



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MA
DOUTORADO INTERESTADUAL EM LINGUÍSTICA**

PAULA FRANCINETI RIBEIRO DE ARAUJO

**CENAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESCRIÇÃO,
INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS DE PRÁTICAS
DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

FORTALEZA

2013

PAULA FRANCINETI RIBEIRO DE ARAUJO

CENAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESCRIÇÃO,
INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS DE PRÁTICAS DOS
PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eulália Vera Lúcia Leurquin.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A69c

Araújo, Paula Francineti Ribeiro de

Cenas do estágio curricular supervisionado : descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação / Paula Francineti Ribeiro de Araújo. – 2013.

192 f.: il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Linguística aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Eulália veras Fraga Leurquin.

Coorientação: Prof. Dr. Júlio César Rosas de Araújo.

1. Análise crítica do discurso. 2. Modalidade(Linguística). 3. Prática de ensino. 4. Professores e alunos – Maranhão – Atitudes. 5. Ambientes de sala de aula. 6. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Maranhão. I. Título.

CDD 469.8007108121

PAULA FRANCINETI RIBEIRO DE ARAUJO

CENAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESCRIÇÃO,
INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS DE PRÁTICAS DOS
PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 02 / 09 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Eulália Vera Lúcia Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart
Université de Genève

Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof^ª Dr^ª Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Eulália Vera
Lúcia Leurquin e ao Prof. Dr. Jean-Paul
Bronckart,

pela confiança;

pelo valioso trabalho de orientação desta
pesquisa;

pelo trabalho de competência e seriedade
dedicado à formação de professores e à
didática das línguas;

por me ensinarem a ultrapassar meus limites e,
sobretudo, a explorar o meu potencial;

por me indicarem o caminho além do
Atlântico;

e, principalmente, pela amizade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, eternamente vivos na minha memória, por terem me apontado o estudo como única ferramenta de liberdade;

À Profª Drª Ecaterina Bulea e Prof. Dr. Joaquim Dolz, pelos ensinamentos enriquecedores e pela acolhida durante meu doutorado sanduíche na Université de Psychologie et Sciences de l'Éducation de Genève;

À Profª Drª Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, pelas sugestões pertinentes;

À Coordenação e professores do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Letras da UFMA, que me permitiram acompanhar, *in loco*, como tudo acontece durante as aulas de prática de ensino;

À Direção da escola, onde realizamos a pesquisa, e, às professoras-colaboradoras, que nos deram acesso as suas salas de aula, ainda tão pouco exploradas por professores-pesquisadores;

Às amigas, em particular, Rosa Almeida e Carla Messias, pelo apoio e carinho nas horas turbulentas e à Heloísa Francisco e à Maximina, pela companhia e cuidado que fizeram com que eu me sentisse em casa durante meu estágio em Genebra.

Aos colegas do DINTER, em particular, a Eliúde, pelo apoio e carinho nos momentos de aflição, à Ana Silvina e à Francly Mary pela companhia nas temporadas em Fortaleza e à Sebastiana Reis, pela revisão cuidadosa;

E a todos os meus amigos, em especial, a Ana Socorro, pela contribuição valiosa; aos meus familiares: Custódio Roque Tavares, meu companheiro de todas as horas; Pedro Eugênio Araujo, meu filho amado; Sara Braga Trindade, minha filha de coração; irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos e, especialmente, aos meus colegas do Departamento Acadêmico de Letras que, direta ou indiretamente, colaboraram com sua compreensão, para que eu me sentisse em paz e tranquila durante todo o tempo em que estive concentrada na construção desta tese;

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual não seria possível meu estágio em Genebra e a realização deste trabalho.

Olha, ser professor é uma coisa DIFICÍLIMA, porque é difícil, é difícil, é difícil... põe isso na tua cabeça. Se tu não colocares isso na tua cabeça, tu vais achar que ser professor é fácil. Quando eu vejo alguém dizer que ser professor é fácil, eu já sei que ele não faz nada, tá me dizendo isso. “Professor é bonzinho”, eu já sei que ele só dá mole, ele não exige do aluno, ele não tem coragem de enfrentar o aluno (Orientadora-docente, em situação de Treinamento Intensivo).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal compreender como as atividades de Língua Portuguesa acontecem em sala de aula. Em especial são nossos objetivos: identificar as figuras de ação e as marcas enunciativas mobilizadas nas representações dos estagiários e professoras-regentes sobre seu agir; analisar e interpretar, a partir das descrições das atividades realizadas em sala de aula, os conflitos e impedimentos de trabalho efetivos, considerando as condições que são oferecidas aos estagiários para cumprirem seus objetivos predefinidos. A pesquisa é norteada pelos questionamentos: como os estagiários ensinam de fato Língua Portuguesa? Quais figuras de ação e marcas enunciativas são manifestadas nos discursos verbalizados pelos estagiários e pelas professoras-regentes sobre seu agir? Quais ações os estagiários realizam diante dos impedimentos e conflitos efetivos de trabalho para cumprirem seus objetivos predefinidos? Trata-se de um Estudo de Caso, aliado à Clínica da Atividade (CLOT, 2010), fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo, trazendo e adaptando, de modo criterioso, a contribuição de outros pesquisadores, de diferentes correntes e de outras disciplinas. Refletimos ainda sobre o processo da transposição didática (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998; CHATEL, 1995, 2001; CHEVALLARD, 1991; MACHADO, 2009; PERRENOUD, 1998; VERRET, 1975), considerando os entraves para sua realização no ensino de Língua Portuguesa durante o estágio curricular obrigatório dos alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Revisamos as principais teorias da ação que inspiraram o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo. E para nos ajudar a entender o agir dos estagiários e professoras-regentes em situação de trabalho, nos respaldamos em (CICUREL, 2011). Para análise dos segmentos temáticos, selecionados e transcritos dos comentários e avaliações, produzidos a partir das filmagens das autoconfrontações simples e cruzadas, optamos pelo nível superficial, mas especificamente, pelas **figuras de ação** (BRONCKART, 2008b; BULEA; BRONCKART, 2011; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013), pelas marcas enunciativas de **agentividade** e **modalizações** (BRONCKART, 2007; BULEA; FRISTALON, 2004). No *corpus* analisado, identificamos as seis configurações linguísticas que correspondem às grandes interpretações do agir que nos revelaram as dimensões do agir dos estagiários e das professoras-regentes no **plano motivacional**: figuras de ação acontecimento passado interna, acontecimento passado interna e externa, ocorrência interna e uma forte predominância de modalizações pragmáticas e deôntica; no **plano da intencionalidade**: experiência, ação acontecimento passado interna e externa, ocorrência interna e externa, canônica externa,

