fazer existir um outro meio. Assim, a correção dos exercícios no início da aula restabelece, através de um meio/espço exterior à classe, a ligação com o curso precedente; *relança-se* o trabalho coletivo como meio de remobilizar os alunos sobre conteúdos conhecidos, a fim de engajá-los na realização de uma nova tarefa. Essa continuidade é possível porque ela se inscreve no *gênero profissional*, noção a ser desenvolvida a seguir, que lhes diz como se organizar para fazer aquilo que eles terão de fazer. É claro que sem esse conhecimento comum/partilhado que representa o meio-classe, os avanços não poderiam ocorrer da mesma maneira.

ENTRE O PRESCRITO E O REAL: O GÊNERO PROFISSIONAL

Temos mostrado que as prescrições, ao invés de serem externas ao *ofício do professor*, dela fazem parte. O amálgama prescrições/realizações participa plenamente da constituição desse ofício e de sua evolução. Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. A abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas endereçada; portanto, 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 pessoal.

A perspectiva da ergonomia da atividade de compreender o trabalho para transformá-lo é reposicionada/ampliada pelo psicólogo Yves Clot e pelo lingüista Daniel Faïta¹⁹ por meio de várias indagações que podem ser assim sintetizadas: quem são os protagonistas do trabalho? Da mudança desejada? A abordagem desenvolvida pelos autores propõe trazer novos aportes à tradição francesa da análise da atividade por meio da adoção de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos coletivos de trabalho. O objeto teórico e prático que buscam apreender é precisamente esse trabalho de organização do coletivo e de seu meio, isto é, seus sucessos, seus fracassos, sua

¹⁹ Clot & Faïta (2000).

história possível e impossível. Mas em que condições e com que instrumentos práticos e teóricos alimentar ou restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional em seu meio de trabalho e de vida? Algumas noções são colocadas em perspectiva. Reteremos as de *gênero profissional* e de *estilo profissional*. Designado pelos autores como *gênero social do ofício*, o *gênero profissional* pode ser entendido como as *obrigações* das quais participam aqueles que *trabalham a fim de poder trabalhar, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho*. Sem o recurso a essas formas comuns da vida profissional, assiste-se a uma desregulação não só da ação individual, mas também do poder de ação e da tensão vital do coletivo. Assiste-se ainda a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização.

Por que a noção de gênero? Clot e Faïta retomam Bakhtin, para quem as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas, mas se manifestam em gêneros de discursos dos quais o sujeito dispõe para se comunicar.

Se os gêneros de discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível²⁰.

Esses gêneros fixam, em um meio dado, o regime social de funcionamento da língua. Trata-se de um estoque de enunciados esperados, protótipos de maneiras de dizer ou de não dizer em um espaço-tempo sociohistórico-discursivo.

²⁰ Bakhtin (1984/1992).

Tomando a noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin²¹ em outro contexto, os autores consideram que a crítica à dicotomia língua prescrita/fala real, endereçada por ele às ciências da linguagem, é heurística para as ciências do trabalho: “a oposição entre tarefa prescrita e atividade real deve, nós pensamos, ser igualmente remetida ao trabalho”²². Existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir. Recriadas na ação, essas *convenções* funcionam simultaneamente como *coerções e recursos*. Elas têm o caráter de um pré-trabalho social em movimento que não emana diretamente da prescrição oficial, mas que a traduz, a renova e, se necessário, a contorna. *Se fosse preciso criar todas as vezes na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível*. O *gênero da atividade*²³, tomado neste artigo como equivalente a *gênero profissional*, fundamenta-se em um princípio de economia da ação; ele é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, tipos por intermédio dos quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa em formas sociais que não são fortuitas, nem ocasionais, mas que têm uma razão de ser e uma certa perenidade. Os gêneros profissionais

²¹ Bakhtin (1929/1981) critica a lingüística de Saussure, que opunha a língua à fala como o social ao individual.

²² Clot & Faïta (2000, p. 11).

²³ Os autores fazem uma distinção adicional entre *gênero da atividade* (gênero social do ofício), *gênero profissional* e *gênero de técnicas* (CLOT & FAÏTA, 2000).

são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo – aos *não-esperados* do real²⁴.

A estabilidade do gênero profissional, à semelhança do gênero discursivo, é transitória: o gênero fornece aos trabalhadores as expectativas, os pressupostos, os *truques*²⁵ do ofício, que são por eles ajustados por meio do que os autores designam como a personalização dos gêneros profissionais, o *estilo profissional*, uma metamorfose do gênero durante a ação. Há, portanto, uma interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros profissionais. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, os quais são sempre inacabados. Mesmo sendo reiterável em cada situação de trabalho, o gênero só assume uma forma acabada em termos de traços particulares, contingenciais, únicos e não reiteráveis em cada situação vivida. O estilo individual é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir, em função das circunstâncias. Aqueles que agem devem poder jogar com o gênero, mais rigorosamente, com as diferentes variantes que animam a vida do gênero. Os gêneros conservam-se vivos graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo²⁶.

²⁴ Clot & Faïta (2000, p. 11-13).

²⁵ Ou *macetes*. N. dos Orgs.

²⁶ Clot & Faïta (2000, p. 13-15).

DESAFIOS METODOLÓGICOS

Analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias, a sociedade.

Uma análise do trabalho, na perspectiva aberta por Clot e Faïta, além de ancorar-se nas noções de *gênero e estilo profissionais*, exige uma concepção mais ampla da noção de atividade.

Aquilo que se faz, e que se pode considerar como atividade realizada, não é senão a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual ela ocorreu [...] o real da atividade também é aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos –, aquilo que tenhamos querido ou tenhamos podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer de outro modo. É necessário acrescentar ainda – paradoxo freqüente – aquilo que fazemos para não fazer o que deveria ser feito. Fazer é, com freqüência, sempre equivalente a refazer ou desfazer²⁷.

Clot e Faïta propõem então olhar a atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias – uma pessoal (meu ofício) e a outra impessoal (o ofício dos outros). Além das prescrições, o ofício tem para cada trabalhador uma *dupla vida*. A atividade seria, então, o teatro permanente de um movimento em direções opostas: estilização dos gêneros e variação de si. Nessa

²⁷ Clot, Faïta, Fernandes & Scheller (2001, p. 18).

perspectiva, o estilo é aquilo que, no interior de uma atividade, permite ultrapassá-la²⁸.

Os autores propõem a hipótese segundo a qual

é a apreensão da dinâmica das relações entre estilos e gêneros que está na origem das situações patológicas do trabalho. A análise do trabalho, procurando recolocar os gêneros *en route*²⁹ com a ajuda dos estilos de ação, e graças aos métodos que procuram alimentar os diálogos profissionais no interior dos coletivos, poderá, ela mesma, renovar-se, ampliar o raio de ação dos coletivos profissionais sobre seu contexto de trabalho e sobre si mesmos³⁰.

Mas essa análise só pode ser realizada, e aqui é Faïta, um lingüista/analista do trabalho que o diz³¹, com a condição expressa de que o pesquisador se interesse por tais diálogos não só como objeto mas como método de pesquisa: “consideramos a organização dos diálogos [...] como o recurso principal de nossa abordagem metodológica”³². Essa postura implica criar um *espaço-tempo* diferente por meio do método das *autoconfrontações*, a fim de que o movimento dialógico se desenvolva, os implícitos possam ser explicitados, o não dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas *tenham sua incidência atenuada (porque nunca cessa)* deixem de atuar, e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe³³.

²⁸ Clot & Faïta (2000, p. 18).

²⁹ Em reformulação. N. dos Orgs.

³⁰ Clot, Faïta, Fernandes & Scheller (2001).

³¹ Faïta (1997).

³² Faïta (2000).

³³ Faïta (2002).

Se considerarmos que, de um ponto de vista empírico, a noção de *práticas linguageiras* remete ao princípio de que toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida, justifica-se a adoção nas pesquisas do procedimento de autoconfrontação, cujo princípio é fazer da atividade passada do trabalhador o objeto especial de sua atividade presente, isto é, organizar o diálogo entre atividades pertencentes a esferas disjuntas. Esse método, que utiliza a imagem como suporte das observações, pode ser descrito em quatro fases: constituição do grupo de análise, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. Começa-se pela observação das situações dos meios profissionais, a fim de produzir concepções partilhadas entre os pesquisadores e os trabalhadores. O coletivo de trabalho está, então, em condições de escolher o grupo ou os pares que lhe parecem mais representativos para participar do trabalho de co-análise e determinar as seqüências de atividades a serem filmadas³⁴.

Na fase da autoconfrontação simples, são registradas em vídeo as seqüências de atividades de cada dupla ou membro do grupo e os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, faz na presença do pesquisador (autoconfrontação simples: sujeito/pesquisador/imagens). Nessa fase, à atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que ele faz ou que ele teria ou não podido fazer, corresponde a atividade do pesquisador que pontua, via controle remoto, o discurso do trabalhador, e procura também indicar-lhe que a minúcia da observação da atividade realizada é um recurso de

³⁴ É importante filmar os membros do grupo em situações semelhantes, a fim de possibilitar as comparações, entre os pares, características da terceira fase.

acesso à atividade real. Este acesso é possível, pois a atividade do pesquisador se opõe à do trabalhador, cuja palavra é voltada não somente para o objeto (situação visível), mas também para a atividade do pesquisador. Então, a linguagem, longe de ser para o trabalhador somente um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar, sentir e agir segundo a perspectiva do trabalhador *mantendo, naturalmente, sua posição de pesquisador*. A hipótese subjacente a essa fase é a de que o objeto dos comentários do trabalhador consiste na maior ou menor distância entre sujeito e gênero profissional.

A fase da autoconfrontação cruzada reúne dois trabalhadores e o pesquisador. As seqüências que foram objeto da autoconfrontação simples são selecionadas e apresentadas a cada um dos sujeitos que participou da fase anterior, e estes tecem comentários, agora sobre a atividade filmada do colega (2 sujeitos/pesquisador/imagem do colega). São comuns, nessa fase, as controvérsias profissionais sobre os estilos das ações de cada um dos participantes. Tais diferenças de estilo são vistas em relação às formas genéricas próprias àquele grupo profissional. A intervenção do pesquisador, por meio do controle remoto, permite alternar períodos de diálogo, momentos nos quais os trabalhadores falam dos estilos de suas ações a partir dos gêneros, e períodos nos quais sua atenção se volta para a atividade filmada, momentos em que os sujeitos vêem os gêneros a partir dos estilos de suas ações.

Finalmente, a última fase consiste na apresentação da montagem dos filmes ao coletivo do trabalho. Estabelece-se, então, um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que eles fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos

dizem. Os pesquisadores procuram refratar a atividade dos membros do coletivo para criar uma espécie de desprendimento do gênero no qual essa atividade se realiza habitualmente, a fim de torná-la visível. “Se o estilo é uma reavaliação e um retoque dos gêneros na ação e para a ação, a análise do trabalho favorece, então, a elaboração estilística para revitalizar o gênero.”³⁵

Voltando à figura do professor, podemos dizer que, se ensinar é uma atividade, aquela da ação vivida, dizer como se procede para fazer tal ação, pertinente ao ato de ensinar, é outra atividade, aquela da ação direcionada a um interlocutor *externo*. Essas idas e vindas em cascatas sucessivas, a passagem pelo coletivo, são momentos de re-construção, são modos de se *desfazer* do vivido para reinscrevê-lo diferentemente em novas possibilidades de ação³⁶.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amigues, R. 2002. L'enseignement comme travail. In: Bressoux, P. (ed.) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. p. 243-262.

_____. & Faïta, D. 2001. La question du collectif dans le travail des professeurs. Communication au 4ème congrès international Actualité de la recherche en éducation. Lille, 5 a 8 septembre.

Bakhtin, M. (Volochínov) .1929/1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec. *Le marxisme et la philosophie du langage* [Leningrad, 1929; Paris: Minuit, 1977].

³⁵ Clot, Faïta, Fernandes & Scheller (2001).

³⁶ Clot (1999, p. 36) e Amigues (2000, p. 17).

_____. 1984/1992. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

_____. 2000. La fonction psychologique du travail. In: Bencheikroum, H. & Weuil-Fassina, A. (ed.) *Approches du collectif*. Toulouse: Octares.

_____. & Faïta, D. 2000. Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, n.º 4. p. 7-42.

_____. et al. 2001. Entretiens en autoconfrontation croisée: un méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n.º 146. p. 17-25.

Daniellou, F. 1996 Questions épistémologiques autour de l'érgonomie. In: Daniellou, F. (dir) *L'érgonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares, p. 1-18.

Faïta, D. 1997. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs visuels*, n.º 6, p. 75-86.

_____. 2000. *Linguistique et analyse de l'activité: le point sur une évolution historique*. Ciclo de conferências apresentadas no LAEL/PUC-SP, 15 a 17 de março.

_____. 2002. *O método da autoconfrontação sobre o trabalho do professor em um meio social bastante desvalorizado*. Conferência apresentada no Seminário de Pesquisa 2002 do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Linguística na UERJ, 30 de setembro a 2 de outubro.

Ferreira, L.L. & Donatelli, S. 2001. Ergonomia: o que se há para se ler em português. *Revista Ação Ergonômica*, Vol. 1, n.º 2.

Guérin et al. 1991/2000. *Comprendre le travail pour le transformer*. Paris: ANACT.

Wisner, A. 1996 Questions épistémologiques autour de l'érgonomie. In: Daniellou, F. (dir) *L'érgonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares, p. 29-55.

Kaplan, R. & Grabe, W. 2000. Applied Linguistics and the Annual Review of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 20, p. 3-17.

Montmoulin, M. 1995. *Vocabulaire de l'érgonomie*. Toulouse: Octares.

Noulin, M. 1992. *Ergonomie*. Paris: Technipus.

Souza e Silva, M.C.P. & Faïta, D. 2002. *Linguagem e Trabalho - construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.

Capítulo 5

O trabalho desterrado*

Maurício Érnica**

Este capítulo tem sobre a influência de discursos que prescrevem ou teorizam sobre o trabalho do professor prescrevendo papéis genéricos para o professor e o aluno. Além disso, a presença desses discursos é reforçada pela condição periférica do Brasil no sistema mundial de produção, circulação e consumo de ideias. Devido a essa posição, teorias e práticas didáticas criadas em universos sociais distintos são transformadas em ferramentais de ensino sem que se faça uma análise cuidadosa dos conteúdos sociais e das implicações de poder que terão no momento em que

¹ Este texto faz parte das atividades do grupo ALTER – Ação de linguagem/trabalho educacional e suas relações, coordenado pela minha orientadora, profa. Dra. Anna Rachel Machado. A ela em especial e a todos os participantes do grupo agradeço pelos debates que me permitiram ver por ângulos novos e mais ricos anotações e pré-análises guardadas há tempos. Os dados deste texto se baseiam nas observações que fiz em meus cadernos de campo a partir das atividades que realizei pelo Cenpec- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, pelo Litteris – Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem e pelo Instituto Sou da Paz. A todos os colegas e amigos de lá devo agradecimentos. Uma primeira sistematização desses dados foi apresentada como trabalho de conclusão de disciplina para a Profa Dra. Roxane Rojo, a quem agradeço pelo incentivo. Para a versão que o leitor tem em mãos, além dos debates no grupo ALTER, foram importantes as trocas de ideias com Regina Hubner (Cenpec) e Egon Rangel (PUC/SP).

² Bolsista do CNPq, desenvolve pesquisa de doutoramento sobre as representações do trabalho assalariado urbano na música popular brasileira, no LAEL-PUC/SP.

ANEXO E

NORMAS UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES

É necessário que haja certa uniformidade em relação às transcrições do material coletado para a análise provenientes das entrevistas individuais e dos encontros do grupo de discussão. Para isso, adotamos algumas classificações do livro *Análise de textos orais*, propostas por Petri (1999, p. 11-12):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouvia	(hipótese)
Entoação enfática	maiúsculas
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários do transcritor	((minúsculas))

Observações:

- 1- Iniciais maiúsculas: somente em nomes próprios ou siglas.
- 2- Números: por extenso.
- 3- Não se indica o ponto de exclamação nas frases exclamativas.
- 4- Não se anota o cadenciamento da frase.
- 5- Sinais podem ser combinados.
- 6- As reticências marcam qualquer tipo de pausa. Portanto, não são utilizados os sinais de pausa típicos da escrita, como ponto-e-vírgula, vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula.

ANEXO F

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Marcos – 20 de junho de 2008

Pesquisadora: Bom... pra começar então eu queria que tu falasse um pouquinho sobre onde tu fizeste o teu estágio... como era a escola... turma

Marcos: Eu fiz na escola Dr. Francisco Simões... com uma turma de sétima série e a turma era bem calma assim... até era uma turma meio homogênea não era... lá na escola há alunos de várias instituições... que as instituições mantêm as famílias e mantêm os alunos mas na minha turma não tinha alunos assim então havia alunos assim com uma renda já mais elevada e... eu acho... não sei se eles juntaram... era uma turma bem calma... a gente conseguia notar que a família era bem estruturada... os alunos eram muito bons assim

Pesquisadora: não teve problemas então em relação a isso?

Marcos: eu tive problemas com aluno mas foram por outras questões... não de... foi por indisciplina mesmo

Pesquisadora: aham... que geralmente tem né?

Marcos: é... geralmente

Pesquisadora: e o que tu achas assim... tu consideras que essa experiência de estágio foi positiva... foi negativa?

Marcos: foi muito positiva... inclusive eu acho que até... porque nós temos quatro estágios na faculdade... eu acho interessante esses quatro estágios por tu ter contato com os alunos... mesmo que eu acho que a gente já devia ter um preparo... assistir aulas antes de entrar no estágio mas eu acho que essa experiência é bem positiva até pra gente poder discutir... poder refletir sobre o nosso próximo... sobre o nosso fazer né?

Pesquisadora: aham... esse que tu fizeste agora foi o primeiro?

Marcos: foi o segundo... o outro foi mais um projeto... de entrar em sala de aula mesmo e dar aula foi o primeiro

Pesquisadora: em sala de aula foi o primeiro... e tu te sentiu à vontade assim?

Marcos: é... nos primeiros dias assim tinha mais aquela cobrança mas depois eu me senti mais à vontade e... quanto ao conteúdo e maneiras de... a gente era totalmente livre pra fazer... tinha que seguir determinados conteúdos né? Mas em termos de decidir o que ia fazer primeiro a gente era totalmente livre... a professora titular dava total liberdade

Pesquisadora: pois é... essa é a próxima questão que eu ia te perguntar... sobre a tua relação com as outras pessoas da escola... com o professor titular... com os outros professores... como foi?

Marcos: bom... a minha professora titular ela fez mestrado aqui... então ela era uma pessoa bem acessível assim e ajudava em tudo que a gente precisasse ela tava sempre à disposição e

deu total liberdade pra gente... pro que fizesse em sala de aula ela nos auxiliava e nunca interferiu na minha aula... na minha prova... nada

Pesquisadora: mas ela acompanhou o trabalho?

Marcos: acompanhou... acompanhou

Pesquisadora: mas deixava vocês livres pra desenvolver?

Marcos: deixava a gente livre pra desenvolver em sala de aula... mas ela acompanhou

Pesquisadora: aham... e em relação aos outros professores tu percebeu alguma diferença de tratamento assim por tu ser professor-estagiário?

Marcos: não... eles sempre se referem à gente como os estagiários... “ai vamos falar isso para os estagiários”... sempre os estagiários mas não tem diferença assim em termos de achar que nós não fôssemos () não

Pesquisadora: não houve então problema de relacionamento?