performance e a predominância de modalizações pragmáticas, apreciativas e deônticas; no **plano dos recursos** (tipificação do agir): ocorrência interna e externa, definição externa e canônica externa, experiência interna, experiência interna e externa, acontecimento passado e a predominância de modalizações pragmáticas, apreciativas, lógicas e deônticas; no **plano dos recursos** (ferramentas materiais): definição, acontecimento passado interna e externa e a predominância de modalizações pragmáticas, apreciativas e deônticas.

Palavras-chave: figuras de ação, agentividade, modalizações, transposição didática, estágio supervisionado.

RESUMÉ

L'objectif principal de cette thèse est comprendre comment les activités en Langue Portugaise se passe en classe. Plus spécialement, nos objectifs sont: identifier les figures d'action et les marques énonciatives manifestées dans les discours verbalisés par les stagiaires et par les professeurs-régents à propos de leur agir, analyser et interpréter, à partir des descriptions des activités réalisées en classe, les conflits et empêchements de travail effectifs, tenant compte des conditions offertes aux stagiaires pour l'accomplissement de leurs objectifs prédéterminés. La recherche est guidée par les questions suivantes: comment les stagiaires enseignent, en fait, la Langue Portugaise? Quelles figures d'actions et marques énonciatives sont manifestées dans les discours verbalisés par les stagiaires et par les professeurs-régents à propos de leur agir? Quelles actions les stagiaires réalisent face aux empêchements et conflits effectifs de travail pour accomplir leurs objectifs prédéterminés? Il s'agit d'une Étude de Cas liée à L'activité Clinique (CLOT, 2010) établie par l'interactionnisme socio-discursif, apportant et adaptant, de manière critique, la contribution d'autres chercheurs de différents courants et différentes disciplines. Nous réfléchissons aussi sur le processus de transposition didactique (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998; CHATEL, 1995, 2001; CHEVALLARD, 1991; MACHADO, 2009; PERRENOUD, 1998; VERRET, 1975), en tenant compte des difficultés à la réalisation de l'enseignement du portugais au cours de la formation supervisée des étudiants en Lettres de l'Université Fédéral du Maranhão. Nous avons révisé les principales théories d'actions qui ont inspiré le cadre théorique interactionniste socio discursif. Et pour nous aider à comprendre l'agir des stagiaires et des professeurs-régents en situation réelle de travail, nous nous appuyons sur (CICUREL, 2011). En ce qui concerne l'analyse des segments thématiques sélectionnés et transcrits d'après les commentaires et évaluations produits à partir des tournages des autoconfrontations simples et croisées, nous avons choisi le niveau superficiel, plus spécialement, les figures d'action (BRONCKART, 2008b; BULEA, 2010; BULEA; BRONCKART, 2011; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013), les marques d'agencement et des modalisations énonciatives (BRONCKART, 2007; BULEA; FRISTALON, 2004). Dans le corpus analysé, nous avons identifié les six figurations linguistiques qui correspondent aux grandes interprétations du agir qui nous ont révélé les dimensions du agir des stagiaires ainsi que celui des professeurs-régents au **plan motivationnel**: figure d'action évènement passé intérieur, évènement passé intérieur et extérieur, occurrence intérieure et une forte prédominance des modalisations pragmatiques et déontiques; au **plan de l'intention**:

figure d'action événement passé interne et externe, occurrence interne et externe, canonique externe, performance et la prédominance des modalités pragmatiques, appréciatives et déontiques; au **plan des ressources** (agir typique): occurrence intérieure et extérieure, événement passé et la prédominance des modalités pragmatiques, appréciatives, logiques et déontiques; au **plan des ressources** (outils matériels): définition, événement passé intérieur et extérieur et la prédominance des modalités pragmatiques, appréciatives et déontiques.

Mots-clés: figures d'action, marques d'agencement, modalités énonciatives, transposition didactique, formation supervisée.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Figuras de ação – plano motivacional	141
Gráfico 2 – Figuras de ação – plano da intencionalidade.....	141
Gráfico 3 – Figuras de ação – plano dos recursos (tipificação do agir)	142
Gráfico 4 – Figuras de ação – plano dos recursos (ferramentas materiais).....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Figuras de ação e seus referentes.....	77
Quadro 2 – Tipos de figuras de ação	81
Quadro 3 – As microaulas filmadas	91
Quadro 4 – As aulas filmadas.....	93
Quadro 5 – Fases das autoconfrontações.....	97
Quadro 6 – Filmagens das autoconfrontações simples.....	98
Quadro 7 – Filmagens das autoconfrontações cruzadas	99
Quadro 8 – Descrição das cenas de aula.....	101
Quadro 9 – Análise das cenas de aula	101
Quadro 10 – Análise das cenas.....	102
Quadro 11 – Objetivos, questões, hipóteses e categorias de análise	103
Quadro 12 – Plano de aula – E1	106
Quadro 13 – Análise da função de contraste no seg. E1.1	112
Quadro 14 – Plano de aula – E2	118
Quadro 15 – Análise da função de contraste do seg. E2.9	124
Quadro 16 – Análise da função de contraste do seg. E2. 8	128
Quadro 17 – Plano de aula – E3	129
Quadro 18 – Análise da função de contraste do seg. E3.1	134
Quadro 19 – Análise da função de contraste do seg. E3.4	135
Quadro 20 – Análise da função de contraste	137
Quadro 21 – Análise da função de contraste do seg. E3. 8	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A transposição didática, segundo Y Chevallard	43
Figura 2 – A transposição didática no universo das ciências econômicas	43
Figura 3 – Sistema didático	49
Figura 4 – Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional.....	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS	20
2.1	Estágio curricular obrigatório: início da profissão	20
2.2	O Curso de Letras da UFMA	22
2.2.1	<i>As competências requeridas ao profissional de Letras</i>	23
2.2.2	<i>As práticas pedagógicas e estágio curricular obrigatório no curso de Letras</i>	27
2.2.3	<i>As reformas e seus impactos no ensino de Língua Portuguesa</i>	29
2.3	As primeiras cenas	34
3	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	38
3.1	A origem da transposição didática	38
3.2	As transformações do conceito da TD	42
3.3	Os níveis e as etapas do processo da TD	48
4	TEORIZAÇÃO DA TESE	56
4.1	Primeira parte: as teorias da ação	56
4.2	Segunda parte: as categorias linguísticas	70
4.2.1	<i>As Figuras de ação</i>	77
4.2.2	<i>As marcas de agentividade</i>	82
4.2.3	<i>As modalizações</i>	84
5	APORTES METODOLÓGICOS	87
5.1	O tipo de pesquisa	87
5.2	O contexto geral da tese	90
5.2.1	<i>O estágio e seus atores</i>	90
5.2.2	<i>As fases metodológicas</i>	96
5.2.3	<i>Composição do corpus</i>	99
5.2.4	<i>Tratamento dos dados</i>	100
6	ANÁLISES DAS CENAS	104
6.1	Cenas de aula	104
6.1.1	<i>Caracterização da tarefa</i>	105
6.1.2	<i>Aula ministrada por E1</i>	105
6.1.2.1	<i>O trabalho prescritivo: focalização no plano de aula</i>	105
6.1.2.2	<i>Trabalho real ou realizado: focalização no desenvolvimento da aula</i>	106

6.1.2.3	<i>Trabalho representado: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram a realização da aula.....</i>	111
6.1.2.3.1	No plano motivacional	111
6.1.2.3.2	No plano da intencionalidade	113
6.1.2.3.3	No plano dos recursos: tipificações do agir.....	115
6.1.3	<i>Aula ministrada por E2</i>	117
6.1.3.1	<i>O trabalho prescrito: focalização no plano de aula</i>	117
6.1.3.2	<i>Trabalho realizado: focalização no desenvolvimento da aula</i>	118
6.1.3.3	<i>Trabalho real: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram a realização da aula.....</i>	122
6.1.3.3.1	No plano motivacional	122
6.1.3.3.2	No plano da intencionalidade	124
6.1.3.3.3	No plano dos recursos: tipificações do agir.....	125
6.1.3.3.4	No plano dos recursos: ferramentas materiais.....	127
6.1.4	<i>Aula ministrada por E3</i>	129
6.1.4.1	<i>O trabalho prescrito: focalização no planejamento</i>	129
6.1.4.2	<i>Trabalho realizado: focalização no desenvolvimento da aula</i>	130
6.1.4.3	<i>Trabalho real: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram a realização da aula</i>	133
6.1.4.3.1	No plano motivacional	133
6.1.4.3.2	No plano da intencionalidade	134
6.1.4.3.3	No plano dos recursos: tipificações do agir.....	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO-ENTREVISTA	156
	ANEXO A – PARECER DA COMEPE	157
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	158
	ANEXO C – DESCRIÇÃO DAS AULAS	160
	ANEXO D – MATERIAIS DIDÁTICOS DAS AULAS	164
	ANEXO E – TRANSCRIÇÕES AS AULAS – E1, E2, E3	167
	ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DAS AUTOCONFRONTAÇÕES-E1, E2, E3.	182

1 INTRODUÇÃO

Iniciarei este estudo me reportando aos anos 1980, quando estagiava na Escola de Aplicação da Universidade Federal (francês) e no Liceu Maranhense (português). Naquela época, o discurso institucional sobre o conceito de ensino ancorava-se na ideologia do dom. Na mesma direção, este era, também, o conceito de formação de professores. Nessa visão, considerava-se que, quem havia escolhido o curso de Letras tinha vocação para ser professor. O desdobramento dessa posição teórico-metodológica exigia que os futuros professores dependessem muito mais de si que das orientações dos seus formadores. Dessa maneira, o papel de mediador na formação do futuro professor, que o orientador-docente e o professor-colaborador deveriam assumir, dava espaço ao papel de avaliador.

Hoje, o processo de mudança na formação inicial do professor de línguas, completamente distante das mudanças anunciadas pelas pesquisas na área de Linguística Aplicada, parece caminhar a passos muito lentos. Isso ficou evidenciado, desde o período de 1996 a 2005, quando já professora na escola de Aplicação, passei a receber estagiários. Observei que as mesmas dificuldades, pelas quais havia passado durante o estágio, ao tentar relacionar a teoria com a prática, ainda estavam presentes dezesseis anos depois e isso nos motivou a realizar esta pesquisa.

Em geral, o estágio supervisionado constitui-se o único momento em que é requerido aos futuros professores a realização da transposição dos conhecimentos teóricos para uma situação didática idealizada. Do ponto de vista da atuação profissional, significa dizer que é na escola de ensino fundamental e médio que os licenciados, de fato, irão realizar a transposição didática, sem que tal processo tenha sido objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação/formação (RAFAEL, 2008, p. 159), já que no decorrer do estágio curricular obrigatório, a articulação desse conteúdo com a transposição didática não lhe é propiciada, ou seja, esses futuros professores aprendem a prática de ensino e vivenciam essas práticas, mas não a sua substância que são os conteúdos (ou objetos de ensino).

Segundo Mello (2000), a “prática de ensino” torna-se então abstrata por se encontrar desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. Para esta autora, ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. A nosso ver, significa dizer, que o licenciado deve sair de uma licenciatura sabendo disso, pois é no âmbito da formação do professor, isto é, da área do conhecimento especializado, que

deveriam ocorrer as relações entre teoria e prática, mas não se restringindo à mera exposição do futuro professor às informações teóricas de uma disciplina científica de referência (RAFAEL, 2008, p. 159).