Marcos: muito pelo contrário... comigo foi ótimo

Pesquisadora: aham... e teve algum contato com pais de alunos

Marcos: não tive... eu soube de casos de mães das minhas alunas que foram à escola mas não foi problema comigo... foi com outros professores... mas eu não conheci nenhum

Pesquisadora: e em relação à supervisão de estágio... tu poderia falar um pouquinho sobre como foi essa relação... se houve acompanhamento do trabalho

Marcos: não houve acompanhamento... a supervisão simplesmente foi duas vezes nos visitar e assistir à aula... uma parte da aula mas acompanhamento do que a gente tava desenvolvendo... como era pra ser feita a aula... que maneira que a gente ia desenvolver isso na sala de aula era livre da gente... a supervisão não influenciou... isso até foi um ponto negativo porque tu acaba às vezes até sem querer... se tu não tem uma supervisão tu acaba desenvolvendo em sala de aula replicando o que tu aprendeu... como tu aprendeu o conteúdo... o ponto de vista dos professores dando aula desde a primeira série lá... isso eu acho um ponto negativo porque se tu tens alguém que te cobre tu te obriga a fazer e isso é uma maneira de mudar a forma de ensinar... é um ponto negativo eu acho... o não acompanhamento

Pesquisadora: ta... e ela assistiu a essas duas aulas e deu algum retorno depois sobre a aula?

Marcos: não... ta tudo ótimo (risos)... eu acho assim... que não tem como estar ótimo... por tu ser estagiário e por ser a primeira vez que tu ta ali dando aula e mesmo que não fosse a primeira vez eu acho que tem pontos a serem melhorados porque é toda uma maneira de dar aula... toda uma metodologia que tem que ser revista né? talvez que eu e os outros estagiários também ou não... talvez a gente tivesse simplesmente lá... não sei eu acho que do ponto de vista da supervisão também eu acho que era meio tradicional então isso não colaborou pra que a gente mudasse

Pesquisadora: aham... tu achas que a supervisão deveria ter apontado alguns pontos que poderias modificar na tua prática?

Marcos: exatamente

Pesquisadora: e não foi feito?

Marcos: não foi feito

Pesquisadora: bom isso aqui tu já falaste então que não foram dadas por parte da supervisão muitas orientações de como desenvolver as aulas né?

Marcos: não... até assim... porque a gente era cobrado pra dar muita gramática tradicional né... tu sabes... então em sala de aula a supervisão... ela dava o conteúdo da gramática e dizia como... explicava o conteúdo mas eu acho que isso não deve ser assim que deve ser desenvolvido em sala de aula... se pensarmos em termos de gramática ela pode ter dado algum auxílio mas se pensar de outra maneira não

Pesquisadora: e agora em relação às tuas aulas mesmo... tu poderias falar um pouquinho sobre como elas foram desenvolvidas em relação a conteúdos e à metodologia... o que tu privilegiou nas tuas aulas?

Marcos: eu privilegiei bastante foi interpretação textual... eu trabalhei com muito texto até por que essa disciplina de lingüística textual com a Júlia que eu comecei a abrir os meus olhos pra como desenvolver de outra maneira a disciplina de português em sala de aula né... então eu comecei a trabalhar com bastante texto... trabalhei com carta... trabalhei com notícia... trabalhei com jornais... trabalhei com a capa do jornal... trabalhei bastante texto... com tiras e sempre tentando relacionar o texto com o conteúdo que eu tinha que desenvolver né? porque eu não poderia simplesmente trabalhar o texto e a interpretação e deixar o conteúdo... mas de uma maneira mais light assim mostrando pra eles não só aquela questão gramatical mas também como aquilo se aplicava no texto e a idéia por que aquele texto falava em determinado assunto e não falava em outro... por que ele foi publicado em tal lugar e não em outro e fui trabalhando essas questões assim... mostrando pra eles que todo o tempo os textos estão manipulando as idéias né? as idéias que devem circular pela sociedade

Pesquisadora: e esses conteúdos que tu falas... eles foram passados pela escola?

Marcos: pela escola... pela professora titular e deviam ser seguidos

Pesquisadora: ao planejar as tuas aulas qual era a tua preocupação principal... qual era o foco mesmo... era a aprendizagem dos alunos... a cobrança da supervisão... como é que era?

Marcos: não... eu fazia assim... eu preparava a minha aula voltada para os alunos... voltada pra eles em termos até de desenvolver a aula... trabalhando com texto... trabalhando com gênero é muito mais fácil mas o plano de aula eu fazia (risos) como eu tinha que mostrar para a supervisora eu fazia voltado pra ela assim mas não condizia... era o que eu tinha dado mas não da maneira como eu trabalhei

Pesquisadora: sim até por que as necessidades que vão surgindo no decorrer das aulas nem sempre podem estar previstas no plano de aula né? e como é que tu lidava com isso?

Marcos: na verdade eu acho assim que o plano de aula ele é falho porque ele te dá pontos que tu tens que colocar ali e que foge da realidade... o plano de aula foge da realidade porque a gente é cobrado pra colocar o tempo... como que a gente vai saber o tempo que eu vou desenvolver... então ele é como se diz só pra inglês ver... o plano de aula é pra inglês ver... mas é diferente o plano de aula... o papel que tu vais entregar do plano de aula que tu realmente faz... o planejamento da aula o que é totalmente diferente... é diferente... tu sabes... o plano de aula não dá suporte pra tudo que tu vais desenvolver em sala de aula

Pesquisadora: ele não dá conta de tudo né? ... quais as principais dificuldades que tu encontrou durante o estágio se é que teve alguma dificuldade?

Marcos: dificuldade... eu acho que no início assim... acho que até os alunos aceitarem a questão do estagiário isso foi uma dificuldade e pensando bem eu acho que nem foi só no início... foi durante todo o estágio... os alunos... alguns... não são todos... eles tem resistência com os estagiários... se a gente sabe realmente... comigo até não aconteceu isso mas com colegas meus eu sei que aconteceu mas eles têm uma resistência porque eles sabem que tu vais ficar por pouco tempo e se tu rodar eles... eles não tão nem aí porque sabem que é só três meses na verdade e tanto é que eles me diziam “por mim... eu posso ficar com sete contigo... seis... cinco porque depois vem a titular e eu vou passar mesmo”... então é uma resistência e uma forma de não dar bola pro nosso trabalho... essa foi umas das minhas maiores dificuldades assim... de relacionamento em geral não mas tinha essa resistência com os estagiários por parte da maioria dos alunos

Pesquisadora: assim a partir dessa tua experiência em sala de aula... a partir da observação do trabalho de outros professores... o que é pra ti ser professor de língua portuguesa... como é que tu definiria isso?

Marcos: eu acho que o professor de português essencialmente ele tem que se adequar à realidade do aluno porque não adianta tu entrar numa sala de aula propondo uma aula gramatical que não muda desde mil oitocentos e lá vai pedrada e não ver a realidade do aluno... eu acho que é nossa obrigação tentar mudar essa questão... essa idéia que se tem da língua portuguesa... isso é fundamental eu acho que a gente tem que cada vez mais procurar trabalhar as questões lingüísticas vinculadas à realidade do aluno e o texto ele te proporciona isso... se o professor souber trabalhar com texto... trabalhar com gênero e essa é a proposta que vem muito mais forte agora ele vai conseguir mudar a realidade do ensino de língua portuguesa daqui a alguns vinte anos talvez

Pesquisadora: tá e tu achas que tu enquanto estagiário... foi dado espaço pra tu tentares fazer essas modificações?

Marcos: foi... foi pela titular ela deu total liberdade tanto que eu cheguei lá com a proposta de fazer isso e ela deu total liberdade e não se opôs desde que eu seguisse... que eu registrasse os conteúdos né? mas foi ótimo assim ela sempre deu apoio pra gente

Pesquisadora: e em relação à supervisão do estágio tu achas que também te possibilitou isso... não teve problemas?

Marcos: não... até por que ela desconhecia o que eu tava trabalhando em sala de aula né? então não houve problemas com ela por causa disso... ela não pedia pra ver todo dia o que tu ias desenvolver... ela não tinha esse acompanhamento então eu poderia trabalhar da maneira que eu quisesse... claro que no dia que ela fosse me visitar eu teria que fazer de outra maneira... até que eu nem fiz... eu fiz da maneira como realmente eu fazia e não teve nenhum problema

Pesquisadora: tu achas que há diferenças no trabalho do professor em situação de estágio e fora dessa situação?

Marcos: eu acho que sim porque no estágio tu sabes que pouco ou muito tu estás sendo cobrado e o professor titular não... ele já está ali muitos já são concursados há anos e não tem cobrança... tem cobrança da supervisão da escola mas a supervisão também é funcionário igual ao professor então a preocupação do professor titular eu acho que é bem menor do que a da gente assim em termos de dar aula... de dar uma aula bem dada em que os alunos realmente aprendam... eu acho que é bem diferente... o professor-estagiário é mais comprometido nessa questão

Pesquisadora: e quanto à importância do estágio pra tua formação... poderias falar um pouco sobre isso... tu achas que é um período importante?

Marcos: sim... com certeza é muito importante... eu acho que não precisa tanto estágio mas eu acho que é importante porque tu tens que conhecer e se tu vais seguir ou não a carreira de professor são outros quinhentos mas se tu estás numa graduação que vai te proporcionar uma licenciatura eu acho que tu tem que entrar em estágio e isso é muito importante porque tu conhece a realidade do aluno de determinada escola... tu conhece como tu pode desenvolver a tua aula... eu acho que é super importante e é uma maneira também de tu aplicar o que tu aprende aqui

Pesquisadora: Só pra finalizar então... como tu sabes a gente vai depois ter uma discussão em grupo com os demais estagiários... teria algum ponto... algum tema ou algum assunto que tu consideras que seria importante pra essa discussão com os demais colegas?

Marcos: eu acho que a questão do ensino de língua portuguesa... eu acho uma questão muito importante porque é fundamental assim que os estagiários não sejam quando se formarem professores de português não sejam simplesmente reprodutores do ensino que anda por aí... eu acho que o nosso papel é modificar isso... o papel de quem ta se formando... dos estagiários... de começar pelos estagiários

Laura – 20 de junho de 2008

Pesquisadora: bom... então primeiro eu queria que tu falasse um pouquinho sobre a realidade da escola que tu fizeste o estágio... se era escola estadual... municipal... qual a turma que tu fizeste... como é que foi?

Laura: Tá bem... a escola que eu fiz é uma escola municipal... até oitava série... tem manhã... tarde e noite na escola... é uma escola muito boa assim... ela oferece coisas... disciplinas para os alunos que geralmente não tem nas outras escolas... mas tem um problemas assim que eles não dão nota... são pareceres... o aluno... foi aí que eu achei um pouquinho difícil... mas é muito boa a escola e eu trabalhei com uma turma de sétima série... só que assim... as idades variam... tem alunos de até dezoito anos na turma... são de periferia

Pesquisadora: e isso foi problema pra ti assim essa

Laura: a questão de parecer sim porque é um pouco difícil a gente se acostumar né... tu pode até fazer prova... tu dá nota ali pro aluno na prova mas na hora de entregar vamos supor os boletins... de fazer o conselho de classe não é só isso... não conta na verdade a nota... tem que dizer se o aluno participou ou se o aluno fez aquilo... se ele é participativo... aí tem vários critérios que eles formam e aí no conselho eles fazem o parecer geral do aluno

Pesquisadora: e tu teve uma orientação pra conseguir fazer isso ou mais ou menos deixaram que tu fizesse

Laura: não... eles deixaram assim... eu entrei e eles não explicaram nada... o professor só me deu os conteúdos que eu tinha que trabalhar com eles durante o período e até... ele não me disse nem quando terminava o trimestre nem quando não terminava... ele não me disse nada... porque eu entrei na escola e eu observei duas aulas e depois que eu comecei a trabalhar... só

que quando eu fui na escola... eu fui numa semana e na outra semana eles entraram em greve... aí eles ficaram praticamente todo o mês de março e um pedaço de abril em greve... sem aula... então quando eu voltei assim... aí eles só me botaram direto na sala de aula porque eles queriam recuperar o tempo perdido e aí eu não tive muita orientação

Pesquisadora: por parte do professor titular não?

Laura: não

Pesquisadora: ele acompanhou o desenvolvimento do teu trabalho no decorrer do estágio ou não?

Laura: ele... assim... eu ia procurar ele... ele nunca ia me procurar pra saber... eu chegava pra ele e mostrava o que eu tava trabalhando... quais os textos... porque eu tava dando aula de literatura né... então eu mostrava pra ele quais os textos que eu trabalhava... qual era o conteúdo... algumas vezes ele utilizou os meus materiais nas outras turmas que ele tem... mas assim de orientação... de me mostrar algum conteúdo... algum livro que ele utilizava... isso não

Pesquisadora: ta e como é que foi a tua relação assim tanto com o professor titular quanto com os demais professores da escola... tu achas que há uma diferenciação no tratamento por ser professor-estagiário... como é que tu vê essa relação?

Laura: é... eles foram super gentis comigo... não teve assim... não senti nenhuma... nada que fosse grave assim que me deixassem de fora... mas eu senti na escola algum desrespeito... não foi só comigo que aconteceu porque eu perguntei pro professor... que eu chamei ele porque eu tava dando aula e num determinado momento uma professora invadiu a sala de aula assim... abriu a porta... não bateu nem nada entrou e saiu gritando com os alunos... entrou xingando duas alunas porque elas tavam riscando nas classes... só que ela não perguntou pra mim se eu já tinha falado com as alunas né e eu tinha acabado de dizer... as alunas já iam... elas tavam riscando com giz a classe e eu tinha pedido pra elas apagarem... então elas foram pegar o apagador pra tirar um pouco da quantidade de giz que elas tinham colocado e tavam indo limpar... e ela não me perguntou em nenhum momento... ela nem olhou pra mim... ela invadiu a sala de aula e saiu xingando as alunas... e aí eu achei que era um desrespeito... e eu achei que era porque eu era estagiária mas aí eu fui falar com o professor e ele disse que não... que por a escola tratar os alunos... fazer como é parecer... os alunos já tão dizendo que com parecer ninguém roda e então agora eles estão preocupados com isso... a escola como um todo ta preocupada porque os alunos estão achando que não vão rodar porque é por parecer... então eles são rígidos com todos só que eles acabam interferindo nas aulas dos outros professores... a equipe coordenadora da escola

Pesquisadora: tá bem... tu já fizeste outros estágios antes desse né... tu achas que há uma diferença na tua atuação... no teu desempenho... houve diferença nesse último estágio em relação aos outros?

Laura: ah com certeza eu acho que houve um crescimento... a gente foi passando e a cada estágio a gente vai melhorando um ponto né? que a gente fica um pouco nervosa ou tem alguma dificuldade na hora de pedir silêncio pra turma ou alguma coisa assim... eu vejo que nesse estágio eu to assim bem melhor... até a minha orientadora foi me avaliar na semana passada e ela me disse que observou um crescimento na minha forma de dar aula do primeiro estágio pro último agora

Pesquisadora: então em função disso qual a importância do estágio?

Laura: eu acho que é muito importante pra gente já ir tendo uma noção de como tratar os alunos e até ver a diferença que tem nas turmas eu acho até importante essa quantidade de estágios que a gente faz que são quatro ao total né? eu acho que é importante porque tu vai desenvolvendo a tua capacidade de trabalhar com turmas diferentes e com idades diferentes e isso faz com que tu cresça e no momento em que agora a gente se forma e sai pra trabalhar de verdade a gente já se sente bem mais preparado na capacidade de dar aula

Pesquisadora: e tu achas que o trabalho do professor em situação de estágio se diferencia do trabalho de um outro professor já formado ou não?

Laura: eu acho que às vezes sim porque conta muito a avaliação do teu orientador então tu quer agradar o teu orientador e não aos alunos em alguns momentos... então tu vais preparar uma aula sempre procurando dinâmicas... folhas... textos interessantes... eu acho que não deveria ser assim mas pelo que eu vejo assim que os professores que tã na escola... a gente assiste as aulas deles e depois a gente vai dar aula... a gente vê que existe uma diferença... não sei se é... ao meu ver eu acho que deve ser isso... em função de o professor estar ali te avaliando tu vai sempre buscar coisas novas

Pesquisadora: e agora falando um pouco dessa avaliação... tu poderias falar um pouquinho sobre a relação com a supervisão de estágio... como foi... houve um acompanhamento do trabalho... houve orientação ou simplesmente avaliação?

Laura: é... a nossa orientadora neste semestre a gente teve um acompanhamento no início ela deu algumas orientações e conversou sobre algumas coisas... a gente tem aula uma vez por semana onde a gente traz as dúvidas... a gente comenta algumas coisas que aconteceram em sala de aula... até esse fato que eu citei antes de a professora ter invadido a minha sala e que eu me senti um pouco prejudicada né porque no momento que um professor invade a tua aula e não respeita como é que tu vais ter o respeito dos teus alunos... se na situação de estágio já é mais complicado né? mas aí a gente conversou e ela tá sempre disponível quando a gente chega com as dúvidas... pra sanar as dúvidas ela ta sempre ali disposta mas não tem assim em toda a aula a gente não chega e mostra plano de aula... ela vê e depois... isso não... não tem... mas acho que até não sei se isso é tão necessário assim... eu acho que se a gente tem dúvidas ela espera sempre que tu traga as tuas dúvidas pra debater e depois na hora da avaliação que ela vai nos avaliar aí ela observa todos os planos de aula e fica um determinado tempo observando a aula e aí depois faz o comentário de onde a gente tem que melhorar... o que deve mudar

Pesquisadora: vocês tem então esse retorno do que deve ser melhorado?

Laura: ela sempre comenta assim... eu acho que o aluno também deve ir procurar né? se o orientador sai e tu deixa que ele vá embora e tu não pergunta nada também ele não vai te falar mas no momento em que tu questiona e pergunta ela sempre responde... ta sempre disponível pra ver quais são os pontos positivos e quais são os pontos negativos

Pesquisadora: tu disseste que no início do estágio ela deu uma série de orientações... que tipo de orientação vocês tiveram?

Laura: ela sempre comenta a postura na sala de aula... tentar sempre observar como é a escola né pra gente se inserir na escola e fazer de acordo com o que o professor ou diretor da escola deseja porque às vezes eles cobram... como na minha escola que toda segunda-feira tem reunião... o meu dia de dar aula é quarta mas segunda à tarde eu tenho que tá lá pra participar da reunião então ela sempre diz que a gente deve participar na escola e se inserir na escola e se é um desejo da escola a gente tem que prestar atenção nisso

Pesquisadora: e tu concordas com isso?

Laura: eu acho que sim porque se a gente se isola a gente não sabe o que tá por trás e é nessas reuniões que a gente descobre... se o aluno que tá faltando ele tá faltando por qual razão... se a gente não tá inserido na escola ou não sabe e não conversa com os outros professores a gente não tem como saber... eu descobri agora que um aluno meu... ele tinha me dito que tava usando drogas... ele veio pra mim... eu tava discutindo assim com ele e pedindo que ele prestasse atenção porque ele tava muito aéreo e muito distante na sala de aula... comecei a conversar assim com ele e aí ele me confessou que tava usando drogas e aí se eu não tivesse inserida na escola como é que eu iria falar pra coordenadora isso né... então ela veio num conselho de classe a gente tava conversando e eles tavam achando difícil por que esse aluno não tava comparecendo às aulas... tava faltando muito e tava distante e que ele não era assim e aí eu pude então comentar com ela o que ele tinha me dito... por isso que eu acho que é importante a gente se inserir na escola pra saber o que ocorre por trás... na família... porque muitas vezes um aluno chega na sala de aula e ele não presta atenção ou não se comporta como deveria mas tem sempre uma razão por trás... ou é uma dificuldade na família ou passa fome ou alguma coisa assim... então no momento que tu te insere na escola e conversa com os outros professores... tem essa ligação a gente começa a descobrir porque sempre o professor que tá na escola há mais tempo ele sabe... conhece a família... conhece os problemas

Pesquisadora: e tu achas que isso faz parte do papel do professor?