Atualmente, o encontro do campo da didática das disciplinas escolares com o da *ergonomia* e com o da *análise do trabalho* fez emergir um novo campo de pesquisa, o **trabalho do professor**, visando aos dispositivos efetivos de formação, à análise das capacidades profissionais dos professores (suas rotinas, habilidades, competências etc.), mas também, suas dificuldades e fracassos; ao processo de análise e de tomada de consciência do teor dessas capacidades pelos formandos, processo mais ou menos diretamente inspirado no movimento da prática reflexiva¹; e ao trabalho de transformação ou de reajuste dessas capacidades em função dos objetivos e dos programas baseados na renovação do ensino de língua.

Para que este projeto de renovação se traduza em uma transformação efetiva e eficaz, os sistemas didáticos necessitam desenvolver os trabalhos de análise das práticas efetivas, no sentido de articular os objetos de ensino aos objetos teóricos; identificar os obstáculos do projeto de ensino; identificar os métodos, artifícios ou habilidades que os professores utilizam.

No Brasil, pesquisas fundamentadas nesta concepção são desenvolvidas pelos grupos LED, coordenado por Cristovão, ATELIER, coordenado por Souza-e-Silva e ALTER, por Lousada, que abordam o trabalho do professor nas dimensões do trabalho real e o GEPLA, coordenado por Leurquin, com trabalhos que focam a formação inicial e o trabalho de professores de línguas (ARAÚJO, 2009; BOTELHO, 2009; CARNEIRO, 2011; PEIXOTO, 2011). Todas ancoradas no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ciência do humano, voltado para a compreensão do agir humano em situação de trabalho como também de formação.

Nosso estudo se insere neste campo relativamente novo, pois se concentra no trabalho prescritivo e representado do professor (BRONCKART; MACHADO, 2004; LOUSADA, 2004; SOUSA-E-SILVA, 2004) em formação inicial e em situação de trabalho, necessário para tentar compreender, na certeza de que pouco sabemos, como de fato acontece as atividades de LP na direção de sala de aula, durante o estágio curricular obrigatório, contemplando as condições que lhe são dadas para ensinar.

¹ O movimento centrado na prática reflexiva, proposto por Schön (1983), preconiza que a formação seja articulada aos processos de análise das práticas e das próprias representações aplicadas à solução dos problemas didáticos concretos, no quadro dos mecanismos que articulam, estreitamente, pesquisa e formação.

Situado no âmbito da análise do trabalho, aqui colocamos as questões relacionadas ao ensino da didática de Língua Portuguesa no campo da Linguística Aplicada, indo pela contramão da corrente que considera que tal discussão deva ficar restrita à área da Educação, onde uma parte das pesquisas, de acordo com Faïta e Saujat (2010), tem se centrado até agora sobre o estudo das atividades cognitivas dos alunos ou das condições que permitem aos alunos aprenderem a desenvolver habilidades em situações escolares, negligenciando as ações específicas do agir dos professores (CICUREL, 2011), o que, efetivamente, fazem ou são impedidos de fazer, que só podemos compreender através da observação das interações de sala de aula e por meio de suas verbalizações.

Creemos que o quê o aluno pode aprender na escola depende, em grande parte do que lhe é ensinado e da atividade de ensino que lhe é ministrada. De acordo com Chatel (1995), na sala de aula, os alunos não estão sozinhos, existem outros alunos, existe, também, o professor e este está lá para ensinar, ou seja, para fazer alguém aprender alguma coisa. Sua função, portanto, é didática no sentido etimológico da palavra. Nosso objetivo central é, portanto, identificar o que se passa na sala de aula, considerando o professor do ponto de vista vigotskiano, como mediador ou tradutor, que direciona um saber ao aluno, que ensina alguma coisa para alguém e faz com que ele aprenda alguma coisa e o ajuda a compreender ou a executar as tarefas que não conseguiria realizar bem e sozinho.

Por esta razão, no decorrer desta tese, abrimos um espaço para uma reflexão, a nosso ver, central e singular, acerca da **transposição didática** (os entraves que acabam por influenciar direta ou indiretamente a sua realização das atividades de Língua Portuguesa realizadas em sala de aula a contento), e que está relacionada à formação do professor de língua materna e aos problemas do ensino como trabalho, ou seja, os planos de aula (**trabalho prescritivo**); a realização das aulas na tentativa de cumprir os objetivos predefinidos (**trabalho real**); e, a análise dos dados provenientes das verbalizações produzidas pelos estagiários e professoras-regentes nas autoconfrontações simples e cruzadas (trabalho interpretado ou **representado**).

Nessa perspectiva, ainda há poucas pesquisas, daí, porque, a relevância e o ineditismo deste estudo. Em face de sua amplitude temática, fundamentamo-nos no ISD, trazendo e adaptando, de modo criterioso, a contribuição de outros pesquisadores, de diferentes correntes e de outras disciplinas. Para a definição mais detalhada da Transposição Didática nos apoiamos em (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998; CHATEL, 1995; CHEVALLARD, 1991; PERRENOUD, 1998; VERRET, 1975). Para analisar a situação de

trabalho, incorporamos os aportes teóricos da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2010; FAÏTA, 2003a, 2003b), da Teoria da Ação, mais precisamente o *agir comunicativo* de Habermas (1987a, 1987b), a *fenomenologia social* de (SCHÜTZ, 1998), as ações típicas do agir dos estagiários e professores em situação de trabalho, seu *agir professoral* (CICUREL, 2011), que permearam as análises linguísticas quanto às dimensões motivacionais, intencionais. E com relação aos textos, comentários e avaliações produzidos pelos futuros professores e pelas professoras-regentes, para que possamos apreender essas dimensões (motivacional, intencional e dos recursos) e as ações típicas do seu agir em sala de aula, analisamos, mais particularmente, as **figuras de ação** (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013; BULEA; FRISTALON, 2004), que se destacam por tematizarem ou não a responsabilidade do agente-trabalhador; as fases do desenvolvimento lógico e cronológico da tarefa; os determinantes externos que influenciam este desenvolvimento; os resultados ou os efeitos concretos na atividade; os tipos de relações predicativas mobilizadas, as **modalizações** e as formas de expressão das ações mencionadas, as **marcas de agentividade** (BRONCKART 2007, 2008b).

Por fim, desejamos contribuir, ainda, para que o ensino da transposição didática seja uma realidade nos cursos de Letras, para que possamos formar profissionais mais competentes, autônomos e criativos e, não somente meros “recitadores” do que lhes é solicitado a fazer.

Ao propormos este estudo sobre **o trabalho do professor em formação inicial** durante o estágio curricular obrigatório, julgamos necessário fazê-lo imersos no contexto da atividade em que estivessem inseridos os sujeitos da pesquisa: pesquisador, estagiários, professoras-regentes e orientadora-docente, para que pudéssemos perceber cada um, não como atores isolados, todavia, integrados ao coletivo de trabalho em que nos encontrávamos. Neste sentido, para alcançarmos os objetivos desta tese, norteamos nosso olhar para as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como os estagiários ensinam de fato a Língua Portuguesa?
- 2) Quais figuras de ação e marcas enunciativas são manifestadas nos discursos verbalizados pelos estagiários e pelas professoras-regentes sobre seu agir?
- 3) Quais ações os estagiários realizam diante dos impedimentos e conflitos efetivos de trabalho para cumprirem seus objetivos predefinidos?

Organizamos o texto desta tese da seguinte forma: no segundo capítulo, intitulado *A formação do profissional de letras*, apresentamos uma visão geral sobre o estágio curricular

obrigatório, baseado nos novos documentos oficiais que orientam os estágios nos cursos de licenciatura e, mais especificamente, as competências requeridas ao profissional de Letras; as práticas pedagógicas e ao estágio curricular obrigatório no curso de Letras da UFMA; as principais reformas e seus impactos no ensino de LP e as análises das primeiras cenas, baseadas nas avaliações e nos comentários verbalizados pela orientadora-docente em sala de aula e nos depoimentos dos estagiários. No terceiro capítulo, intitulado *Transposição didática: uma reflexão necessária*, apresentamos o entendimento de diversos autores sobre este conceito. No quarto capítulo, intitulado, *Teorização da Tese*, revisamos as teorias da ação que embasam o ISD na criação de seu quadro conceitual e apresentamos os aportes linguísticos que utilizamos para analisar as categorias linguísticas. No quinto capítulo, intitulado *Aportes metodológicos*, identificamos esta investigação como um Estudo de Caso, aliado à Clínica da Atividade. Nele, traçamos um desenho do contexto geral da tese, as fases metodológicas de coleta do *corpus*, as categorias de análise e tratamento dos dados. No sexto e último capítulo, intitulado *Análise das cenas*, a partir do plano de aula (trabalho prescritivo), descrevemos as aulas ministradas durante a Direção de Sala de Aula (trabalho real) e analisamos e interpretamos os comentários e avaliações dessas aulas pelos próprios estagiários e professoras-regentes (trabalho interpretado ou representado).

2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

O estágio é o ambiente através do qual se tem a oportunidade de conhecer o tirocínio da profissão, o seu perfil, os componentes que determinarão aquilo que se transformará na ação docente mesma. (MARTINS, 2004).

2.1 Estágio curricular obrigatório: início da profissão

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a prática como componente curricular. Em seu Art. 1º instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica, em nível superior, tal como segue:

Art.1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II. 400 (quatrocentas) horas de **estágio curricular supervisionado** a partir do início da segunda metade do curso;
- III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Segundo Pereira-Diniz (2011, p. 101), o objetivo da adoção dessa expressão foi diferenciar, na lei, “prática de ensino” de “estágio curricular supervisionado”, devido à confusão gerada pela redação dos Art. 61 e 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996, p. 20).

Tal redação acrescenta Pereira-Diniz (2011, p. 101), levou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar o Parecer CES 744/97 para orientar o seu cumprimento, esclarecendo que

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar.

Ainda para fixar as orientações para o cumprimento do Art. 65, no final do Parecer CES 744/97 diz:

Art.1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora;

[...]

Art.2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso;

Art.3º - A prática de ensino deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico;

Art.4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família. (PEREIRA-DINIZ, 2011, p. 101).

O Parecer CNE/CP 115/99, de 10 de agosto de 1999, é outro documento, que trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação e, segundo Pereira-Diniz (2011), ao ser divulgado procurou explicitar a concepção de “prática de ensino” como “articulador do processo de formação de professores

A prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo [...] atingir a necessária integração entre teoria e prática [...]. Seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando. (PEREIRA-DINIZ, 2011, p. 103).

De acordo com a alteração da redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, homologado através do Parecer CNE/CP 27/2001 (BRASIL, 2001c) diz que:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente

na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001b, p. 1).

2.2 O Curso de Letras da UFMA

O Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão foi criado através do Decreto 32.606/53, de 23 de abril de 1953 (BRASIL, 1953), e reconhecido através do Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Sua origem remonta à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, como resultado de esforços da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, posteriormente deu origem à Fundação Universidade do Maranhão, quando da criação do Instituto de Letras, Artes e Comunicações (ILAC). Mais tarde, já no espaço físico do Campus, no Bacanga, o Curso de Letras passou a integrar o Centro de Estudos Básicos, hoje Centro de Ciências Humanas. Sua estrutura curricular foi constituída por um Currículo Mínimo normatizado pela Resolução S/Nº/62-CFE de 19.10.62, Parecer Nº 283/62-CFE. Em seguida foi constituído por Currículo Pleno, regulamentado pelas seguintes Resoluções: Resolução Nº 09/86-CONSUN, de 25.05.86; Resoluções Nº 01/90, Nº 06 e Nº 07/93 e Nº 09/94-CONSUN.