Laura: com certeza... eu acredito que todo professor se não tiver essa capacidade de descobrir e de tentar se inteirar... então ele não deve ser professor... porque a gente não pode ver só o aluno em sala de aula... tem que ver o todo... como é que a gente vai... agora mesmo como é que eu iria xingar um aluno que tá passando por dificuldades... na minha turma eu descobri que tem um aluno que ele apanha muito do pai porque o pai bebe... então qualquer coisa é motivo pro pai bater na criança e ele é muito nervoso na sala de aula... ele briga muito com os colegas né mas então se eu não soubesse isso eu não poderia tentar ajudá-lo... então o fato de eu saber que ele passa por dificuldades em casa eu tenho que ter uma atitude diferente com ele

Pesquisadora: tá bem... poderias falar um pouco sobre os aspectos positivos que tu percebeu no decorrer do estágio?

Laura: eu acho assim... como eu tava te dizendo eu dei aula de literatura e eu tenho muita dificuldade como qualquer outro professor de fazer com que os alunos leiam né mas eu vi que no decorrer das aulas eles começaram a se interessar mais e eu vejo assim... são dois períodos e no primeiro período eu dou um conceito sobre algum tema que a gente tá estudando né... como é sétima série a gente tava trabalhando com as narrativas... conto... novela e romance e aí a gente sempre dá um conceito pra eles terem no caderno e pra eles saberem no momento em que forem fazer a prova ou outra avaliação e depois na segunda aula sempre levava ou um livro ou um texto pra ler com eles... eu contava uma história ou eu levava o texto pra eles irem cada um lendo um pedaço e eles gostam muito disso... principalmente quando eu vou contar as histórias... todos eles ficam em silêncio... prestam atenção... eles gostam muito... eles adoram... tanto é que na última aula eu tava contando um romance até era do Primo Basílio... eu peguei um resumo... fiz um resumo do livro e tava contando pra eles esse resumo e eles ficaram em silêncio assim prestando atenção só que bate pro recreio e eu não tinha conseguido terminar e aí eles não queriam ir pro recreio e queriam ficar ali esperando eu terminar de contar a história... então eu acho que isso vem acontecendo... vem crescendo essa vontade deles de ler e de conhecer as histórias... se inteirarem mais da literatura

Pesquisadora: esse último estágio fizesse em literatura né mas já fizesse outro em língua portuguesa... como foi?

Laura: já... já fiz dois... foi bom assim... a gente tem alguma dificuldade né porque assim... eu peguei uma turma de quinta série e o que a gente percebe assim com as crianças de quinta até oitava série... até o primeiro ano que foi onde eu dei aula o que eu pude observar é que eles têm uma grande deficiência na escrita... então é muito difícil e a gente tem que pegar bem da base... fazer com que eles escrevam pouquinhas coisas pra ir estimulando aos poucos eles a irem escrevendo e melhorarem né... claro a escola cobrava que a gente deveria dar gramática... então a gente dá... eu dava gramática que era cobrado mas eu sempre levava alguma coisa pra eles lerem e escreverem pra tentar fazer com que eles fossem melhorando... até foi bem engraçado porque eu fiz o meu terceiro estágio que foi no primeiro semestre de dois mil e sete com uma quinta série... então naquele primeiro período eu fazia com que eles lessem alguns livros... levava livros... dava gramática... assim era até um pouco demorado... eu vi que eu me atrasei um pouco nos conteúdos mas pra que eles fixassem bem aquilo então e ia devagar e sempre repetindo a mesma coisa pra que eles fossem fixando e fazendo com que eles escrevessem pouquinhas coisas... uma redação né ou então a gente fazia uma ficha de leitura só pra eles irem exercitando a escrita né e eu fiquei sabendo depois no final do ano que uma aluna da minha turma tinha feito uma redação pra concorrer no Diário Popular... eu não lembro qual era o tema e que ela tinha vendido de todas as escolas eles tinham selecionado eu acho que cinco alunos das escolas municipais da cidade e ela foi uma das escolhidas... então isso me deixou bem feliz porque eu me senti lisonjeada porque eu incentivei ela a escrever porque ela não gostava... ela tinha preguiça... ela sempre dizia que tinha preguiça e que não queria fazer... então a gente foi incentivando e depois a professora titular viu o trabalho que eu tava fazendo e continuou incentivando eles e ela no final do ano então deu esse presente tanto pra mim quanto pra professora né?

Pesquisadora: sim é uma forma de reconhecimento do trabalho né... tá e essa cobrança em relação ao ensino da gramática que tu disseste... como foi?

Laura: é... todas as escolas têm um conteúdo programado já que tem que ser dado... então eles cobram que a gente de os porquês por exemplo ou então as classes gramaticais que os alunos devem saber e é um pouco difícil isso porque se o aluno... ele não vai aprender as regras... não adianta tu impor... botar goela a baixo essas regras que eles vêm aprendendo desde a quinta série e quando chegam na faculdade eles não sabem ainda as regras... então não adianta tu cobrar a gramática sempre a mesma coisa se tu não incentiva os alunos a escreverem... eles só vão aprender a gramática escrevendo... eles vão escrevendo e aí vão fixando... no texto eles vão identificar... aqui deveria ser tal por que... aqui é vírgula porque é tal coisa... então eles vão identificar no texto... não adianta a gente dar aquele monte de regras soltas se eles não vão saber aplicar aquilo nunca na vida deles

Pesquisadora: bom... e quando tu planejavas tuas aulas durante o estágio qual era a tua maior preocupação... era em relação à avaliação que tu ias ter depois... em relação aos alunos... ao professor titular... como é que era isso?

Laura: toda a vez que eu ia preparar aula eu tinha muito medo de saber se eu conseguiria passar o conhecimento pra eles... se eles iam conseguir entender porque a gente saber as coisas... é uma coisa tu ter o teu conhecimento... outra coisa é tu transmitir... então eu tinha muito medo de não conseguir transmitir o conhecimento pra eles e eles não captarem aquilo que eu tivesse dando e falando com eles né... então eu tinha medo... às vezes até por isso que eu demorava muito nos conteúdos porque eu ia explicando e reexplicando porque eu tinha

muito medo de eles não entenderem e eu achava assim ai no momento em que eu sair daqui eles tem que saber o conteúdo porque vai chegar o professor titular e vai cobrar deles isso porque a gente sabe que o português é uma seqüência de coisas... então se eles não sabem a base que eu tava dando como é que o professor vai cobrar depois... vai fazer uma avaliação deles se eles não sabem... então eu tinha muito medo de eles não entenderem as coisas... então eu era um pouco demorada... eu achava assim que eu demorava um pouco pra passar os conteúdos mas era esse medo de eles não compreenderem as coisas que eu tava trabalhando

Pesquisadora: preocupação então com a aprendizagem dos alunos

Laura: dos alunos... na verdade assim... como a professora orientadora ela nunca foi assim em cima cobrando que a gente tivesse perfeitamente as coisas... eu acho que isso deixou a gente mais à vontade pra pensar nos alunos e não na avaliação que ela tava fazendo... eu vejo assim que todos os meus colegas em todas as vezes que a gente discutia ou conversava sobre alguma coisa... a gente sempre falava a mesma coisa de “será que os alunos tão entendendo?”... o medo era sempre o mesmo... de os alunos estarem entendendo ou não os conteúdos ou se a gente estaria sabendo passar corretamente aquele conteúdo... se a gente não tava se enganando em algumas coisas... eu acho que esse era o medo principal que eu tinha e que ainda tenho e dos meus colegas quando a gente comentava assim em sala de aula era sempre isso

Pesquisadora: sempre a preocupação maior então com os alunos... em relação às aulas de língua portuguesa... poderias falar um pouquinho sobre como eram desenvolvidas em relação aos conteúdos e a metodologia que tu procurava utilizar

Laura: é... na turma de quinta série que eu fiz... eu trabalhei com eles mais tempo porque era mais carga horária eu sempre pesquisava o máximo de livros possível... eu usava vários livros que a escola tinha e que eu tinha em casa e ainda usava o que a gente aprendia na faculdade... pegava algumas coisas e tentava misturar e fazer de uma forma mais simples pra eles poderem entender... eu sempre levava algum texto pra eles lerem... até como eu comecei no início do ano com a quinta série e eles tavam muito novinhos não entendendo muito bem a gramática aquela coisa... então eu suei alguns textos até do Monteiro Lobato que tem da Emília no país da gramática então eu ia com aquele texto explicando direitinho pra eles... primeiro foi a fonologia que a gente sempre começa com fonologia né... aquela coisa das sílabas e dos fonemas que a gente vai explicando as diferenças das coisas pra eles e aí eu usava sempre esse texto que começa assim também pra que fosse mais fácil de eles irem entendendo... então eu lia o texto com eles... eles liam juntos... depois eu passava os conceitos no quadro pra eles... dava exercícios e depois a gente ia conversando... fazendo trabalhos... a gente sempre fazia alguma dinâmica dentro da sala de aula com eles alguma brincadeira que esse trabalho fosse... que esse conceito dado eles identificassem nessa brincadeira e no dia-a-dia deles... teve algumas aulas que foi no primeiro estágio que eu também fiz numa quinta série que aí eram oficinas que a gente fez com eles e a gente fazia sempre brincadeiras assim de dança da cadeira ou de desenhos pra que eles fossem entendendo as coisas... os verbos... aquilo que eles tinham dificuldades... então sempre foi indo assim com textos que eu acho interessante... que eu acho importante sempre ter um texto pro aluno identificar as coisas naquele texto... um conceito porque eles pedem um conceito sempre... não adianta tu não querer dar um conceito porque o aluno te exige um conceito... os pais também exigem e mais ainda a escola... então a gente sempre tinha que dar um conceito e grande parte da aula eram exercícios pra eles irem fixando aquele conteúdo que foi dado e depois dinâmica que fixaria mais ainda aquilo que foi estudado

Pesquisadora: e como é que tu avalias esse desenvolvimento... tu achas que deu bons resultados?

Laura: eu acredito que sim... eu acho que foi bem interessante porque eu vi um crescimento deles... como eu fiquei seis meses praticamente com eles dando aula... eu observei um crescimento deles assim na forma de interpretar as coisas... de ler... de observar... de ver a diferença de uma coisa pra outra e alunos que tinham grandes dificuldades... que já eram repetentes... então eles iam observando e fazendo com que eles interagissem na aula com aquilo... principalmente quando um aluno é repetente a gente tem que ir buscar aquilo que ele já sabe... porque aluno repetente não gosta de ver aquilo que ele já viu... fica incomodando na sala de aula... ele quer conversar... ele quer caminhar... então eu sempre pegava um aluno e dizia “me ajuda agora a dar essa aula... lembra as coisas que tu estudou no ano passado”... e então a gente ia discutindo juntos e eles iam me ajudando a apresentar pra turma aqueles conceitos pra fazer com que todos interagissem né e foi bem interessante assim

Pesquisadora: e tu poderia falar sobre as dificuldades... se é que tu teve alguma dificuldade?

Laura: é... nessa turma de quinta série eu não encontrei muitas dificuldades assim... eu acho que nessa turma de quinta série e nessa agora que eu to dando que é de sétima série são as mesmas que todos os professores encontram todos os dias... que é a conversa... mas nada que a gente não consiga superar com uma conversa com os alunos... com ma chamada de atenção não resolve... eu só realmente encontrei mais dificuldades foi no estágio do segundo semestre do ano de dois mil e sete que eu dei aula de língua portuguesa pra uma turma de primeiro ano do ensino médio na escola estadual no Ginásio do Areal que é uma escola de periferia... uma escola muito grande e tem alunos de todos os tipos assim... e a minha turma eles tinham ficado praticamente todo ano sem professor de português e aí eu entrei na turma e fiquei sem titular... não tinha titular a minha turma... eu fiquei como titular da turma e era uma responsabilidade muito grande porque eles não sabiam nada... absolutamente nada... eles não tinham visto nada... a professora não tinha dado conteúdo nenhum pra eles... assim tinha pouquíssimo conteúdo no caderno e conteúdos assim que não eram... eram importantes claro... todos conteúdos são importantes mas não eram tão importantes quanto o que a escola tava exigindo que eu desse... que eu cobrasse deles... então era difícil porque eles não sabiam o conteúdo... a escola cobrava que eu deveria fazer provas... avaliações... trabalhos daqueles conteúdos que eles não sabiam... então eu tive que retomar vários conteúdos passados com eles e a turma era uma turma muito difícil assim... eles eram alunos repetentes... só tinha um ou dois que não eram repetentes e o resto todo da turma era... uma turma de quase trinta e cinco alunos... então era um pouco complicado assim... nós tínhamos alunos ali que assim... tinham uma vida meio complicada porque moram em periferia né e outros que nem moravam em periferia mas que tinham uma índole não muito boa digamos assim... então houve casos assim que eu sabia que tinha na aula um traficante e era difícil de a gente conseguir conciliar o trabalho... tu vê que tem aluno ali no primeiro ano que tem catorze anos e tem alunos ali com dezoito... dezenove anos e era difícil de conciliar e de trazer um conteúdo... um trabalho que fosse agradar a todos

Pesquisadora: despertar o interesse então foi uma dificuldade?

Laura: é foi bem difícil porque era complicado de acertar nos textos que eu levava pra eles né... no conteúdo... na forma de apresentar o conteúdo era sempre difícil porque pra alguns era interessante e pra outros não pela diferença de idade né... então isso foi bem difícil... eles não cooperavam assim... e a escola também não... a escola foi bem difícil porque eles não se interessavam assim... sempre soltavam mais cedo os alunos e eles nunca me avisavam...

mudavam meu horário... então os alunos já ficaram praticamente meio ano sem aula de português aí eu entrei pra fazer estágio e eu tinha que dar quatro aulas por semana e eu ia dar aula e eles tinham mudado meu horário... aí eu chegava pra dar o terceiro e quarto período e eles tinham mudado pro primeiro e pro segundo e não tinham me avisado... isso aconteceu várias vezes durante o semestre em que eu tava dando aula... então foi muito difícil porque eu não consegui nunca recuperar as aulas e eu achava que seria... eu não conseguia acreditar que eu poderia rodar algum aluno nessas condições... eu achava um horror assim o descaso que tavam tendo com eles porque se eles tavam rodando não era só por causa deles... claro tem alguns que não tavam estudando estudo mais... mas era mais porque não tinha professor... não tinha aula... eles iam lá e não tinha aula e eles voltavam pra casa então não tinha interesse mais... eles não tinham mais interesse em ir pra escola... eles iam pra escola pra encontrar os amigos e não pra ter aula e isso foi bem difícil

Pesquisadora: assim... baseada em todas essas experiências de estágio que tu teve e na observação do trabalho de outros professores... se tu tivesse que definir o trabalho do professor de língua portuguesa... como tu definirias?

Laura: é... eu acho assim que um professor de língua portuguesa tem que tá sempre se atualizando e tem que sempre trazer textos novos pros alunos... saber o que eles vivem no dia-a-dia e trazer aquilo que interessa... não adianta eu como uma profissional de língua portuguesa e de literatura pegar textos... grandes livros né... esses cânones mesmo que são importantíssimos... chegar pra uma turma e querer que eles adorem... se eu não começar a incentivar eles com a leitura do que eles gostam de ler... então se eles gostam de uma revista... eu acho que eu como professora de língua portuguesa tenho que ler aquela revista e me inteirar daquele assunto e a partir daí ir incentivando... porque a gente não pode botar goela abaixo como se diz uma coisa que eles não vão gostar... desse jeito não... a gente tem que ir incentivando eles aos poucos... usando um texto do cotidiano deles e aos poucos ir elevando o grau desses textos... a gente vai trazendo um mais simples até chegar num grande romance... numa epopéia... alguma coisa assim né... acho que tem que ser aos poucos... então o professor tem que sempre tá atualizado nas coisas... ir sempre pesquisando coisas interessantes pros alunos... coisas que eles vão se interessar e não simplesmente achar que isso é importante e eles tem que saber... claro que nós como professores de português a gente sabe que é importante algumas leituras né... mas se eu quero que meu aluno quando chegue no ensino médio leia os textos e leia livros mais complexos... eu tenho que começar debaixo... daquilo que eles lêem todo dia pra chegar ... se é gibi que eles lêem... então vamos ler gibi com eles até chegar num ponto mais alto com textos mais complexos que aí eles não vão sentir essa diferença porque eles vão tá indo junto naquele crescimento e não vão sentir... quando vê todos eles vão tá gostando de ler... tudo vai ser bom... vão saber diferenciar... mesmo que ai eu não gosto muito desse mas se é importante que eu leia então eu vou ler né... mas se tu disser pra ele “tens que ler porque tu és obrigado a ler e vais ler esse aqui e pronto”... ele não vai ler e ele vai se revoltar e não vai nunca mais tocar num livro... eu penso que seja assim

Pesquisadora: o principal então pro professor de língua portuguesa seria despertar esse gosto pela leitura?

Laura: acredito que sim porque se o aluno ao tem o gosto pela leitura ele nunca vai entender as regras... nunca vai conseguir pôr no papel alguma coisa porque por mais que ele não faça... não seja um professor de língua portuguesa ou que ele não chegue a uma universidade ele vai sempre precisar escrever algum documento e pra ele saber aquelas regras ele só vai saber se ele tiver aquelas regras internalizadas de uma forma mais light digamos assim... porque se tu

obrigar o aluno a saber as regras ele só vai decorar pra tua avaliação e nunca mais... ele vai esquecer aquilo... tanto é que a gente tava até comentando na aula passada que a gente aprende o que é sujeito na quinta série e agora a gente tá aprendendo na faculdade também o que é um sujeito... a gente sempre vai aprendendo as mesmas coisas só que um pouquinho mais aprofundado... pra que isso não se torne cansativo pro aluno e pra que ele não ache “um saco” como eles dizem eu acho que a gente tem que mostrar que é útil isso que ele aprende e aquilo que ele tá aprendendo ele vai aplicar sempre nos textos que ele vai lendo e escrevendo

Pesquisadora: bom... só pra finalizar então... a gente vai ter depois uma discussão em grupo com os demais estagiários... teria assim algum assunto... algum tema que tu considere importante em relação ao estágio de língua portuguesa que pudesse ser discutido com os outros estagiários?

Laura: nem sei... eu acho que a gente deve tentar trazer novas idéias... conversar... nos debates eu acho que o interessante assim é que cada um traga as suas idéias... o que acha importante de se trabalhar na sala de aula pra que eu não fique também só estagnada naquilo que eu acho... absorva as idéias dos outros... porque aí sim a aula seria considerada interessante pelos alunos... com várias idéias... cada professor trazendo uma nova idéia... algo diferente né?

Pesquisadora: uma troca de experiências?

Laura: é... eu acho interessante uma troca de experiências

Carla – 26 de junho de 2008

Pesquisadora: bom... eu queria que tu falasse um pouquinho sobre onde tu fizeste o teu estágio... escola... turma... fala um pouco sobre como foi essa experiência

Carla: bom... esse foi o meu primeiro estágio em sala de aula e foi na escola estadual Dr. Francisco Simões e foi com uma turma de sexta série... vinte e dois alunos

Pesquisadora: aham... e como é que era a turma assim?

Carla: a turma não tinha um conceito muito bom na escola... eles eram muito agitados... principalmente tem um grupinho de três guris um pouco maiores já com a idade mais elevada... repetentes e eles que geralmente botam fogo naquele movimento que tá aquela turma... mas assim em geral... às vezes eles até davam atenção a aula... colaboravam e tal mas a maior parte do tempo era muito complicado... até por que eles são muito agitados

Pesquisadora: e tu achas que eles tinham esse tipo de comportamento por tu seres uma professora-estagiária ou tu achas que com os outros professores era assim também?

Carla: pelo que eu vi a turma era assim com todos os professores... tanto que no conselho de classe que foi feito agora todo mundo discutiu muito isso que a turma era muito agitada... difícil de controlar e que era complicado de trabalhar com eles... mas o fato de ser estagiária... tanto eu como uma outra que foi de ciências... a gente sofreu um pouco mais eu acho porque eles têm aquela noção de que a gente não vai fazer um papel tão forte... não vai poder influenciar tanto nas notas deles como a titular que depois vai tomar o controle de novo... quer dizer que ela que vai dirigir tudo até o final

Pesquisadora: o controle maior é dela?

Carla: é dela... então eles sabem que naquele semestre a gente tá fazendo ali a nossa parte mas que eles não vão ter que encarar as conseqüências... depois daqueles dois ou três meses a gente tá saindo

Pesquisadora: e como tu avalia essa experiência de estágio... foi positiva... negativa?

Carla: muito positiva... claro teve o lado ruim... qualquer situação acaba tendo situações um pouco delicadas mas de qualquer forma foi bom porque possibilitou eu ter uma noção exata do que é uma sala de aula... uma coisa é tu imaginar como seria dar aula e outra coisa é dar aula... então eu tinha muitos receios... eu tinha uma certa timidez também que me atrapalhava porque em geral eu sou uma pessoa tímida e aquilo me atrapalharia um pouco... eu imaginei que fosse até atrapalhar mais... eu consegui trabalhar melhor isso... consegui me desenvolver melhor... consegui colocar mais em prática essa coisa da desinibição com os alunos e até certo ponto foi positivo porque até a forma de falar com eles e de convencê-los a dar valor ao que eu tava ensinando e prestar atenção em mim... até essa forma eu consegui organizar e colocar em prática... porque tu achas que pode fazer tudo ou algumas coisas tu sabe que não pode mas ali tu vê exatamente o que é

Pesquisadora: foi a tua primeira experiência em sala de aula?

Carla: sim

Pesquisadora: e quais os maiores receios que tu tinha antes de começar o estágio?

Carla: principalmente o fato de ser bastante tímida e de não conseguir ter o controle da turma era o meu principal receio... ainda tem aquela questão da professora orientadora que vai assistir... eu tinha muito medo praticamente disso... de chegar o dia e ser um fiasco... dar tudo errado e tudo cair por terra mas eram receios que eu consegui trabalhar... que a experiência possibilitou que fosses transpostos... que fossem vencidos

Pesquisadora: tu achas que o trabalho do professor em situação de estágio é diferente do trabalho de um professor depois de formado?

Carla: eu acho que em dois pontos diferencia dar aula como estagiário e dar aula como titular... a primeira delas é a forma como os alunos já te enxergam como eu já citei antes... que tu não vai ter um domínio tão grande na nota deles enfim... na situação escolar e segundo é por ti também... tu és estagiário tu tá aprendendo ainda com aquela situação... tu vai lidando com aquilo aos poucos... vai trabalhando... à medida que tu tiver formado depois tu já tens uma segurança maior... já tens um jeito... uma forma de lidar melhor... já praticou um pouco mais e não tem também aquele receio de que tu tá sendo avaliado o tempo inteiro então isso já te deixa um pouco mais à vontade e tu consegue desenvolver melhor as coisas... qualquer pessoa quando tá naquela pressão ela não consegue desenvolver o melhor que poderia

Pesquisadora: aham... até a questão da experiência tu achas que conta... bom poderias falar um pouco... além do que já falaste sobre a importância desses diferentes estágios para a tua formação

Carla: pra minha formação... eu acho que complementa o que a gente vê aqui na faculdade... fecha uma coisa com a outra... uma coisa a gente vê na teoria quais os estudos... o que tem que se abordar e outra coisa é tu ir praticar aquilo... então o estágio tanto o primeiro quanto os demais complementam o que a gente vê na faculdade e deixam a gente mais preparado como profissional

Pesquisadora: tu achas que há uma relação direta entre o que se vê aqui e o que é colocado em prática na sala de aula?

Carla: nem tanto... nem tanto... acho até que em pouca coisa porque aqui a gente tem um olhar diferente das coisas... a gente tem uma noção mais consciente de tudo que realmente pode fazer... como pode entender... por exemplo noções de língua... uma coisa simples... a gente já vê de outro jeito... tem um olhar mais consciente... chegando lá tu vai praticamente... não é obrigado mas tu tens que te adequar às regras do lugar... das escolas... eles estipulam aquilo que tu tem que dar naquele período... tem que fazer daquela forma e tal... mesmo que tu queira mexer em alguma coisa e faça... não dá comparar tanto assim que a gente vê lá... tem que se adequar lá... com o que a gente vê aqui... algumas matérias até vai... porque aqui por exemplo nessa universidade a gente tem duas linhas diferentes de professores que nos dão aula... então um pouquinho de alguns professores que a gente tem aula até acaba lidando no estágio mas no geral não... não mesmo

Pesquisadora: tá e tu poderias falar sobre essas orientações da escola que o professor acaba tendo que seguir... que tipo de orientações são essas?

Carla: bom... quando eu cheguei lá... eu e os meus colegas que também são estagiários na mesma escola a professora titular que tinha várias turmas... ela que deu uma lista de conteúdos que deveriam ser trabalhados em aula naquele determinado período... então o certo e o adequado pra eles era que a gente seguisse exatamente aquele conteúdo... trabalhasse direitinho aquelas noções até por que depois que a gente saísse ela pudesse seguir trabalhando naquela mesma linha... pra não ficar um buraco... então a gente até tentou adequar algumas coisas que a gente vê em matérias aqui como em Linguística Textual... alguns trabalharam mais coisas e outros nem tanto... eu trabalhei também um pouco mas a gente é cobrado em dar aquilo que a professora titular de lá estabelece... que a escola estabelece

Pesquisadora: e se tu pudesse teria alguns pontos que tu terias feito diferente?

Carla: vários... vários...

Pesquisadora: poderias falar sobre isso?

Carla: a gramática por ela mesma... isso eu mudaria... porque lá no meu caso da sexta série o estipulado pra mim foi substantivos... adjetivos... artigo... e era aquela coisa de explicação por si só e trabalhar exercícios... até porque tudo que a gente fosse oferecer aos alunos a gente teria que passar pela professora titular... mostrar pra ela e aí seria conveniente levar à sala... então não dava pra fazer muita coisa porque ela regularia... então se eu pudesse eu ensinaria de outra forma... através de textos... de gêneros textuais... trabalhar aquelas noções também primeiro mais ou menos explicando... vamos supor um adjetivo... explico mais ou menos o que ele é e depois eu tento trabalhar aquilo em textos pra adequar à realidade... o que eles lêem nas revistas... o que eles lêem no jornais e tal... porque eles têm contato com os textos e não com os adjetivos soltos

Pesquisadora: com certeza... tu poderia falar sobre essa relação com a escola... com o professor titular... com os alunos já falaste um pouco e com a comunidade escolar em geral... não sei se chegaste a ter contato com pai de aluno por exemplo?

Carla: nesse período... nesse estágio não cheguei a ter... geralmente quando se tinha alguma coisa pra resolver eles resolviam lá com a supervisora ou com outra autoridade da escola

Pesquisadora: então mais em relação às pessoas de dentro da escola mesmo... a direção... supervisão... como é que foi essa relação?

Carla: foi bem tranqüila... na medida do possível foi bem tranqüila... até nos recepcionaram muito bem... eu sempre falo nós porque a experiência foi de vários colegas meus também... com a supervisora a gente conversou e já deixou claro desde o início como funcionaria tudo... todo mundo se esforçou pra fazer o melhor... então foi uma relação bem tranqüila e sem nenhum problema e com a professora titular foi ótimo também porque ela era uma professora que também tinha se formado aqui... ela fez mestrado aqui e tal e ela tem uma noção muito boa também de tudo que a gente gosta... o que a gente gostaria de ensinar mas tanto ela como as demais autoridades da escola tinham aquele conteúdo como eu já tinha falado... lá previsto pra ser dado... nesse caso não tinha como mudar

Pesquisadora: então tu achas que em relação ao tratamento não há diferenciação entre os professores titulares e os estagiários?

Carla: tem um pouquinho... mesmo assim dá pra perceber que tem um pouco... com certeza... principalmente da supervisora

Pesquisadora: teve alguma experiência... alguma coisa que tenha acontecido?

Carla: foi engraçado porque ela era muito simpática... muito espontânea assim com todo mundo... com os professores ela se dava bem com todos... com os estagiários... porque eram vários... tinha da federal e de tudo que é lugar... com a gente qualquer coisinha que a gente fizesse... ela achava um defeito... então ela fazia questão de cutucar... de ficar lá cobrando... isso quando ela tava por ali... nem sempre... aconteceu poucas vezes... mas dava pra ver assim que ela se sentia superior à gente... já com os outros professores não... era como se fosse de igual pra igual... então teve um pouco disso sim... ela sempre arranjava ou queria ver problema em alguma coisa pra implicar... uma experiência própria minha que eu comecei a escrever no livro ponto... eu fui numa linha acima aí eu deixei e fui na linha abaixo... não cheguei a completar nem nada... só fiz dois riscos por cima pra anular... foi uma ignorância minha que eu não devia ter feito só que a bronca foi das piores possíveis... isso depois a professora titular comentou que com professor nenhum ela faz esse tipo de coisa... só com os estagiários... vários professores já fizeram isso e ela não falou nada

Pesquisadora: sim... é uma coisa que pode acontecer

Carla: sim... foi por distração... eu pedi desculpas por ter errado mas não foi suficiente

Pesquisadora: e tu poderias falar sobre como foi a relação com a supervisão de estágio?

Carla: também foi tranqüila... ela foi assistir duas vezes nos dias combinados e ficou pouco tempo até... mas nos dias deu tudo certo também... os alunos colaboraram bastante mais do que eu esperava e ela anotou algumas coisas de observação em relação ao plano de aula... de resto eu acho que deu tudo certo... não teve nenhum problema maior

Pesquisadora: a professora foi acompanhando vocês durante todo o estágio... dava algum tipo de orientação de como devia ser desenvolvido o trabalho ou não... era só nesse momento em que ia assistir as aulas de vocês?

Carla: a gente tinha uma disciplina chamada orientação de estágio em que ela primeiramente orientava como fazer os planos de aula... a gente tirava as dúvidas de como fazer... o que usar... como escrever e tal... já que é uma exigência a gente fazer plano de aula pra cada aula que for desenvolver... depois a gente teve que se organizar... as duplas ou trios para apresentar pra turma o que tava desenvolvendo no estágio... também achei ótimo porque a gente pôde expor um pouco da nossa maneira de trabalhar com os alunos... então a gente abordou por exemplo algum conteúdo mais específico que deu mais trabalho com a turma e trabalhou na

sala de aula na faculdade... depois ela tirou mais dúvidas e alguns perguntavam sobre determinada matéria... como poderiam empregar e aí ela mostrava... explicava e tirava dúvidas em geral... foi bem bom até

Pesquisadora: teve orientações em relação a como trabalhar os conteúdos... metodologia?

Carla: não... isso infelizmente não...realmente tu tocou num ponto que eu não tinha me lembrado.... essa parte deixou a desejar porque em nenhum momento ela explicou a forma de dar o conteúdo... ela mostrava o conteúdo em si... a gente perguntava como era e ela tirava as dúvidas... por exemplo a acentuação gráfica ela explicava os casos de acentuação gráfica... mas nunca explicou a forma de dar... realmente nessa parte poderia ter sido bem melhor

Pesquisadora: e os conteúdos focalizados nessa disciplina quais eram?

Carla: basicamente gramaticais... puramente gramaticais

Pesquisadora: acho que já falaste um pouco mas teria mais algum aspecto positivo que tu poderias ressaltar sobre essa experiência de estágio?

Carla: positivo que eu poderia ressaltar é de lidar com o comportamento humano... não sei como eu posso explicar... de lidar melhor com os alunos como pessoas e de saber entender eles um pouco melhor... de compreender e me imaginar um pouco no lugar deles... porque uma coisa é tu ir lá e ter boa vontade pra explicar e fazer o teu melhor mas não adianta se tu não te adaptar ao que eles estão esperando... se a gente vai lá e diz ai tem que escutar isso aqui... acho que não é bem assim... a gente deveria adaptar os conteúdos... até isso seria uma coisa melhor também essa coisa dos conteúdos... adaptar a forma de ensinar de acordo com os interesses deles... por exemplo analisar as classes gramaticais através de uma música que eles gostem bastante... coisas assim que são ligadas mais ao mundo deles e que seja de interesse deles... que desse prazer em estudar e não aquela coisa fechada... exata... tu tem que fazer assim... responder tais e tais questões... fazer a prova e se livrou... eu entendi um pouco mais o que os alunos querem e se Deus quiser um dia quem sabe eu possa ser uma profissional que tenha a capacidade de corresponder a isso

Pesquisadora: ao desenvolver as tuas aulas... ao planejar... qual era a tua maior preocupação... era em relação às normas da escola como tu mesmo disseste que tinha a lista de conteúdos a seguir ou era em relação à aprendizagem dos alunos... em relação à supervisão de estágio?

Carla: acho que todas elas... de certa maneira essas eram preocupações que sempre se faziam presentes... todas elas de determinada maneira... a forma de apresentar o conteúdo assim de tornar interessante pra que eles aprendessem melhor acho que era uma das maiores praticamente... a parte de ter que seguir aquele esquema também... às vezes dava vontade de dar uma fugida mas tinha que se tocar que não e que deveria voltar... deveria ter que conseguir trabalhar naquele tempo aquela parte e a supervisão também não deixa de ser uma preocupação por saber que aquela pessoa tá analisando tudo minuciosamente o que tu tá fazendo pra depois apontar as coisas chatas e erradas... inadequadas na verdade... então todas elas preocupavam mas a parte assim de tornar agradável pros alunos pra que eles realmente aprendessem e realmente gostassem... acho que essa era a minha maior preocupação

Pesquisadora: e depois dessas aulas que a supervisora assistia vocês tinham um retorno do que deveria ser modificado e melhorado... quais tinham sido os aspectos positivos também ou não?

Carla: a gente teve aulas depois aqui na orientação mas não sei quanto aos meus colegas... mas quanto a mim e a colegas próximos não teve nenhuma explicação direcionada pra gente...

ela comentava alguma coisa que ela tinha visto no estágio de não sei quem... ela não dava nomes e comentava outra coisa lá... assim coisas soltas que ela tinha visto em estágios em geral e que não era adequado fazer... mas não chegou em nenhum momento a dizer olha tu poderia melhorar nisso e fazer aquilo... não chegou a fazer

Pesquisadora: e tu achas que isso seria positivo?

Carla: seria necessário... muito mais... quer dizer uma coisa básica e essencial que ela teria que fazer... chegar dizer... olha a partir do que eu vi... do teu jeito e tal certas coisas poderiam ser melhoradas... porque professor que já trabalha há muito tempo enxerga essas coisas logo então era justo e era necessário que a gente soubesse... porque às vezes coisas que a gente acha que tá fazendo certo mas pessoas de fora vêem que não... críticas construtivas seriam mais que bem vindas

Pesquisadora: e como foram desenvolvidas as tuas aulas de língua portuguesa durante o estágio... conteúdos e metodologia que tu pôde utilizar em sala de aula... tu já disseste que nem tudo que tu gostaria de fazer pôde ser feito... poderias falar sobre como foram essas aulas?

Carla: como eu tinha que seguir mais ou menos a forma e a maneira da professora titular então não deu pra inovar muita coisa... então eu até trouxe alguns textos que eles gostaram assim... pra trabalhar com eles e analisar alguma coisa de substantivo... o que eles tavam identificando ali... aí eu dava alguns exemplos... a primeira coisa é conceituar uma classe e outra hora tu identificar ela e tomar conta... saber exatamente o que ela é dentro de um texto por exemplo... aquilo é uma coisa que eu até cheguei a fazer mas em geral era uma coisa mais... como eu vou dizer... era mais de contextualizar mesmo só e dizer o que é e fazer exercícios... e até alguma coisa eu conseguia fazer de assuntos que eles gostavam tipo... um dos exemplos bem simples é que eu expliquei a parte do artigo definido e indefinido... botando eles numa situação ah vocês vão pra um hospital e alguém diz ai chama um médico ou chama o médico... aí eu fazia tipo um teatrinho ali... fulano de tal... se tu chamasse assim ai os outros eram pra responder se ele chamasse de o médico por que... é porque ele já conhecia ou porque ele sabia de quem tava falando... então deixar eles tomarem conta realmente daquilo... do que era o artigo definido e indefinido... então dessa maneira mais ou menos eu consegui fazer a parte oral também na sala de aula... a parte escrita chegou a ser mais normativa mesmo... não teve muito o que fazer por causa da professora titular

Pesquisadora: e tu achas que depois no momento em que tu entras em sala de aula em outra situação tu terás oportunidade de fazer diferente?

Carla: diferente... eu espero ter essa oportunidade de fazer diferente... de fazer do jeito que eu gostaria de fazer... tenho ainda na verdade muitas dúvidas quanto a isso... não sei tudo a respeito... gosto muito da idéia por exemplo dos gêneros textuais... até esse projeto que a gente tá fazendo aqui na faculdade é ótimo... gosto muito mas ainda tenho muitas dúvidas... então eu ainda quero trabalhar bastante aqui na disciplina ou por mim mesma estudar um pouco mais e depois ter a chance de aplicar de verdade porque uma coisa é ter uma idéia boa e outra é saber aplicar... eu também ainda tenho muitas dúvidas porque não é fácil... não é à toa que todo mundo bota só no jeito gramatical... normativo... simples de sempre... porque é mais fácil

Pesquisadora: então a partir dessa tua prática durante o estágio e a partir da observação do trabalho de outros professores e até das discussões tidas em aula... o que é pra ti ser professor de língua portuguesa?

Carla: assim... eu entrei pro curso de letras porque eu adoro essa questão das línguas... língua portuguesa... língua inglesa é outra língua que me interessa bastante e eu acho o estudo dessas linguagens muito interessante porque é uma coisa essencial pro ser humano... faz parte dele... faz parte do mundo dele... a ideologia daquele lugar onde ele vive é completamente dominada pela linguagem... países às vezes tomam conta de outro () então eu acho que como papel de professor de língua portuguesa eu tenho que mostrar o quanto é bonito... o quanto é importante a gente dar valor à língua... não tratá-la de uma forma estática... como se ela tivesse ali congelada... que ela é assim e deu... mostrar na verdade que a língua está sempre mudando... tá evoluindo... tá através das gerações ela vai se tornando sempre diferente mas que o estudo dela faz a gente se adequar melhor ao nosso mundo e a nossa sociedade... faz a gente poder se expressar melhor... poder se defender melhor em qualquer situação... então ela vira um instrumento também pra gente na vida... eu acho que é um conceito tão abrangente e tão difícil de especificar que eu ficaria horas falando mas basicamente é isso

Pesquisadora: bom então como eu te falei... depois dessa entrevista individual a gente pretende formar um grupo de discussão pra que alguns aspectos do estágio de língua portuguesa sejam discutidos... teria algum tema... algum assunto que tu considera importante levar pra essa discussão em grupo?