O Curso oferece licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão) com suas respectivas literaturas. Com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo como fundamento o Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001e), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de diversos cursos de graduação (BRASIL, 2001a), entre eles, o de Letras, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, foi construído em 2005, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, no qual consta ainda sua organização em habilitações, assim denominadas: *Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas Literaturas*.

Conforme o parecer CNE/CES nº 223/2006, que afirma a impossibilidade de existência de habilitações nos Cursos de Letras, atualmente, essa habilitação foi convertida em três cursos, assim denominados: Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês e

Letras Português/Inglês. Esses cursos passaram a ser ofertados, pela UFMA, desde 2011 (BRASIL, 2006).

2.2.1 As competências requeridas ao profissional de Letras

A divisão da história da noção de competência perpassa por três etapas. A primeira etapa iniciou-se por Chomsky em 1955, ao apresentar o termo *competência linguística* que revelaria “[...] uma disposição inata e universal de que cada humano é biologicamente dotado de uma capacidade ideal e intrínseca para produzir e compreender qualquer língua natural” (BRONCKART, 2006, p. 188).

A segunda etapa, de acordo com Bronckart (2006), deu-se por sua propagação no campo da psicologia, mas precisamente, nas correntes do racionalismo extremista e, em particular, no cognitivismo modularista, para o qual todas as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória etc.) seriam sustentadas por um dispositivo biológico inato e, portanto, cada sujeito disporia, então, de uma competência ideal da mesma ordem que a competência linguística.

Ainda nesta etapa, este termo foi retomado por linguistas voltados para o ensino de segunda língua. De acordo com Bronckart, Hymes sustentava que se existia uma provável competência sintática ideal, esta não seria suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem. Para o autor, esse domínio implicaria na capacidade de adaptar as produções de linguagem aos objetivos comunicativos e às propriedades do contexto, ou seja, tais competências seriam objeto de uma aprendizagem social (BRONCKART, 2006).

A terceira etapa caracterizou-se pela manutenção apenas do termo competência, adotado pelos ergonomistas e especialistas da análise do trabalho. Devido a esta reformulação, as competências passaram a ser apreendidas, primeiramente, “[...] no nível das performances exigidas dos agentes, no âmbito de uma determinada tarefa [...]”, demonstrando que “[...] as capacidades pretendidas pertencem ao saber-fazer mais do que aos saberes, e os processos metacognitivos mais do que ao domínio dos saberes estabilizados.” (BRONCKART, 2006, p. 189).

Para Bronckart, esses dois movimentos seguem orientações diversas: “[...] um que vai das propriedades do sujeito à adaptação ao meio”, cujas “[...] competências são definidas, de início, como propriedades do organismo humano, independentes de qualquer contexto”, em seguida, estendem-se às capacidades exigidas, para alcançar o domínio de práticas sociais,

que apesar de já se encontrarem disponíveis no organismo, “[...] devem ajustar-se, pela aprendizagem, à aprendizagem dos modos de intenção de um grupo”; outro que vai das “exigências do meio às capacidades exigidas dos sujeitos”, de acordo com a análise do trabalho, partindo da análise das atividades coletivas, na qual são avaliadas a eficácia e a adequação das performances dos indivíduos, confrontados a essas tarefas e, em seguida, procura-se saber “[...] as competências que deles seriam exigidas para que as performances fossem mais satisfatórias.” (BRONCKART, 2006, p. 190).

A partir daí, muitos outros autores definiram o termo competência, dentre os quais, Bronckart elenca De Montmollin (1986), Malglaive (1990), Guillevic (1991), Aubret, Gilbert e Pigeyre (1993), Le Boterf (1994), Tardif (1994), Samurçay e Pastré (1995), Toupin, (1997), Lévy-Leboyer (1996), Perrenoud (1998) e Jobert (2002). As definições desses autores, que por hora não convém explicitá-las, seguem duas orientações, trazendo no seu bojo uma profunda divergência quanto à concepção da natureza das competências qual seja: “[...] a possibilidade/necessidade de distinguir, ou não, os componentes da competência, por uma parte; sua realização ou manifestação efetiva, por outra parte”² (BRONCKART, 2005, p. 201, tradução nossa).

As definições dadas por esses autores elenacados acima são modos de reformulação das necessidades previstas das empresas com base na análise do trabalho prescrito. Nenhuma considera o trabalho real e as capacidades manifestadas pelos trabalhadores, tendo como única finalidade a eficácia econômica, já que nenhuma menciona nem o papel que as competências podem e devem desempenhar para o desenvolvimento das pessoas como também não menciona o papel das competências para a melhoria das capacidades dessas pessoas para que elas possam contribuir permanentemente para construção dos pré-construídos de sua comunidade (BRONCKART, 2006, p. 192).

O fato da noção de competência constituir-se como uma espécie de símbolo da necessidade de definir objetivos de formação em termos de conhecimentos finalizados, permite ser explorada de modo que se apreendam, por um lado, as competências como

[...] capacidades efetivas realizadas por atores no âmbito de suas atividades ou de seu trabalho real; por um lado, que se concebam e apresentem dispositivos de formação que explorem os dados obtidos pelos procedimentos de análise desse trabalho real (BRONCKART, 2006, p. 192).

² [...] la possibilité/nécessité de distinguer, ou non, les composantes de la compétence d’une part, leur mise en oeuvre ou leur manifestation effective d’autre part.

Nessa perspectiva, a concepção mais aceita de competência, e que consideramos aqui, é

[...] um conjunto de recursos de estatuto heterogêneo (comportamentos, conhecimentos, saber-fazer, esquemas, raciocínios etc.) que se encontram mobilizados por um agente, no âmbito de uma determinada atividade, e que podem, além disso, permanecer disponíveis nessa pessoa e ser (re) mobilizados por ela, funcionando, portanto, de maneira generalizante ou transversal³ (BRONCKART, 2005, p. 196-197, tradução nossa).

De acordo com os documentos produzidos para orientação da reforma curricular brasileira para a formação docente, no final dos anos de 1990, o currículo por competências é apresentado como novo paradigma educacional, “[...] diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.” (BRASIL, 2001e, p. 1).