Carla: não sei... eu acho que essa coisa assim do professor chegar em sala de aula e dizer “tu tá falando tudo completamente errado... tu é burro”... eu acho que isso que é rotineiro... é de costume os professores fazerem muito ainda... que eu acho que quem é que aqui nunca teve um professor que já fez isso... de dizer “fulano isso tá errado”... a gente tem que ter uma visão mais ampla de tudo que significa isso... não dá pra dizer que a outra pessoa é inferior por causa do jeito de falar dela... o lugar que ela vive... a faixa etária dela... muita coisa vai explicar o modo dela falar... então é isso que deveria ser deixado claro... não dizer “olha tu tá errado”... dizer “olha tu fala desse jeito assim com a tua família... com teus amigos... pra determinadas situações é adequado que tu fale do jeito que nós estamos ensinado aqui... que é legal também tu dominar... vai ser ainda melhor... tu vai adaptar... vai melhorar o que tu já sabes”... não dizer “olha esquece isso... tira aquilo ali que aquilo é burrice falar daquele jeito”

Pesquisadora: tá e mais alguma coisa especificamente em relação à situação de estágio que tu acha que poderia ser levado pra discutir... pra ver a opinião dos teus colegas

Carla: não sei... tem muitas coisas pra serem discutidas... sobre o estágio

Pesquisadora: talvez em relação à avaliação

Carla: ah é... a avaliação é outra coisa... porque tu acompanha o desenvolvimento daquele aluno naquele tempo... a avaliação é uma coisa que poderia ser diferente... ser feita de outro jeito... também não é aquela coisa... ser cobrada naquele momento e deu

Pesquisadora: aham... e até o que tu falaste já dessas prescrições que vocês têm que seguir... que nem sempre gostariam de seguir

Carla: é... é... isso é um ponto importante que eu até ia falar... de ter um pouquinho mais de liberdade e trazer pra sala de aula como estagiária mesmo um pouquinho do que a universidade tá nos propondo... tá nos oferecendo... mostrar... deixar um gostinho no ar pros alunos até pra eles cobrarem um pouco mais dos outros professores depois... pra eles também poderem... sei lá... se mexerem um pouquinho... fazer alguma coisa diferente... não ficar só naquela coisa de sempre... que todo mundo tá... acha tão fácil só que não é à toa que a gente tá tão atrasado em questão de educação aqui no país... é realmente um ponto muito importante

ANEXO G

TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÃO

TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO – 07/07

Pesquisadora: bom... nas entrevistas individuais vocês sugeriram alguns pontos pra que fossem discutidos em grupo... então eu anotei aqui alguns deles pra gente conversar um pouquinho... o primeiro deles é que durante a situação de estágio muitas vezes acontece que a qualidade das aulas se dá em função da avaliação... então isso se difere do trabalho de um professor já formado... vocês poderiam falar um pouco sobre isso... se isso realmente acontece ou não?

Marcos: da nossa avaliação? Por estarmos sendo avaliados?

Pesquisadora: isso

Marcos: ai eu acho que influencia totalmente porque se tu não tiver sendo avaliado tu deixa com que as coisas corram de maneira mais leve... e quando tu tá sendo avaliado não... tu precisa mostrar um trabalho... tu precisa mostrar um estado inicial e um estado final porque essa é a função do professor... modificar nesse caminho

Carla: e é a função do estágio em si também... dele começar um trabalho... dele mostrar um resultado daquilo

Marcos: é a função do estágio também... não só na questão do aluno mas da nossa própria prática... eu acho que isso é importante... a avaliação com certeza pesa bastante

Laura: é... eu acho que na avaliação... no momento em que estamos sendo avaliados a gente quer mostrar o nosso melhor... nem sempre a gente vai conseguir dar o nosso melhor... pegar uma turma com dificuldades e tu não vai conseguir... tem que ir de acordo com a turma... o que eu percebo às vezes que acontece nos estágios é que a gente dá uma burlada em certas coisas assim... não é a gente que fica até o final do ano com o aluno... então pode acontecer de a gente passar por cima de alguns problemas da turma pra o teu benefício... porque tu tá ali passando... então tendo uma pessoa que vai te orientar e que tá ali te avaliando... tu vai fazer com que a criança ou o adolescente... ah... eu sei isso aqui... então se a criança souber aquilo ali e tu dominar aquele assunto tu vai abordar aquele assunto... tu não vai ficar vendo... ah se é isso aqui que tu tens dificuldade vamos abordar isso aqui... claro que não... nenhum estagiário faz isso porque sabe que vai ter dificuldade tanto pra fazer com que o aluno entenda aquilo ali né? eu acho que isso também é um motivo que modifica... a diferença entre um professor-estagiário e um professor titular

Marcos: eu não sei... mas eu acho que as aulas do professor titular sejam bem menos voltadas pra qualidade do que do professor-estagiário... porque o professor titular geralmente... o meu estágio que foi em escola pública... ele não tá preocupado com a formação do aluno... tá em parte mas na maioria das vezes ele tá preocupado com a avaliação dele com a supervisão pedagógica... com a direção da escola... e a gente também tá sendo avaliado não só pela supervisão do estágio mas pela supervisão da escola... direção e principalmente pelos alunos porque quando a supervisão vai te ver... os alunos mostram o que o professor é... então não adianta tu querer esconder... se o estagiário é bom ou não é... os alunos demonstram

Pesquisadora: e vocês poderiam falar sobre como se sentiram sendo constantemente avaliados... não somente pela supervisão aqui da universidade mas também na escola pela supervisão... pelo professor titular... como foi isso?

Laura: eu vou falar por mim assim... no começo... no primeiro e no segundo estágio a gente fica um pouco nervoso... um pouco ansioso porque tu não sabe como é que vai ser... primeiro

porque tu tá dando o teu melhor ali e tu não sabe se o aluno tá gostando ou não porque quando chegar o teu professor pra te avaliar eles vão reclamar... eles mostram... se eles não gostarem eles vão falar mas depois... agora no quarto estágio eu acho que ter passado por todos esses é bom nesse ponto porque tu já te sente à vontade... não tem mais aquele receio... já consegue dominar mais a turma assim na questão de te impor como professor né... não mais como aquele estagiário receoso que fica assim na dúvida se tá sendo tudo bem mas já dá pra se impor assim... eu sou o professor e eu to sendo titular nesse momento... existe passos assim... são fases que tu vais passando e tu vais amadurecendo e quando chega assim no último... eu me sinto muito mais preparada assim na questão de dominar os alunos... os conteúdos também

Pesquisadora: tu percebes que houve um crescimento então?

Laura: uma evolução... com certeza

Marcos: e a questão da avaliação da supervisão... ela é bem light assim... ela não cobrava tanto da gente... então claro... tu fica nervoso na tua avaliação em sala de aula porque tu sabes que naquele momento tá sendo avaliado mas tu sabes que também aquilo ali não vai influenciar em nada... então isso deixa a gente mais à vontade... a minha maior preocupação com avaliação não é com a supervisão nem com a escola... é com os alunos porque tu pode ser um ótimo professor pros alunos porque tu só conversa... não sei o que... e isso e aquilo... mas na verdade quando tu sair da aula eles vão dizer pro outro professor que tu é péssimo... que tu não ensina... então os alunos tem que em determinado momento mostrar que eles não querem aquela aula... que eles tão se sentindo cobrados demais... isso pelo menos vai mostrar de maneira indireta ou direta que o professor tá exigindo... tá cobrando... que se tu és um professor que deixa as coisas rolaem... os alunos por mais que na tua frente gostem... na próxima aula eles vão dizer que tu és um péssimo professor... então eu acho que a avaliação maior é a dos alunos... pra mim é

Carla: é relativo... pra mim eu acho que tudo foi muito importante... até por ter sido o meu primeiro estágio... então como eu já tinha te falado da outra vez tudo contou bastante... até a supervisão da nossa professora que é light até certo ponto... até aquilo me deixou sempre com um certo receio... aquela ansiedade... não tinha como não me sentir um pouco insegura... um pouco nervosa com aquela situação mas também o ponto que ele destacou é muito mais importante que é o que eles realmente tão aprendendo... o que eles tão achando daquilo... que ela vai avaliar não só o que tu faz ali na frente naquele momento mas a reação deles... a interação que existe... como eles demonstram estar aceitando aquilo que tu está propondo... então todo conjunto eu acho que é importante... a professora titular também não deixa de ser... de certa maneira tu tens que prestar contas de alguma maneira... acho que tudo

Pesquisadora: e vocês acham que os alunos em geral avaliam o trabalho do professor em situação de estágio de forma diferente do que avaliariam o trabalho de um outro professor ou não?

Marcos: eu acho que sim

Carla: sim

Marcos: eu acho que sim porque eles sabem que o professor-estagiário é temporário... então pra eles... até geralmente eles gostam de estagiário porque os estagiários pegam a questão da nota... o que mais importa pro aluno é a nota... não é se aprendeu ou se deixou de aprender... pelo menos no ensino fundamental é isso... mas é óbvio que eles também pesam isso na

questão da avaliação por parte deles mas... até me perdi ((risos))... qual foi a tua pergunta mesmo?

Pesquisadora: se eles avaliam de forma diferente

Marcos: ah tá... por isso eu acho que a questão da avaliação por parte deles com o professor-estagiário é maior... porque eles te avaliam mais na questão negativa e com o professor titular eles geralmente já sabem como é... como lida... como não lida...

Carla: eles dançam conforme a música... o professor titular é quem comanda

Marcos: como é a questão da nota com eles... o titular é que vai estar até o final do ano com eles

Laura: é que eu acho assim... enquanto estagiários nós somos cem por cento testados pelos alunos... eles te testam em todas as situações possíveis porque aí se tu falhar num ponto... assim o mínimo que seja... eles vão te cobrar aquilo pro resto da vida... assim até o último dia do teu estágio eles vão te cobrar... um exemplo... tu disseste que... ah não vou fazer prova... vou fazer só trabalho... aí de repente tu mudou de idéia porque tu não lembra mais que tu prometeu isso e faz uma prova... pronto... tu vai ser odiado pra sempre assim... é... eles tão sempre te testando... falam coisas que a escola não permite... “não mas eles deixam sim”... pra te testar sabe... até onde tu agüenta... eles vão te testando e vão te importunando assim... perguntando e perguntando até tu dar uma resposta... então se tu for duro naquilo que tu disse no início... vamos supor... “não pode sair mais cedo”... é regra da escola e eu vou seguir a regra da escola... aí se um dia tu deixar eles saírem mais cedo eles vão querer sair sempre... “ah por que tu deixou aquele dia” e aí então se tu disser não... eu não deixo e seguir essa linha eles vão ter mais confiança... pode ser meio estranho isso mas o aluno em si ele gosta de um professor que cobre dele as coisas... que ele esteja trabalhando e o professor tá ali cobrando... tu já fez fulaninho?... e aí... cadê o que tu disse que ia fazer?... se tu é aquele professor que tu acha que o aluno vai gostar... ah é amigo... tudo bem... tá tudo tranquilo... não deu pra fazer... ah tudo bem... eles não vão gostar e na hora de te avaliar

Marcos: eles vão dizer isso

Laura: é... tudo bem... era muito legal mas só falava da vida dele... só ficava conversando e não passava nada de matéria... não explicava nada

Marcos: ah... isso é verdade

Laura: eles são assim... então eu acho que

Marcos: mas isso é uma avaliação extremamente positiva porque se isso não fizer parte da nossa formação a gente nunca vai saber aonde tem que melhorar... então por isso que eu acho que a avaliação maior tem que ser do aluno...

Carla: sim... mas a situação toda que ela falou... é bem isso... o professor-estagiário é como se estivesse vulnerável a eles e no caso o professor titular eles que estão vulneráveis ao professor... então eu acho que essa

Marcos: porque eles também sabem que a gente depende deles

Carla: então a gente que tá ali pra ser testado por eles... a gente que tem que agüentar as provas de fogo que surgirem

Marcos: é... que geralmente surgem quando a supervisão tá na sala de aula ((risos))

Laura: não... isso é engraçado porque eu tava escrevendo o meu relatório hoje e aí eu tava vendo exatamente isso... como é bom ter esses quatro estágios... a gente acha assim “ah é cansativo... poxa vida... quatro estágios”... mas eu noto que do meu primeiro estágio pra esse muita coisa mudou assim nessa questão... porque a avaliação dos alunos é importantíssima... nos primeiros a gente tenta dar um jeitinho brasileiro né? arruma daqui... arruma de lá... mas agora eu vejo que nesse meu último estágio que eu terminei na semana passada eu percebi o seguinte... que eu fui rígida até fazendo uma auto-crítica assim... pensando pra poder escrever o relatório... achei que em certos momentos eu fui muito rígida com eles mas que isso foi bom porque se não eles não iriam prestar atenção em absolutamente nada... eu acho que com o passar do tempo ajudou assim... a eu perceber essa questão dos alunos... de ver a necessidade deles... apesar de dizer uma coisa... eles precisam de outra... eles te falam uma coisa mas eles querem outra... é bem isso

Pesquisadora: em relação ao reconhecimento do trabalho do professor... um pouco do que vocês já falaram... vocês são exigidos o tempo inteiro... tem que desempenhar o papel como se fossem os professores titulares... tem que tomar conta daquela turma e desenvolver todas as atividades que um professor titular iria desenvolver... só que nem sempre há o reconhecimento desse trabalho... vocês poderiam falar sobre isso?

Laura: no meu caso eu não tenho muito o que falar porque em todas as escolas em que eu fiz estágio eles me exigiram bastante porque até nesse último eu tinha que participar de uma reunião semanal... não importa se eu trabalho... se eu estudo... não importava... eu tinha que estar na reunião e foi importante isso eu vejo que a escola valorizou... às vezes são pequenas coisas que a gente não nota... eu pensava “qual é a diferença de eu tá nessa reunião ou não”... ninguém notava... era uma sala grande e todos os professores da escola manhã tarde e noite e eu aqui no meio e ninguém sabe quem eu sou né? mas já que disseram que eu tenho que vir eu venho... no último dia de aula quando eu me despedi da direção dizendo que eu tava entregando a turma de volta pro professor titular né? que ele já tinha feito a minha avaliação... tudo certinho... aí elas vieram me elogiar... agradecer porque elas nunca tinham visto uma estagiária que tivesse se dedicado tanto à escola... que tinha participado tanto... e que no momento que eu me formasse e conseguisse passar num concurso elas estariam com a escola de portas abertas pra mim... eu achei assim que normalmente a gente não escuta isso porque tem muito aquela coisa assim nas escolas do professor achar “ah... aquele ali vai tomar o meu lugar”... então ele tenta também complicar a vida do estagiário mas pelo menos nessa escola eu não senti isso

Pesquisadora: tu percebeste que houve um reconhecimento do teu trabalho

Laura: com certeza

Marcos: eu acho que de uma maneira geral eu acho que eles reconhecem quando a gente se esforça e dá uma boa aula... o professor titular e os alunos também

Carla: sim... na escola onde eu estagiei também foi tranquilo com a professora titular... então foi ótima até com o pessoal ali da diretoria... tudo gente maravilhosa assim... adorei conhecer todo mundo e também teve essa coisa de despedida... de tudo ok e tal... só aquela observação que eu fiz na outra entrevista que tinha a supervisora de lá que tinha um pouco aquela coisa de gostar de se sentir superior naquela situação... de ela gostar de mostrar que ela sabia mais e que ela tava podendo ali... mas nada assim... aquilo era dela... era o jeito dela mas de resto não tenho que me queixar de nada

Pesquisadora: o trabalho do professor em geral segue determinadas prescrições... algumas regras pré-estabelecidas só que na situação de estágio isso parece mais forte... a questão do planejamento... de ter que seguir uma lista de conteúdos que é passada pelo professor titular... em relação à metodologia... como vocês vêem essas prescrições?

Marcos: ((risos)) eu acho que a questão do planejamento... a gente tem que apresentar um plano de aula pra supervisão né? mas o teu plano de aula ele não quer dizer... na maioria das vezes ele não representa o que foi a aula ou o que vai ser... o planejamento é... ele tem que ser de uma maneira que contemple o exercício de aprender... que o aluno consiga construir e tu com uma lista de conteúdos tu não consegues fazer isso... porque aquela lista de conteúdos te diz que tu ensine gramática e não pode ser assim... então o teu plano de aula até pode dizer que tu vai fazer isso mas não necessariamente o teu planejamento seja esse... então o teu planejamento e o plano de aula são coisas diferentes

Carla: então embora a gente tivesse que seguir... como a gente tá trabalhando na mesma escola... tínhamos que seguir os mesmos parâmetros... tinha uma lista de conteúdos que a professora titular colocava pra gente e a gente na medida do possível encaixava nas aulas... mas é como ele tava dizendo... a gente tentava às vezes dar o nosso jeitinho de fazer diferente... de fazer a diferença nesses casos... não só de fazer daquele jeito prescrito... aquela gramática... a gente via que era necessário... claro que teria que encaixar alguma outra forma e nem sempre aquilo era colocado no plano

Laura: e isso é muito difícil né... porque dependendo da situação a escola cobra que tu dê aquele conteúdo e o professor titular também

Marcos: mas a escola cobra porque elas não conhecem... elas têm pincas de livros dos PCN's nas estantes mas elas nunca abriram... elas nem conhecem os PCN's e tá lá... então por isso que eles cobram a gramática... porque os PCN's tem toda uma outra maneira de ver o ensino e os professores não conhecem... a supervisão pedagógica da escola não conhece e aí passam isso que já vem de desde mil oitocentos e não sei quantos né? ((risos))

Laura: é... eu passei por uma situação assim... o primeiro estágio que eu fiz eu trabalhei... a gente tinha que trabalhar gramática mas sempre com textos... eu trabalhava primeiro os textos com eles pra ter pelo menos um pouquinho... ter uma abertura... pra ter as duas coisas... pra tentar mediar um pouquinho porque era uma quinta série assim... mas quando eu fiz o meu segundo estágio que foi numa escola que é de ensino fundamental e médio e eu dei aula pro primeiro ano do ensino médio... que eu cheguei no segundo semestre e eles tinham passado praticamente um trimestre e meio sem professor de português... eu fui obrigada digamos assim a passar exatamente gramática... por quê? a escola fazia assim... “eles tão aqui e eles têm que aprender a gramática... pelo menos o básico da gramática porque a professora vai cobrar no segundo ano e eles precisam passar no vestibular” era essa a visão da escola

Marcos: é um absurdo isso

Laura: então eu lembro até hoje assim que a professora... não tinha professora titular no caso né? porque eles não tinham professor e aí veio a professora do segundo ano e ela que me deu os conteúdos programáticos... o que eu deveria trabalhar naquele período de seis meses... não dava seis meses... aí eu peguei e comecei a ler assim... “e agora como é que eu vou fazer?”... mas assim no período de tempo eu pensei “dá pra trabalhar... vou trazer textos... interpretação primeiro... vou fazendo eles escreverem alguns textos pra ver onde estão as dificuldades e aí eu vou pegando alguns desses conteúdos que ela pediu e vou tentando encaixar”... só que eles tinham que fazer uma prova de recuperação do outro trimestre porque a professora abandonou

e não deu nota e eles precisavam fazer uma prova de recuperação... todos os alunos... aí foi essa professora que fez a prova... quando ela me entregou a prova... era toda de marcar... era uma prova de interpretação... ela achou que aquilo ali era uma interpretação mas era absurdo assim as coisas que ela tava pedindo... coisas assim que exigiam do aluno... se eles não tavam desenvolvendo essa capacidade nos alunos de ler e interpretar... até eu tava comentando na época com meu colega que ele fazia também numa outra turma de primeiro ano e então a gente tava no mesmo dilema... a gente pegou a prova assim e a gente lendo a prova eu dizia “essa prova ela fez pra um aluno de universidade” o conteúdo assim as interpretações que eram mínimas coisas que iriam diferenciar uma resposta da outra... às vezes é uma vírgula... um ponto... um acento... eram coisas assim que ela tava pedindo naquela prova... um absurdo... ela não quer que a gente trabalhe a leitura e nem a interpretação... querem que a gente dê a gramática e ela pede uma interpretação tão minuciosa que precisa ter um bom tempo de estudo de interpretação e a partir dali um bom estudo da gramática pra conseguir interpretar aquilo ali e... claro... os alunos rodaram na prova... acho que um ou dois só passaram mas assim na média e então não adiantava aquilo... e foi bem difícil assim... da gente conciliar e ver que os alunos pediam ainda que tu levasse a gramática... então assim oh eu levava

Marcos: os alunos pedem... principalmente no ensino fundamental

Laura: mas o médio também... no primeiro ano

Marcos: eu nunca tive gramática... eu estudei no CEFET e eu nunca... assim oh... eu nunca... eu não me lembro de eu ter aula de orações subordinadas... de crase... de qualquer coisa... eu não me lembro de ter isso aí no CEFET... porque o ensino era totalmente voltado pra leitura e interpretação de texto e produção... muito mais a produção do que a gramática e eu nunca precisei da gramática pra produzir meus textos e nem ninguém precisa porque a gente tem a gramática da língua toda na nossa mente

Carla: eu acho que a leitura seria o principal

Marcos: a leitura vai fazer com que o teu texto seja bom e isso é uma coisa que vai evoluindo desde o primeiro ano até o terceiro... o aluno não precisa... ele tem que saber o que ele vai usar e isso ele vai retirar do texto porque ele vai como as coisas são ordenadas... produzindo... é na produção que ele vai ver o que fica melhor e o que não fica... com a orientação do professor... não precisa ensinar gramática... e eu não acho que o meu texto seja ruim e nunca tive aulas de orações subordinadas substantivas e não sei o que... e no entanto consegui bolsa do PROUNI e to terminando a minha faculdade

Laura: eu acho que essas questões gramaticais inibem o aluno de escrever

Marcos: com certeza

Laura: porque aí ele fica com medo... será que aqui tem acento... será que é aqui que vai a vírgula... tu inibe o aluno e aí ele trava e não consegue escrever... então tu chegar numa turma em que eles são cobrados só gramática como era essa turma e eu no primeiro e no segundo dia eu me lembro que eu levei um texto que a gente tava estudando aqui na faculdade que eu achei bem interessante que eram três textos... as histórias pra se fazer algumas comparações... que era a história da Chapeuzinho Vermelho a original... a Chapeuzinho Vermelho que é contada... que tem nos livros e uma paródia do Chico Buarque que é a Chapeuzinho Amarelo... então eu aproveitei isso que eu tava vendo na faculdade que eu achei bem interessante e como o texto não era um texto difícil... dava pra adaptar pra eles eu levei... e eu

tive uma dificuldade enorme de fazer com que eles interpretassem e escrevessem um parágrafo só sobre aquilo

Marcos: porque os alunos estão acostumados ao professor chegar na aula e ter o quadro... encher o quadro de regras e eles continuarem sem saber nada e o vestibular não vai cobrar nada daquilo porque a gente sabe que não cobra... porque tem duas figuras ali e tem um monte de questão pra tu responder sobre aquelas figuras... e onde é que tá a gramática na figura? Então pra que a gente vai ensinar gramática? Se os alunos querem vestibular e no vestibular não precisa... e eles sabem a gramática da língua... então tem que ensinar interpretação e produção... é o domínio do gênero na verdade

Pesquisadora: e por que vocês acham que há essa cobrança dos alunos pelo ensino da gramática?

Marcos: pela história... pelo histórico deles eu acho

Laura: porque desde o primeiro ano que eles ouviram falar em língua portuguesa já tá internalizado... língua portuguesa é gramática pra eles... eu vejo dessa forma

Marcos: gramática igual a não sei o português

Pesquisadora: e vocês acham que há possibilidade de mudanças em relação a isso?

Marcos: com certeza... aí o que eu te falei naquela primeira entrevista e eu repito... que tá a função do professor-estagiário... somos nós que estamos estudando aqui na faculdade que vamos fazer uma mudança porque tanto é que os professores que já estão há anos dando aula não têm contato com novas abordagens e continuam ensinando a gramática pro aluno e é uma maneira de exclusão porque o ensino da gramática não é inclusão em hipótese alguma... é exclusão totalmente... porque no momento em que tu ensina um monte de regras e que o aluno não domina e que ele não vai gostar e que não vai ter função nenhuma na vida dele tu tá excluindo

Carla: e até por que o professor muitas vezes... o que eu vejo acontecer é que o professor sai daqui com uma idéia só que aí como o sistema daquela escola ou daquele ambiente tá exigindo... tá cobrando dele ele acaba se adaptando e ficando naquele mesmo esquema e por aí se foi... não adianta também ele entrar sozinho com essa idéia e bater de frente com todo mundo... aos poucos isso deveria ser feito por mais pessoas... por mais professores e interesse geral... é triste às vezes ver que a pessoa por mais empolgada

Marcos: mas tinha que ter uma revisão pedagógica nas escolas... é só tirar os PCN's das estantes e colocar na mesa... e abrir... ler ((risos))

Laura: o que se vê nas escolas é aquela coisa... professor de língua portuguesa... ele tem que saber gramática... ele tem que tá com todas as palavras decoradas na cabeça dele tá... e aí o professor de matemática... de ciências... de física... sei lá ele não precisa saber interpretar... ele não precisa saber nada e aí então é engraçado... eu tava vendo que quando chega o professor de português "ah... tu é professor de português... olha só o fulano tá escrevendo errado... tu viu que ele não sabe acentuar... tu viu que ele não sabe botar vírgula?"... eles vêm cobrar do professor de português que o aluno lá na matéria dele não sabe fazer isso... no momento em que tu tá trabalhando outra coisa com o aluno... fazendo com que o aluno produza... escreva... não importa se tá errado ali a palavra... se tem alguma coisa mal... isso vai indo aos poucos... vai fazendo com que o aluno vá escrevendo e tu vai dizer pra ele "oh... vamos ler isso aqui... tu escreveu agora tu lê e vê o que tu acha disso aqui... tá fechando? eu acho que não então o que tá faltando?" então é essa questão que tu tem que fazer com o aluno... fazer ele perceber o

que tá faltando no texto dele... se é coerência que a gente vê que tá faltando um pouco de coerência ele vai notar no momento em que ele escrever e ele ler e reler aquilo ali né?... aí aos poucos ele vai internalizando aquelas coisas que no momento que ele chegar pra escrever ele vai saber... não precisa saber... um exemplo banal... antes de p e b vai m... tu não precisa obrigar o aluno a saber isso... aos poucos... não pode querer que o aluno saiba aquilo de uma hora pra outra porque esse exemplo mesmo que eu tava dando do primeiro ano... desses alunos do primeiro ano... que elas pediram então que eu desse gramática... aí então eu peguei um texto da internet e eles tinham que achar os substantivos no texto... eu coloquei uma quantidade que eu queria de substantivos e eles não sabiam o que eram substantivos... sendo que se vê isso desde a quinta série... então eles tavam lá no primeiro ano... todo ano ele vê a mesma coisa e não sabem

Marcos: eles sabem... eles sabem o que é um substantivo... tu vai me desculpar... ele não tem é consciência do que é um substantivo na escrita agora ele não vai colocar um substantivo no lugar de um verbo... então o aluno sabe que um substantivo tem uma determinada posição... agora ele não tem consciência de identificar e será que essa é a função? de o aluno identificar o substantivo... essa é a função do ensino de língua portuguesa? eu acho que não

Laura: o que eu quis dizer é que se era pra ensinar a gramática o aluno então deveria saber tudo... ele tá ali desde a quinta série ele tá vendo a mesma coisa... então ele sabe

Marcos: isso prova que esse ensino... esse tipo de ensino não resulta em nada

Laura: não funciona... porque se funcionasse então o aluno saberia identificar um substantivo... classificar todas as palavras

Marcos: eu não sei... sinceramente to me formando e não sei... a língua nos fornece tanta coisa... que eu não sei

Carla: e do ponto que ela destacou também que foi por experiência própria nesse estágio que eu vi como é a responsabilidade e a cobrança dos professores de outras disciplinas cobrarem do professor de português... por exemplo... eu tava começando... eu tinha dado o primeiro dia de acentuação... tava começando a introduzir o assunto mas a acentuação tem muitas peculiaridades... então eu comecei pela parte mais básica... chegou no dia seguinte a professora de matemática foi fazer um exercício e foi perguntar do nada se “eles têm tal quantidade” o tem tinha acento ou não tinha... ai eles disseram que tava vendo acentuação mas não especificaram até que ponto... ai ela disse “mas se vocês não sabem então a professora não tá sabendo passar pra vocês”... não seria ela também que poderia dizer... ela também que deveria saber sendo professora... então por que só o professor de português tem que cuidar de interpretação e de todos os detalhes disso

Laura: eles acham que a gente tem a obrigação de saber todas as regras e de aplicar todas as regras... ensinar pros alunos todas as regras e que os alunos vão saber todas essas regras que a gente vai ensinar

Carla: coisa estúpida

Laura: como se o aluno não tivesse a capacidade de ele interpretar as coisas que tu tá dando porque nós assim... a gente vai aprendendo que o aluno ele interpreta as coisas... ele tá ali ouvindo o que tu tá explicando e ele vai interpretar de uma forma o outro coleguinha vai interpretar de outra e ai tu tem que interagir com o teu aluno pra saber se eles tão entendendo... eu acho que falta muito isso... o professor chega na aula... tasca um monte de matéria no quadro e põe um monte de coisa... faz a prova... dá a nota e deu... não pergunta se

o aluno tá aprendendo ou não... ele decora... o que acontece nesse ensino de gramática é que o aluno decora... decora pra passar na prova e aí ele decorou... passou na prova e já esqueceu porque no ano seguinte ele vai ver aquela matéria de novo e ele vai ter que decorar de novo pra passar na prova... porque ele não sabe... porque se ele tivesse aprendido ele não precisava ver de novo aquilo ali e não precisaria estudar de novo

Carla: o que acontece é uma verdadeira decoreba momentânea que se repete o tempo inteiro

Marcos: por isso que os alunos odeiam português... odeiam a disciplina de português

Carla: porque por exemplo na matemática eles ensinam aquela fórmula e então se eles aprendem a prática daquilo... aprendem a manipular a fórmula... qualquer número que surja eles vão saber fazer mas no português... decora a fórmula em si mas não vai saber usar... quer dizer... em textos eles não vão saber aplicar os detalhes da gramática... eles aprendem os detalhes por fora... os miúdos mas pra saber unir e fazer um texto que tenha coerência e que seja adequado a uma determinada situação eles não conseguem

Pesquisadora: bom... então em função de tudo isso que vocês falaram poderiam dizer resumidamente qual é a função do professor de português

Laura: eu acho que é ajudar o aluno a conhecer mais a língua a partir das leituras... a partir de produção de texto... de interpretação... fazer com que eles imaginem... criem... porque no momento em que o aluno começa a fazer leituras... a gente nota a diferença de um aluno que lê pra um aluno que não lê... um aluno que lê ele tem uma imaginação assim né... ele consegue criar histórias perfeitas... e pega um aluno que não lê... ele não consegue... ele se detém só ali nas questões gramaticais porque é o que ele vê na escola... então nós como professores de português eu acho que a gente deve tentar fazer com que eles sintam gosto pela leitura porque a partir da leitura tudo se encaminha... eles lendo vão escrever... ele escrevendo vai ler o que escreveu e vai poder melhorar em aspectos gerais da escrita e vai conseguir interpretar... e a partir daí tudo se torna mais fácil de trabalhar... tu não vai precisar passar mil regras pros alunos... eu acho que é isso

Carla: eu acho que é o que ela disse e até a questão do aluno depois de ser um cidadão que saiba se expressar... que saiba ter consciência dos direitos e dos deveres... dele se tornar mais autônomo... livre... sem precisar ficar preso em determinadas situações por exemplo na argumentação ou pra expor alguma coisa... então todo esse contexto que a língua que acaba sendo um instrumento pra ele interagir... pra ele viver melhor... pra ele se expressar... então a língua pelo contexto em si e não só pelo detalhe da gramática

Marcos: eu acho que a função crucial e mais urgente do professor é mudar o ensino de língua portuguesa... eu acho que a principal função... eu digo em termos de ensino... mudar a maneira como se ensina língua portuguesa e mais específico voltado pra questão do aluno é que a disciplina de língua portuguesa tem que ser um lugar onde o aluno consiga se construir como cidadão e não só pra aprender gramática porque assim tu não vai tá construindo ninguém... o professor não vai tá ajudando... ele vai tá de uma maneira pra complementar aquelas horas que a escola precisa mas principalmente ele tem que tá ali pra ajudar a construir um cidadão e aliado a isso o ensino da escrita e da norma padrão que se exige... mas se pode aliar isso tudo com o gênero textual... com outras perspectivas... então o que se precisa mudar... a perspectiva de ensino... como se ensina pra que se possa conseguir um ensino mais voltado pra função... que o aluno encontre uma função no ensino de língua portuguesa

Carla: e não ache assim “ah... agora vai ter aula de língua portuguesa” mas aquilo no caso pra entusiasmar... que seja uma ferramenta pra que ele no futuro... que ele vai com certeza

precisar utilizar em várias circunstâncias e de várias formas que vai como ele mesmo disse construir ele de uma maneira mais consciente... de uma maneira mais cidadã e não como um sujeito alienado que tá ali repetindo coisas e que no momento em que ele precisa escrever alguma coisa e que ele tenha alguma coisa de interesse ele vai precisar recorrer a algum professor particular ou alguém que saiba escrever melhor

Marcos: e a questão da língua ele vai entendendo... dominando os gêneros... as esferas que ele necessita e que o professor vai tentar fazer essa interligação... porque a sala de aula tem que ser uma interligação com o mundo... não pode ser só o livro didático... isso de maneira nenhuma... o livro e o aluno... tem que ser o aluno e o mundo... o aluno e as coisas que estão acontecendo... e a língua tá em tudo isso aí... porque a língua portuguesa... o português brasileiro todo mundo fala... em uma variante ou outra ele fala... ele conhece... agora o professor tem que fazer com que o aluno conheça a forma com que ele tem que agir em determinadas situações e a língua é essa ferramenta né

Laura: porque no momento em que ele aprende a se posicionar criticamente... que o professor então se coloca a disposição ajudando nessa parte de conhecimento de mundo... trazendo coisas do mundo pro aluno... pra ele enxergar as coisas da língua ali nos textos de outros lugares e no momento em que ele vai aprendendo isso que ele vai produzindo textos ele vai se sentir satisfeito... a gente sabe que saindo da escola pra conseguir um emprego ele precisa escrever... e isso vale muito... se tu consegue te colocar em uma posição crítica né

Carla: eu resumiria só em mais uma frase que é fazer ele pensar por si próprio... acho que é o principal... tanto em relação ao que ele aprende na escola quanto em relação à ideologia que a mídia... a qual ele é exposto a todo momento... fazer ele pensar por si não ir atrás de tudo que vê e que lhe é dito

Marcos: já passou de uma frase ((risos))

Pesquisadora: bom só pra finalizar eu só queria que vocês falassem um pouco sobre essa relação às vezes difícil de se estabelecer entre teoria e prática né... e acho que vocês em situação de estágio mais do que ninguém vivenciam isso... tendo todo esse embasamento teórico aqui na universidade e chegam na sala de aula e tentam colocar isso em prática... como vocês vêem isso?

Laura: eu acho que vai muito do que a gente já falou... o que a gente vê aqui é o que a gente sabe que vai surtir efeito... que se mudar o ensino vai ser assim... mas na hora de a gente colocar em prática a gente precisa que a escola também apóie porque ao meu ver assim... eu tentei de várias formas mas eles cobram muito... como somos estagiários eles nos cobram... exigem que a gente mostre porque eu não sei vocês mas pro meu professor titular eu tinha que o mostrar o que... “ah eu to trabalhando isso aqui” e aí ele me cobrava “tá mas cadê a gramática aqui?”... então a gente tem que ter um jogo de cintura pra conseguir equilibrar as duas coisas... porque a gente não consegue mudar tudo né?... a gente sai daqui com uma visão e lá é outro mundo... outra coisa e a gente tem que entrar num meio termo... pelo menos o que eu vivenciei foi isso... eu tive que equilibrar as duas coisas porque eu não podia mudar tudo na escola e dizer “não... vamos começar do zero... pára tudo isso e vamos fazer diferente”... não dava... mas também não deixei de lado todo o meu conhecimento que eu tava levando pra escola... então eu acho que essa situação de estágio nos faz trabalhar com o equilíbrio entre as duas coisas... usando tanto a gramática que é obrigada pela escola... que exigem que tu trabalhe porque tu és estagiário... então tu tens que fazer como eles querem e os conhecimentos da universidade

Marcos: eu não entendo... eu não sei como as escolas obrigam uma coisa que não se obriga mais... que é o ensino de gramática... eu não sei... eu não entendo

Carla: é porque é mais fácil... todo mundo tá tão acomodado

Marcos: obrigam uma coisa que não é mais obrigada

Carla: mas aí é que tá...