Com relação ao curso de Letras, este documento determina que seu objetivo é formar profissionais interculturalmente competentes – capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito – e, conscientes de sua inserção na sociedade e nas relações com o outro. O profissional de Letras deve ter domínio não só do uso da língua ou das línguas, que seja objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; deve ter consciência das variedades linguísticas e culturais, como também, deve ser capaz de refletir, teoricamente, sobre a linguagem; de fazer usos de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Além de tudo isso, deverá ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. O graduado em Letras deverá, ainda, ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que dominem a língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: (1) domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua

³ [...] un ensemble de ressources, de statut hétérogène (comportements, connaissances, savoir-faire, schèmes, raisonnements etc.) qui se trouvent effectivement mobilisées par un actant dans le cadre d’une activité donnée, et qui peuvent par ailleurs demeurer disponibles em cette personne et être re-mobilisées par elle, au travers de processus de délocalisation et de relocalisation, et fonctionner dès lors de manière généralisante ou transversale.

estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; (2) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; (3) visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; (4) preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; (5) utilização dos recursos de informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; (6) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

A concepção de competência neste documento está atrelada à “[...] noção de competências nas áreas do trabalho e da formação profissional”⁴, que surgiu a partir da questão sobre a “[...] lógica das qualificações”⁵, em vigor, “[...] baseada nos princípios da correspondência pré-determinada e estável entre conhecimentos profissionais validados por um diploma e postos de trabalho”⁶ concepção esta que vem sendo lentamente prejudicada por conta das rápidas e imprevisíveis “[...] transformações das organizações e situações de trabalho”⁷ (BRONCKART; BULEA, 2005, p. 197-198, tradução nossa).

Nesta ótica, o formando de Letras, para ser competente precisará não só dominar conhecimentos, como também, saber mobilizá-los e aplicá-los, ou seja, ele deverá ser capaz de tomar decisões e ter experiência, coisas que estão estreitamente relacionadas à operação de uma competência, pois, tomar uma decisão, implica, muitas vezes, certo grau de improvisação, orientada pela experiência, que dará ao sujeito condições de tomar decisões pertinentes. Só dessa forma, a competência pode ser constituída na prática. Não é só saber, mas o saber-fazer. E para tanto, é preciso que seja ensinado ao professor em formação, durante todo o curso, o exercício da realização da transposição didática.

Para a formação do professor, a compreensão disso, por todos os atores envolvidos, é crucial. A hipótese, neste caso, é a de que ao compreender seu próprio processo de aprendizagem e constituição de competências, o futuro professor estaria mais preparado para compreender e intervir na aprendizagem de seu futuro aluno (MELLO, 2000).

⁴ L’emergence de la notion de compétence dans les domaines du travail et de la formation professionnelle.

⁵ “logique des qualifications”.

⁶ Sur le principe d’une correspondance préétablie et stable entre connaissances professionnelles validées par un diplôme et postes de travail [...].

⁷ [...] les transformations successives, rapides et imprévisibles des organisations et des situations de travail.

A importância da prática, nesta visão, decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas na prática, portanto, isso deve ocorrer, necessariamente, em situações concretas (MELLO, 2000).

2.2.2 As práticas pedagógicas e estágio curricular obrigatório no curso de Letras

Nas atuais políticas para o preparo de profissionais da educação, no Brasil, a prática é entendida como eixo da preparação (PEREIRA-DINIZ, 2011). De acordo com este autor, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação, ou seja, neste modelo, “Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, [...], mas concomitantes e articulados. A ideia da ‘prática como componente curricular’ ganha destaque nessa proposta [...]”, afirma Pereira-Diniz (2011, p. 100). Sendo assim, a formação se caracteriza como prática e teórica, desenvolvida através de processos educativos sequenciados e totalizadores, direcionando-se para a transformação do sentido no conceito de unidade, na medida em que a teoria e a prática se encontram intimamente relacionadas e não, simplesmente, justapostas ou dissociadas.

Neste contexto, portanto, as práticas pedagógicas, sob a forma de estágio obrigatório, componente curricular da formação do licenciado, de acordo com o Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001d) e Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002⁸ (BRASIL, 2002), é concebido como eixo articulador e integrador das relações entre teoria e prática. O estágio tem como finalidade, aproximar o aluno da realidade concreta em que irá atuar – a sala de aula –, colocando-o em contato com a organização escolar e com as relações sociais que são travadas na escola, visando à melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva, o estágio é concebido como o *locus* privilegiado para a geração da identidade profissional, construída sistematicamente, devido ao desenvolvimento, em situações e atividades de aprendizagem, de uma atuação vivenciada de modo reflexivo e crítico.

Conforme o PPP do Curso de Letras da UFMA, as práticas pedagógicas e o estágio curricular supervisionado devem ser um dos eixos de integração do processo de observação, reflexão, análise e experimentação desde o início do Curso. Para as práticas

⁸ Lembramos que tanto o Parecer quanto a Resolução, como já mencionamos acima, propõem quatrocentas horas de prática como componente curricular, que deverão ser vivenciadas ao longo do curso, e, quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

pedagógicas, a carga horária é de 420 (quatrocentas e vinte) horas, distribuída da seguinte forma: 90 (noventa) horas – 3 créditos – para Diagnóstico da Comunidade Escolar; 120 (cento e vinte) horas – 4 créditos – para Organização do Trabalho Pedagógico; 120 (cento e vinte) horas – 4 créditos – para Aproximação com a Prática; 90 (noventa) horas – 3 créditos – para Intervenção na Realidade Escolar. Deverão ser realizadas a partir do 3º semestre do curso, conforme discriminação a seguir: Diagnóstico da Comunidade Escolar, no 3º semestre; Organização do Trabalho Pedagógico, no 4º semestre; Aproximação com a Prática, no 5º semestre e Intervenção na Realidade Escolar, no 6º semestre.