Marcos: é tratado diferentemente o ensino de português... desde mil novecentos e noventa e oito... não foi que lançaram os PCN's? então isso já é tratado há muito tempo e como é que a escola obriga... obriga uma coisa que já não é tão... existe mas é tratado de outra forma... porque ninguém conhece... agora o que acontece... eu acho que essa função de aliar a teoria à prática vai mudando conforme... eu no próximo estágio vou agir totalmente diferente do que eu agi no primeiro... do que eu agi no segundo... da metade do segundo... que tive disciplinas que mostrassem uma relação diferente do ensino de língua portuguesa... porque eu acho assim oh... que tu negar uma evolução do ensino de línguas é negar... é privar o aluno de acessar a internet... de falar no celular... de usar o MP3... porque se se pode usar isso... se evolui em certas coisas e não se pode evoluir no ensino de língua... que o português tem que ser tratado com a gramática que já vem do latim... não sei o que e se fosse por isso a gente falaria latim até hoje como diz o texto do Perini né... se as coisas não evoluíssem a gente estaria falando latim ainda... e tu querer ensinar gramática é uma coisa que é muito antiga pra eles... tem reflexos hoje mas não tem função mais... então tu tens que saber lidar com essas coisas e repito e se tiver que repetir sempre... os PCN's estão aí... no dia em que as escolas abrirem as coisas mudam e eu estudei no CEFET e sei que é uma escola que já abriu os PCN's porque como eu disse pra vocês nunca tive aula de gramática e no entanto não deixei de ser incluso... de universidade e até hoje nenhum colega meu tá fora de universidade... nenhum... os meus colegas de ensino médio... todos estão na universidade e das outras escolas públicas que se ensina gramática onde é que estão os alunos?... então tem diferença

Laura: eu acho que não que não é que eles não tenham aberto os PCN's... eu acho que eles podem até abrir ali... ter lido... só que é um desafio pro professor aplicar... mudar isso... explicar a gramática é a maior barbada porque tu passa no quadro um monte de regras... obriga os alunos a decorar aquilo ali... faz uma prova com questões sobre aquilo ali e pronto... qual é a questão aí... é a preguiça do professor... preguiça da escola de querer fazer diferente... procurar em livros mais novos... coisas diferentes... procurar na internet textos que sejam de interesse do aluno

Marcos: no jornal

Laura: é muito mais fácil pegar aquele livro que já vem prontinho e passar aquele monte de regras e fazer o aluno decorar

Carla: sim é a questão da acomodação... as escolas já têm aquele esquema... aquele padrão e

Laura: eles pensam assim “ah... eu to recebendo meu salário... to dando minha aulinha... ninguém tá me reclamando”... tem algum aluno reclamando? Não tem nenhum aluno reclamando... não se preocupam... “ah... será que o meu aluno iria gostar se eu levasse algo diferente?... um texto diferente... umas questões diferentes”

Marcos: ai gente... eu não quero mais ser professor de português

((risos))

Pesquisadora: bom gente... então vamos encerrar por aqui... antes que ele desista (risos)

Laura: mas gente... é difícil mesmo... eu tava pensando agora... eu to me formando e eu vou ter que ingressar no mercado de trabalho... é muito difícil

TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO – 09/09

Pesquisadora: bom... só pra gente começar a discutir um pouquinho eu destaquei uma parte aqui pra gente pensar que diz assim “o trabalho do professor consiste... a partir das prescrições que lhes são feitas... em organizar as condições de estudo dos alunos... no âmbito de uma organização escolar esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos... levando em conta o seu nível de escolaridade... o contexto sócio-econômico em que estão inseridos etc”... então pra gente pensar um pouco nisso... na experiência que vocês tiveram enquanto professores de língua portuguesa durante o estágio... como vocês vêm essas prescrições que foram passadas pra vocês... tanto em nível de escola... aqui da universidade e também nessa organização do trabalho... vocês poderiam falar sobre isso?

Laura: eu acho que algumas dessas prescrições são válidas porque nos ajudam a... a universidade sempre nos auxilia assim com algumas coisas pra gente não chegar também numa sala de aula... na questão vamos supor da preparação da aula... o professor na universidade... quem vai te orientar ele tem que dizer assim “ah... tenta levar um pouco mais de exercícios... caso a tua aula termine mais cedo e tu tenha alguma coisa a mais pra trabalhar”... eu acho isso interessante... só que muitas vezes eles... a universidade não conhece a realidade da escola e aí eles querem que a gente aplique certas coisas que não vão funcionar de jeito nenhum naquela escola pela realidade que a escola tem... às vezes é uma escola de periferia e não vai combinar ou é uma escola da elite e também certas idéias não fecham né... a gente tem dificuldade... até por que a direção da escola sempre corta as inovações que a universidade tenta levar... a gente nunca consegue chegar numa escola e revolucionar tudo de repente “não vamos fazer mais assim... agora vamos fazer daquele jeito” é muito difícil... até eu tava comentando isso com uma professora que às vezes os próprios alunos estão tão acostumados com essas regras que existem na escola que é sempre a mesma coisa... que quando tu chega com uma coisa nova eles não aceitam... “não... isso tá errado... não é assim... eu quero que tu me ensine daquele jeito... daquele jeito que é certo

Pesquisadora: dificuldade de aceitação de mudanças?

Carla: é... tanto que esse edição da Veja que falava de educação que eu li e reli porque eu achei muito interessante falava justamente disso... que os pais e professores... todo mundo acha que tá tudo muito bem do jeito que tá... tanto que a educação pode tá uma das piores do mundo que aqui todo mundo pensa que tá uma maravilha... então eles já têm aquela cabeça voltada pra gramática... do jeito que tá sendo tratada... mais pra gramática do que pra qualquer outra coisa... aquilo já é um método que tá comprovado que aquilo é o certo e até com aquela coisa meio empírica... meio que tradição... os pais e avós aprenderam desse jeito e pra que ficar mudando se talvez nem vá dar certo

Marcos: mas também isso depende do tipo da prescrição né... porque quando tu vais pra sala de aula tu tenta manipular a tua aula... a aula que tu preparaste e a relação tua com os alunos

de modo a enxergar a realidade deles... mesmo que tu seja cobrado na escola de outra maneira... tu tenta... digamos... como eu falei da outra vez... o plano de aula é uma coisa e a realidade é outra né... é uma maneira de burlar certas prescrições... certas... porque a gente no momento que tá na sala de aula... não só na sala de aula mas como em qualquer outra função social tu tá cercado nas tuas ações então são diversas prescrições realmente como as leis... como fala aqui no texto... como a cobrança da direção... como a cobrança dos alunos e dos pais dos alunos... não só dos pais dos alunos pela prática do professor mas da avaliação dos pais dos alunos da escola... então são 'n' questões que na prática vão ser colocadas em xeque... na prática do professor

Carla: então todos os projetos novos... inovadores que muitas vezes a gente vê aqui na universidade... que a gente sabe que poderiam ser úteis e que poderiam ser... que iriam aperfeiçoar e muito melhorar o ensino... eles são limitados pelas prescrições que têm na escola... na escola em que a gente trabalhou no estágio... até a escola não era tão fechada assim... até era relativamente aberta a algumas coisas novas... a gente até chegou a trabalhar parte de um projeto daqui da universidade lá... mas nada que fosse muito radical... principalmente a minha professora titular... com quem eu me aconselhava e até pedia alguma orientação... ela sempre orientava... “pode até fazer alguma coisa mas tenta não fugir daquilo que a escola priorizou... aquilo que eu to colocando de conteúdos pra tu trabalhar”... que eram aqueles conteúdos específicos... que na verdade eram mais limitados ainda... então não dava pra fazer muita coisa... não dava pra fugir daquela parte mesmo que fosse melhor

Marcos: é... não dava pra fugir realmente... mas dava pra planejar... mas também tem aquela coisa... tu tens um conteúdo programático pra seguir mas tu tens duas possibilidades de seguir... ou duas ou mais... tu podes pegar uma gramática e dar a aula... tu podes pegar um texto... tu podes pegar diversas coisas... porque a questão maior é o registro... se tu registrou que tu deu vírgula tá dado vírgula... agora com exercício... se tu deu com filme... se tu deu com diálogo... se tu deu com não sei o que... são outros quinhentos... aí é uma opção do professor... mas a questão do registro eu acho que é mais importante... claro que no caso do professor-estagiário a gente tem a nossa professora titular supervisionando mas no nosso caso não era uma supervisão assim rigorosa em termos de cobrar gramática... eu acho que até pela formação dela ela não faria isso

Carla: não ... ela foi bem aberta ao diálogo... a gente conversou sempre bastante e ela nunca foi de estipular exatamente qual o material a gente tinha que usar... que momento aplicar... a orientação dela era de cumprir aquilo que tava no programa mas poderia fazer outras coisas que até seria bom pra escola pra renovar um pouco... pra fazer um pouco diferente... então teve o lado bom mas não tão bom assim eu diria

Pesquisadora: vocês acham que há certa limitação desse fazer diferente?

Carla: é... depende da escola... a nossa não limitou tanto

Marcos: a limitação não é tanta mas com certeza há sim... até por parte da avaliação do aluno é muito importante eu acho... eu tenho esse pensamento assim que a avaliação do aluno é primordial né... independente do que a escola acha e do que o professor titular acha mas a avaliação do aluno em si... claro... dois pesos e duas medidas porque o aluno sempre não vai querer aula mas na verdade o que ele tá pedindo é aula... ele quer um professor que cobre e que realmente vá lá pra ensinar

Carla: faça tudo como sempre se fez... a minha turma principalmente era assim... mesmo que às vezes eu desse sugestões diferentes parecia que eles tinham preguiça de fazer... “ah... pra

que fazer isso? Isso não faz parte mesmo... vamos fazer aqueles exercícios"... e aí até já dá um desânimo porque eles mesmos já tão... eles não querem parar pra pensar... eles querem decorar... fazer a prova e passar

Marcos: e quando tu não diz o óbvio eles têm uma dificuldade muito grande e quando o professor tenta... eu tentava pelo menos não dizer a resposta assim né... eu tentava não dizer o que era e eles têm uma dificuldade enorme de compreender o que tu estás falando porque a gente tá acostumado e até na faculdade se o professor não diz isso é isso a gente não consegue entender ((risos))

Laura: eu tava conversando na semana passada com uma professora de matemática e física e ela deu um exemplo de um exercício de física em que ele só trocou uma letra e o aluno errou a questão e aí vem o pai e cobra... mas cadê a capacidade de interpretar do aluno? ... então é a dificuldade dos alunos... eles têm preguiça de pensar... é muito mais fácil eles entrarem na sala de aula e o professor dar um monte de exercício... pegar a gramática... o conceito de cada coisa... depois faz os exercícios... corrige e tá dada a aula... aí ele pega o caderno depois e decora aquilo ali e vai fazer a prova... o professor tira os exercícios dali mesmo que ele deu no caderno... é fácil... o aluno decora... tá perfeito pra eles e aí continuam sem saber nada

Marcos: como eles dizem né... a gente não sabe português... todo mundo diz... ninguém sabe português

Laura: porque fica tudo mecânico... é automático... ele olha... decora e faz a prova

Carla: sim e até trata como se fosse uma coisa meio exata... ou então como é que vai interpretar o português se não é uma coisa lógica de decorar e aplicar e pronto... tu tens que parar pra pensar... pra questionar... criticar... duvidar... refutar

Laura: porque às vezes eles acham que isso é só em português mas é em todas as matérias... em todos os conteúdos é necessário a interpretação e aí como é que tu vai responder uma questão se tu não sabe interpretar... então se a gente não começa... geralmente quando se chega na escola eles nos dão aqueles conteúdos da gramática né... classes gramaticais... verbos... sujeito e predicado... são coisas que a gente tem que cobrar do aluno sempre mas aquilo ali é automático né... eles fazem e chega no final do ano e no ano seguinte é a mesma coisa de novo e eles não sabem... então não adianta nada né... tem que começar pelo professor de português né mas é difícil porque a gente chega na aula e... quando eu tava fazendo estágio... que briga pra fazer os alunos lerem um texto e tentar acharem as coisas a partir do texto... "não... mas o que que é isso?" eles não conseguiam entender... "mas me diz qual é a resposta"... aí o que acontece... a gente é inexperiente... somos inexperientes né... então a gente fica frustrado porque nós aprendemos de uma forma na universidade... várias idéias são lançadas... várias idéias na cabeça... aí cada um pega de um jeito... cada um pega a parte que mais interessa daquilo tudo que foi jogado pelos professores da universidade... assim... eles despejam várias idéias pra nós e cada um pega de um jeito... na hora que a gente chega na sala de aula... tu te prepara e já vê... por exemplo a partir de textos... aí tu vê que eles não leram... aí tu já... bom... vou ter que adaptar a minha aula e aí a gente vai se frustrando e por a gente não ter experiência a gente não consegue perceber alguns detalhezinhos que a gente poderia jogar com os alunos né... que às vezes os professores que têm mais experiência conseguem né... observar alguma coisa um detalhe que vai voltar pra como eu queria dar a aula... eu queria dar aula daquele jeito... não deu mas o aluno deu uma abertura em determinado momento e... eu me sentia assim pelo menos... não me sentia experiente pra identificar o que o aluno tava mostrando ali né... uma mínima vontade que ele demonstrava e às vezes a gente não notava... então isso é complicado né

Pesquisadora: vocês destacaram alguma parte do texto que talvez desse pra relacionar com a prática de vocês no estágio ou que seria interessante de a gente discutir?

Laura: lá quase no final eu li uma parte... no finalzinho da noventa e três que fala da realização da tarefa né... do professor... e isso eu senti dificuldade também porque eu tinha... a gente sempre tem aquele medo de será que o aluno tá aprendendo né... então tu às vezes acaba demorando e batendo na mesma tecla e trazendo cada vez mais coisas pra eles pra ver se eles entendem e aí tu acaba atrasando um pouco as coisas... mas a gente sempre tem ali o nosso plano de aula... tudo certinho... só que eu vi assim que os alunos tinham uma necessidade e aí eu queria ficar trabalhando mais naquela parte... vamos supor... se é texto... então eu quero trabalhar mais... mas a escola me cobrava uma coisa e a orientação da universidade outra... “não... tá... tudo bem... eu sei que é necessidade e que eles gostam mas tu tens que dar tal conteúdo”... pelo menos comigo a professora dizia “ah... eu vou te avaliar... mas eu não quero... na aula em que eu for te avaliar eu quero que tu esteja dando algum conteúdo gramatical... alguma coisa que” a professora da universidade queria ver se eu sabia o conteúdo que eu ia ensinar pros alunos... então eu tinha que às vezes pular conteúdos e troca pra cá e é bem o que ela disse que às vezes a gente não consegue terminar os conteúdos e nem relacioná-los porque tu tá dando de um jeito e daqui a pouco a escola te cobra “não... olha aqui oh... tá faltando isso... pára com isso agora... porque agora é necessário eles verem isso”... aí tu muda... aí vem a professora e diz “eu vou te avaliar tal dia ou naquela semana de repente... então tu tens que dar conteúdo gramatical”... aí se tu tava trabalhando com texto... tu tens que parar com aquilo e dar o conteúdo gramatical porque a orientação tá te cobrando e aí é bem isso que ele falou aqui da dificuldade às vezes de terminar os assuntos né... os temas e relacioná-los e aí ela coloca assim “como o professor nessa sucessão de rupturas consegue criar uma continuidade”... é muito difícil né

Carla: e além disso também começa que... de dar exercícios pra fazer em casa e essas coisas... isso já é uma coisa que por mais que tu quisesse fazer... dificilmente dá certo... não sei pelos outros mas por mim

Laura: sempre um aluno não faz... esquece... não traz o exercício... ficou em casa... esqueceu

Carla: ah... porque teve doente ou porque teve que ir na casa de alguém ou porque não deu tempo de fazer... sempre acontece então praticamente era uma coisa que não dava pra fazer porque poucos eram os que faziam e ao mesmo tempo que tu queria dar atenção pra eles e trabalhar a correção direitinho e tal... os outros todos começam a bagunçar e não querem saber de nada porque eles não tão nem por dentro daquilo que foi feito

Laura: e ainda tu tens cinquenta minutos pra fazer tudo isso e aí acabou a tua aula e aí tu não consegui fazer tudo que tu tinha que fazer porque tu não conseguiu dar atenção pra aquele aluno que precisava da tua atenção... não consegui corrigir todos os exercícios porque tu precisou rever outras coisas com o aluno e a aula acabou

Marcos: aí me dava uma raiva quando batia ((risos))

Laura: não... porque aí tu te programa pra fazer uma coisa e não consegue fazer... então o que acaba acontecendo é isso mesmo... os assuntos ficam inacabados porque tu tens que cumprir aquele cronograma... e aí esse dia passou e se tu vai retomar pra corrigir tu já perde a metade da aula... então às vezes tu é cobrado a dar um exercício e aí tu tens que parar... “não a gente corrige outra hora o exercício... agora eu preciso dar esse exercício pra vocês”

Carla: é bem isso... a gente fica meio empacado às vezes numa coisa... e aí ainda como ela disse de a universidade... tu querer colocar outras coisas e até que comece a quebrar aquilo

que tu tava conseguindo fazer... o pouco que tu tava conseguindo... aquilo acaba também não dando certo... até por mim por exemplo... eu tentei começar aquele projeto da Júlia que a gente teve no semestre passado... eu comecei e tentei continuar... só que como tinha aquela cobrança de tu ter que terminar tais conteúdos gramaticais e aquilo tem que ser trabalhado também porque ninguém sabe direito... uns se interessam e outros não... aí como ela disse não dá tempo de corrigir... aí tem que ver depois e depois... é cansativo e... não dá certo... nunca dá pra fazer como a gente quer

Marcos: e outra que eles não têm interesse... ainda mais aula de português... e tá na idade né?

Pesquisadora: bom... em relação a essa questão do interesse do aluno... como foi a experiência de vocês em relação a isso?

Marcos: eu acho assim... que a questão do interesse depende da faixa etária e do que aquela disciplina vai ter função nas coisas que eles querem... por exemplo no ensino fundamental os alunos na faixa etária de treze e catorze anos... na oitava série eles vão direto pro ensino médio e não precisam prestar prova nenhum... então eles vão ir direto e aquilo ali não vai servir pra nada no pensamento deles... quando eles tiverem no terceiro ano eles vão ser cobrados... vão ter que passar no vestibular... então a disciplina de português... de matemática... de física... eles vão ter que aproveitar ao máximo pra aprender porque no vestibular vão cobrar isso deles... aí passa a ter importância e eles passam a ter interesse... a questão do motivar e do não motivar eu acho que é bem relativa porque essa questão de o aluno não ter interesse desmotiva também o professor... então o professor não é obrigado a estar sempre motivado e motivar os alunos né... às vezes tu tá desmotivado com as coisas que estão sendo cobradas... até porque tu tá em função de estágio e não tá dedicado vinte horas aula à escola... então nem sempre tu vais tá motivado... é uma questão difícil isso de motivação tanto do aluno quanto do professor... claro que tu tens que preparar aulas dinâmicas... aulas que os alunos se interessem mas a questão é como fazer isso de forma que também motive o professor né... é uma coisa difícil assim de ser trabalhada... tem como eu acho... mas tem vários fatores aí

Laura: eu acho também que quem tá na situação de estágio é imprescindível que o professor que é orientador da turma ali... que ele dê dicas pros alunos porque a gente tá ali pra isso “olha... eu to com dificuldade... eu não to conseguindo” ... então ele vai... ele tem que te trazer soluções... tentar te ajudar né... por isso que ele é orientador... até por que a gente sempre precisa de alguém que dê um empurrãozinho se tu tá desmotivado... imagina assim... a tua turma não tem motivação nenhuma... aí tu vai toda semana dar aula pra eles e eles não tão nem aí pra tua aula... aí tu chega na sala de aula e teu orientador ainda te cobra de alguma coisa... aí sim que tu não tens vontade de fazer nada mais... tu vais preparar uma aula qualquer... seguir os padrões... pegar a gramática e deu... então eu acho assim que o orientador tem que notar se o estagiário tá sentindo algumas dificuldades... tá começando e ficar desmotivado... ele também tem que ajudar a motivar... “peraí... vamos pensar juntos numa solução”... conversar com o aluno e no momento do estágio nós como professores temos que chegar na sala de aula e também observar... bom se eles tão desmotivados... o que eu posso fazer pra ajudar? Ou de repente até parar uma aula e conversar com os alunos... saber o que tá acontecendo... às vezes tu dá oportunidade do aluno falar... eles gostam... eles sentem necessidade de falar com o professor também... eu já percebi isso assim na sala de aula... de dizer... “olha eu não gosto disso... eu gosto de tal coisa”... porque às vezes eles ficam dizendo que não gostam de nada mas tem alguma coisa ali naquele conteúdo que eles gostam... então essas conversas são importantes pra que surja motivação

Pesquisadora: e em relação ao que ela falou sobre a orientação... da necessidade de de repente se apontar alguns caminhos... vocês concordam ou não?

Marcos: eu acho que é válida essa orientação... o estágio é pra isso né...pra tu ter essa orientação... mas a questão da orientação eu acho que devia ser mais relativa porque o orientador de estágio... a função dele eu acho e o que é colocado é que ele tem que supervisionar e buscar os erros mas eu acho que não é só isso... o orientador... exatamente por ser orientador ele tem que guiar o fazer do aluno... o fazer do estagiário e que no nosso caso não foi isso... foi muito mais a parte de cobrança... a orientação se dava em aula... até se tu quisesse tu levava o que se passava em sala de aula mas eu acho que tinha que ter um acompanhamento gradativo e contínuo do orientador... então são várias questões que entram também na orientação de estágio... porque tu é cobrado mas não é orientado de como poderia

Carla: eu sinto falta... pode até parecer uma coisa não tão a ver mas de o professor mesmo na universidade... o orientador... por que ele não conversa mais com a gente e indica caminhos que a gente possa seguir... assim... apesar do que a universidade propõe... a matéria propõe... “ah... a assinatura de tais revistas podem contribuir pra tal coisa... tal fonte é válida”... por exemplo... tem professores mesmo que tiram textos da internet com um monte de falhas e depois vêm lá cobrar da gente que a gente não pode fazer isso e não pode fazer aquilo... então o legal seria de dar uma fonte segura... por exemplo... quais sites da internet são válidos... quais são interessantes e que a gente possa tirar material

Laura: até de repente indicar uma gramática boa pra gente trabalhar com os alunos... que não é uma gramática tão bitolada “peguem tal gramática que de repente vocês vão achar mais textos nela”... ou coisas mais interessantes... que dêem dicas... eu acho isso muito importante e falta... falta na universidade isso

Carla: completamente porque a gente tem que procurar sozinho e a gente nem tem idéia se aquilo é adequado o que a gente tá fazendo... é muito superficial

Laura: em quase todas as orientações... não só nas orientações mas também nas aulas a gente sente necessidade disso assim... e às vezes os professores chega e te dá os conteúdos e pesquisem... mas por isso que a gente tá na universidade... a gente quer aprender... então ele tem que nos dar dicas de onde buscar as coisas né... de repente a gente busca em determinado lugar e tu chega e “não... mas não é nada disso que tu tá me mostrando... isso aqui tá completamente errado”

Carla: exatamente

Laura: então... quem será que tá falhando? é a gente que pegou errado ou é o professor da universidade que esqueceu de mostrar pra gente o caminho? pelo menos algumas dicas do caminho que a gente deve seguir

Carla: exato... e é até muito fácil pra eles dizerem pra gente “ah... busquem... na internet tem tudo”... sim... pode ter tudo mas tem tudo de ruim também... tem de tudo... de bom... de ruim... de razoável... então como é que a gente vai ter noção se aquilo realmente é o que a gente deveria tá procurando

Laura: eu mesma me deparei semestre passado... eu tinha que dar literatura na sétima série... então é uma coisa mais básica... eu não podia aproveitar nada daquilo que eu tinha estudado na universidade porque era tudo mais profundo e tal aí... eu não conseguia... procurei na internet e nos livros mas eu não sabia se o que eu tava dando tava bom ou tava muito difícil... ou muito fácil... aí um professor disse assim “ah... mas dá tal coisa”... me indicou... eu tinha

que dar gêneros pra eles... sétima série... novela... romance... aí eu comecei com novela... o professor já tinha dado outros né... e eu perguntava... pedia ajuda pra todo mundo... ah uma novela pra uma criança de sétima série... ninguém me dizia nada... aí o professor me disse “ah... o Kafka é uma novela”... ah... por favor... tá eu li com eles... só pra mostrar que existem livros mais difíceis e tal... mas eu não fui orientada a que tipo de livros escolher pra aquelas crianças... e não foi só pra professora orientadora que eu fui... eu fui em várias e aí só me diziam assim “pega na internet”

Carla: eu tenho a sensação de que isso aqui é tão superficial que cada um tem que estudar sozinho por fora e tem que fazer a formação que achar melhor pra si... e outra coisa de se questionar é que durante todo o ensino fundamental os alunos da língua portuguesa acabam vendo conteúdos tão pesados que acabam só se repetindo no ensino médio... enquanto outras disciplinas tem a parte mais difícil trabalhada no ensino médio... então por que a gente já bota de cara pras crianças esse monstro que é... que seria... que acaba se tornando um monstro... sintaxe... então já é de criança que eles pensam que não tem como entender português... não tem como aprender português... que aquilo eles naturalmente não sabem... saber eles sabem... mas a gente torna aquilo tão complicado... faz aquilo ficar tão difícil pra eles que depois naturalmente nada interessa

Laura: uma coisa que eu notei e eu percebo até em mim assim que quanto mais pesado a gente vê os conteúdos gramaticais e as regras... mais dificuldade a gente tem na escrita porque aí tu tá escrevendo e já começa a pensar se tá tudo certinho... as concordâncias... então o que acontece... se a gente vai inserindo nas crianças essas regras abomináveis que eles ficam apavorados... eles têm dificuldade na escrita porque aí eles não querem mais escrever... porque eles vão escrever errado... escreve cada vez menos pra ter menos chance de errar

Carla: enquanto aquilo deveria ser uma coisa até divertida... ir gradativamente aprendendo

Laura: o professor Hilário sempre falava nas aulas que ele morou um tempo na Inglaterra e ele falou que lá de primeira a quinta série o aluno não aprende regras... o aluno só escreve e no final de cada ano eles montam um livro com as histórias dos alunos... então eles vão aprimorando a escrita... quando eles já estão maiores e estão tranquilos na escrita eles começam a aprender as regras

Carla: mas aí é fácil... não é tu aprender as regras primeiro e depois escrever... é o contrário... isso seria mais adequado eu acredito... aqui já começa tudo do difícil e aí continua repetindo e repetindo... por isso que evolui nessa parte

Marcos: é por que quem manda no ensino de língua portuguesa na sala de aula são os pedagogos da escola... também tem isso... a gente tem uma formação lingüística mas o pedagogo não tem e quem manda no professor é a supervisão pedagógica

Laura: aí chega um aluno que tem dificuldade na escrita e ali ele xinga o aluno porque ele escreveu errado e não sabem que é uma dificuldade fonológica... falta formação lingüística... tudo tem explicação

Marcos: tudo tem explicação e tem métodos pra melhorar... eles dizem “os alunos não sabem nada... não sabem interpretar um texto”... eu tenho aulas com a pedagogia e às vezes tenho vontade de saltar na cara delas ((risos)) não dá... eles não têm a formação que a gente tem de ver as coisas de outro ângulo... eles têm aquele preconceito lingüístico muito apurado porque isso é carregado desde que esse mundo

Pesquisadora: vocês destacaram mais alguma coisa do texto que a gente pudesse discutir?

Marcos: eu destaquei aquela parte na página noventa e cinco em que diz assim “a abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições mas também uma questão a elas endereçada”... e eu acho que é bem isso né... em relação às prescrições que a gente tava falando no início porque tu tens noção das prescrições mas o teu fazer também é endereçado realmente a essas prescrições que tão te limitando... limitando teu fazer... porque tu tens noção do que aquela ação pode surtir... então de certa forma é o endereçamento àquela prescrição... ao direito de cumprir ou não cumprir... sei lá

Pesquisadora: teria algum exemplo pensando nessa tua experiência de estágio em relação a isso?

Marcos: eu acho que até a questão do planejamento e não só isso... mas em qualquer prática como na relação professor-aluno... tu tens uma prescrição... não que acontecesse comigo... ((risos)) mas tem uma prescrição assim oh... professor deve manter uma distância do aluno... tem que manter simplesmente uma relação professor-aluno... ou seja... professor não pode ser amigo do aluno... isso é uma prescrição... então no momento em que tu tens que cumprir isso... na verdade quando tu entras na sala de aula tem que relativizar isso aí... tens que ser amigo deles também... tem que ter uma certa aproximação e uma certa aproximação porque tem que manter distância... tu tem que separar a tua casa... a tua relação familiar com a relação familiar do aluno então isso tu endereça à prescrição novamente

Laura: eu acho que isso é importante... o aluno precisa que o professor seja amigo dele pra que ele possa chegar e dizer “olha... to sentindo dificuldade nisso”... mas tem que também ter aquela questão de hierarquia porque o professor tem que pedir o silêncio da turma... ele tem que se colocar como uma pessoa um pouco mais... numa posição diferenciada do aluno... em alguns momentos então o professor tem que ter essa relação de hierarquia onde ele ali é o responsável por todos os alunos... então ele precisa que os alunos prestem atenção... que façam silêncio... que respeitem o colega né... precisa ter essa relação assim... tem que ter mas eu acho que tem que ter essa aproximação do aluno pra se ele sentir vergonha de perguntar na frente dos colegas... ele ter a confiança de chegar depois que termina a aula e dizer “professor eu to com dificuldade nisso”

Carla: sim eu acho até que não deixa de ser um desafio... de conciliar as duas coisas... de tu ter abertura pra ele chegar e te perguntar as coisas... as dúvidas como tu mesmo disse e ao mesmo tempo manter um certo afastamento e de tu preponderar naquele ambiente... de tu tá controlando a situação sempre... tá controlando a ordem que tudo for desenvolvido

Laura: com certeza... eu acho isso um pouco difícil às vezes mas eu acho que é uma coisa muito importante de ser feito... porque o professor não pode simplesmente entrar na sala de aula e botar goela abaixo dos alunos aquele conteúdo e dizer “não... eu não posso ser amigo de vocês porque vai contra as prescrições né... e isso é uma regra que eu tenho que seguir e então vocês ficam aí e eu fico aqui”... e também não é aquela coisa que tu vai pegar todos os teus alunos e vai levar em casa... também não né... vai ter que ter um meio termo onde tu consigas que dentro da escola os alunos possam te procurar pra tirar alguma dúvida... eu acho isso importante... mostra que ele tem confiança no professor... não é uma questão de amizade... mas confiança no professor... que o professor gosta dele... que entende e que não vai só criticá-lo... que eu acho que é o mais importante... que nós não devemos criticar os alunos

Carla: sim... porque tu tá fechando portas... na cara do aluno praticamente... quando começa a criticar porque aí dificilmente ele vai chegar de novo e até na própria matéria eu acredito que ele não vai ter o mesmo interesse... nunca mais vai ser a mesma coisa... a partir do momento

em que o professor faz esse tipo de coisa... então tem que tomar cuidado em muitas coisas... acho que é um desafio e a gente tem que tá muito preparado mesmo e não é fácil

Pesquisadora: eu acho que até tem a ver com o que vocês tão falando... que um dos desafios do professor também é lidar com essa questão da disciplina... como foi a experiência no estágio em relação a isso?

Laura: eu acho que às vezes a gente fica com medo né... tu não quer ferir o aluno mas ele não pára... ele não ajuda em nada... ele só atrapalha a aula... então tem certos momentos em que tu tens que te impor como autoridade naquela sala e pedir que ele fique em silêncio... que ele colabore com os colegas que querem aprender... eu tive isso com alguns alunos assim... os alunos já não respeitam o professor... hoje em dia tá bem difícil essa questão de respeitar o professor e a gente ainda é estagiário... que tem menos credibilidade ainda com os alunos né... aí que eles querem “bom ele é só estagiário então”

Carla: então essa aula aqui vai ser mais calma

Laura: eu acho que em certos momentos é muito importante... eu não sei... eu falo por mim... eu dei aula no ensino médio... peguei uma turma muito difícil... muito difícil assim... e um dia um aluno entrou de bicicleta na sala de aula andando... eu não gosto... eu como professora eu não gosto de tirar o aluno da sala de aula porque é isso que ele quer... ele tá ali incomodando até tu dizer “vai embora... vai pra direção” ... pra ele aquilo é uma beleza porque aí ele não vai tá na sala de aula... não vai tá ouvindo o professor falar... e vai tá lá sem fazer nada... isso é o que a maioria dos alunos quer... nesse caso... eu pedi que ele descesse da bicicleta e ele não desceu... aí eu tive que me impor... eu tava tentando conversar numa boa com ele... tentando não ser autoritária mas não adiantou... então o que eu fiz... eu fui autoritária... eu tive que levantar o tom de voz porque eles começaram a... ele começou a gritar então eu tive que levantar o meu tom de voz pra que ele pudesse me ouvir porque ele não tava me ouvindo e os outros tavam gritando... todo mundo gritando e aí eu sei que eu fiz errado nessa questão de levantar o tom de voz... eu fiquei muito mal depois por ter feito isso... mas foi o único jeito que eu consegui fazer com que ele descesse da bicicleta e ficasse sentado... e mostrar que eu tava ali e que eu era responsável pela turma... então em alguns momentos às vezes a gente tem aquela coisa das didáticas né... “ah... não levanta o tom de voz”... mas em certos momentos não dá certo

Carla: não dá... não tem como ter sangue de barata sempre... eu acho que não tem... na minha turma por exemplo... eu sei que até eu vi muitos professores se queixando da minha turma então já dá pra ter uma idéia... então era uma turma muito grande até... e era difícil... por mais que às vezes tu quisesse conciliar... quisesse conversar calmamente... tentasse argumentar

Laura: por mais que digam que tu tens que falar num tom mais baixo... às vezes não dá

Marcos: ah... eu saia com a voz assim... não gritando com eles... nunca brigava com eles... explicando a matéria gritando porque

Carla: porque sempre parece que a tua voz tem que tá preponderando em cima da deles porque se não eles não param quietos... é incrível... o tempo inteiro era isso

Laura: é muito difícil essa questão de a gente ter que... a gente recebe né das didáticas aquelas coisas de tentar se controlar mas em certos momentos a gente não consegue... ou então tu não dá mais aula... tu cruza os braços e fica em silêncio até que eles fiquem em silêncio... ou então tu pede pra eles “por favor... fiquem quietos”

Pesquisadora: e vocês acham que parte disso se deve ao fato de ser uma situação de estágio?

Carla: pode ter influenciado um pouco... mas nem tanto porque a turma era... tinha alguns repetentes... os maiores que sempre querem tá lá chamando a atenção... querem falar alto... querem mostrar que são os melhores... então com aqueles é o mais difícil... a gente até consegue às vezes dá um jeito mas tem dias que eles estão tão elétricos que não tem como tu ficar falando mansinho com eles... não tem condições simplesmente... à vezes até a outra professora dizia “ah... qualquer coisa tu enche o quadro de coisa e tal... enche lingüiça que seja porque não tem outro jeito de fazer”... mal tinha uma atividade e começava de novo a maior bagunça... era muito difícil

Laura: eu acho que a indisciplina dos alunos está em geral... não importa... tu vai numa escola pública... tu vai numa escola particular... tu vais encontra a mesma indisciplina em qualquer lugar que tu fores... desde a primeira série até o terceiro ano

Carla: é... o professor não é mais aquela coisa que eles têm que ficar com receio até por que em casa os pais não têm mais aquela coisa... tem que respeitar o professor... seria até o contrário

Laura: eu acho que os valores estão mudando né... então nem dentro de casa os filhos respeitam os pais... então se eles não respeitam os pais... vão respeitar o professor? Muito menos

Carla: é bem capaz de o pai dizer “oh... qualquer coisa se a professora for muito grossa contigo tu me avisa”... mais eu acho que desse tipo do que do outro

Laura: então assim... os valores mudaram... então cada vez fica mais difícil... cada vez tem mais indisciplina

Pesquisadora: só voltando um pouquinho pra essas questões das prescrições... ali na página oitenta e nove diz assim “como nas demais profissões... o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros... advindos de uma cascata hierárquica desde o nível nacional... como a lei de diretrizes e bases... passando pelos PCN’s... os quais são retomados... repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e do coletivo de trabalho”... então pra vocês como essa hierarquia acaba influenciando no trabalho do professor... vocês acham que há uma influência direta?

Laura: com certeza

Marcos: eu acho que essa influência não é tão direta assim... é mais direta de cobranças da escola... é indireta porque tu tens consciência de algumas coisas que são prescritas pelos PCN’s... de alguns coisas que são prescritas pela LDB... mas a cobrança direta é de outras prescrições que não essas

Laura: é bem aquela coisa assim oh... tem a coordenadora da escola que te cobra e ela tá sempre com o livrinho ali... PCN’s... as leis... então ela cobra o professor... a gente... o professor ele sabe o que tá... no interior... no inconsciente dele ele sabe das leis... ele sabe o que ele tá fazendo... só que sempre vai ter alguém que vai falar cobrando ele... “olha... cuida isso... porque tá na lei... cuida aquilo porque tá na lei”... eu já percebi isso... já aconteceu em algumas escolas isso... então não é que o professor fique lendo e se cobrando... não isso... mas eu acho que tem na parte da coordenação da escola... diretoria... eles cobram o professor... a partir dessas leis assim

Carla: em certo ponto eu concordo com cada um deles... porque a minha experiência é limitada em relação a isso... eu fiz um estágio em sala de aula

Pesquisadora: só pra finalizar então... eu queria que vocês falassem um pouco sobre essa questão... aqui no texto ela fala da diferença entre o trabalho prescrito e o realizado... na opinião de vocês como se dá essa relação?

Carla: eu achei interessante que aqui no texto comenta entre certa semelhança entre os gêneros que já são estabelecidos e as aulas em si... o trabalho do professor... e existe mesmo isso de a gente já ter uma noção de como cada um deles vai ser... tanto um gênero... por exemplo... agora a gente tá numa reunião e sabe como é que vai falando e tal... e em aula é a mesma coisa... só que sempre aquilo vai fluindo de uma outra forma... sempre a gente vai tá renormalizando... então aquilo eu acho que é incontestável de dizer da atividade do professor também... por mais que tenha as coisas já prescritas... como a gente tava falando antes... sempre a gente vai tá readaptando e fazendo diferente até por causa daquilo que também a gente comentou... de cada aluno... dependendo do que ele tá vendo... do que ele tá aprendendo ou não... a gente vai se dedicar mais a um ou ao outro... ou explicar melhor uma matéria... cansei de tá refazendo planos de aula... que por exemplo... eu teria que continuar na matéria porque tava sendo difícil pra eles... que aí eu tinha que ver um pouco mais... trazer outras coisas pra eles entenderem melhor... aquilo é necessário assim como as prescrições pra tu poder te guiar mais ou menos... pra tu ter uma noção de até certo ponto o que tu podes fazer

Laura: é que tudo é mediado né... é um meio termo... tu não podes ficar sem as prescrições mas tu não poder seguir elas tal e qual e não ver nada além daquilo ali... “não vou te responder essa questão agora porque não faz parte do planejamento”

Marcos: eu acho que as prescrições são violáveis ((risos)) porque tu tens várias prescrições co-ocorrentes né... surge um questionamento... tu tens que responder... é uma prescrição... tu tens que responder aquilo ali... não necessariamente tu tenha que saber mas existe outra prescrição que diz que o professor deve saber ((risos))... então elas são violáveis... ao mesmo tempo tu faz um trabalho... tu tá prescrevendo o trabalho pra eles e isso pode ser violado por eles também... fazer ou não... então essa violação é constante... a escolhida vai ser a mais baixa na hierarquia ((risos))... a mais baixa na hierarquia

Laura: é bem aquela frase conhecida... as prescrições foram feitas para ser violadas

Marcos: é que nem o cornograma né... foi feito pra ser traído

((risos))

Laura: então não adianta... elas são feitas pra tu ter uma base só... mas tu deve seguir aquilo que naquele momento o aluno tá pedindo que tu faça ou que tu veja necessidade... acho que é por aí assim