Com relação ao Estágio Curricular Obrigatório⁹, este é realizado considerando as peculiaridades do curso. As atividades poderão ser desenvolvidas em 2 (dois) semestres regulares e/ou especiais, tendo início quando o estudante integralizar, no mínimo, 80% da carga horária total. A carga horária destinada ao Estágio Obrigatório é de 405 (quatrocentas e cinco) horas, sendo assim distribuídas: 135 (cento e trinta e cinco) horas – 3 créditos – a serem cumpridas no 8º semestre do curso, no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sendo que, 90 (noventa) horas – 2 créditos – são destinadas à Prática de Ensino em Língua Portuguesa e 45 (quarenta e cinco) – 1 crédito – destinadas à Prática em Língua Estrangeiras (espanhol, francês e inglês); e, 270 (duzentas e setenta) horas – 6 créditos – a serem vivenciadas no 9º semestre do curso, no Ensino Médio, sendo que: 180 (cento e oitenta horas) – 4 créditos – são destinadas à Prática de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura e 90 (noventa) horas – 2 créditos – destinadas à Prática de Ensino em Língua Estrangeira (espanhol, francês e inglês).

As etapas do estágio obrigatório, no primeiro momento (8º período), têm a seguinte distribuição: primeira etapa – Introdução ao estágio (9 horas-aula); segunda etapa – Treinamento Intensivo (54 horas-aula), sendo 36 horas-aula de Língua Portuguesa e 18 horas-aula de Língua Estrangeira (espanhol, francês e inglês); terceira etapa – Direção de sala de aula (72 horas-aula), sendo 48 horas-aula para Prática de Ensino de Língua Portuguesa e 24 horas-aula para Prática de Ensino de Língua Estrangeira (espanhol, francês e inglês).

As etapas do estágio obrigatório, no segundo momento (9º período), têm a seguinte distribuição: primeira etapa – Orientação Sobre o Segundo Momento do Estágio (21 horas-aula), sendo 15 horas-aula para Língua Portuguesa e 6 horas-aula para Língua Estrangeira; segunda etapa – Treinamento intensivo (84 horas-aula), sendo 60 horas-aulas para Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e 24 horas-aula para a Prática de

⁹ No Curso de Letras da UFMA, é também admitida a modalidade de Estágio não obrigatório nos termos do Projeto Pedagógico do Curso, em conformidade com a Lei nº 11.788/2008 e a Resolução nº 684/2009 – CONSEPE, de 07 de maio de 2009.

Ensino de Língua Estrangeira (espanhol, francês e inglês); terceira etapa – Direção de Sala de Aula (165 horas-aula), sendo 105 horas-aula para Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e 60 horas-aula para a Prática de Ensino de Língua Estrangeira (espanhol, francês e inglês).

Da carga horária destinada à etapa de Direção de sala de aula, 50% das horas é reservado para ministração de aulas de Língua Portuguesa e 35% de Língua Estrangeira. Em síntese, no primeiro momento do estágio, são 24 horas-aula de Língua Portuguesa e 9 horas-aula de Língua Estrangeira. No segundo momento, são 52 horas-aulas de Língua Portuguesa e Literatura e 21 horas-aula de Língua estrangeira. Complementação dessa carga horária é feita com planejamento didático, avaliações das unidades desenvolvidas, minicursos, participação em eventos científicos promovidos pelo Campo de Estágio (escola), como: encontros, palestras, seminários ou outras atividades afins. Esses números podem ser ampliados, quando o estagiário não apresenta rendimento satisfatório durante o efetivo exercício da docência.

No próximo item, discutiremos as principais reformas pelas quais a LP passou e os entraves causados pelos princípios e propostas dos PCN, no que diz respeito à realização da TD.

2.2.3 As reformas e seus impactos no ensino de Língua Portuguesa

No Brasil, a institucionalização do ensino democrático e obrigatório, iniciou-se no século XX, a partir dos anos 1970, em outros países aconteceu no último quarto do século XIX. Além desta medida tardia, o sistema de ensino brasileiro tem sido objeto de constantes reformas e/ou renovações, mais ou menos relevantes, devido à necessidade de adaptação da Escola às novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e aos novos conhecimentos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares, elaborados no campo científico e, para as quais os “herdeiros” devem estar preparados. Essa adaptação consistiu em uma sucessão de medidas aplicacionistas¹⁰ dos saberes científicos ao campo educacional (BRONCKART, 2006, p. 204). Apesar de não ter sido inútil, não obteve o êxito lá fora. Entretanto, mesmo assim, essas medidas sempre foram copiadas por nós, com décadas de atraso. Conforme o líder do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart, o insucesso dessas medidas (aqui também), deve-se a duas razões principais: a primeira, porque agiram (e continuam agindo) sobre a escola, sem levar em conta a realidade de seu estado atual, ou seja,

¹⁰ Bronckart cita como exemplos o Construtivismo Aplicado, o Behaviorismo Aplicado, a Linguística Aplicada, a Matemática Aplicada, o Cognitivismo.

[...] como são organizados os sistemas de ensino? Qual a história dos objetivos, dos programas e dos métodos de ensino? Quais são as características dos alunos aos quais esses programas e métodos se destinam? Qual o nível de formação dos professores? etc. (BRONCKART, 2006, p. 205).

A segunda razão, porque os novos conhecimentos científicos, qualquer que seja seu grau de pertinência e interesse, foram aplicados, diretamente, na escola, ao invés de terem sido

[...] selecionados, transformados e simplificados para que pudessem ser compreendidos pelos alunos e pelos professores também, já que por princípio, esses conhecimentos são incompletos e hipotéticos, o que leva a Escola a suprir essas lacunas ou pelo menos em parte construir um saber cujo estatuto seja de natureza propriamente escolar (BRONCKART, 2006, p. 205).

A este respeito, salienta Machado e Guimarães (2009), no ensino de línguas é evidente a presença de elementos provenientes de diferentes teorias ou de diferentes subáreas, o que, nem sempre, contribui para que uma proposta de ensino de língua e linguagem seja, suficientemente, unificada e, globalmente, coerente.

Com base no que falamos até agora, apresentaremos a seguir uma breve retrospectiva, baseada em Visioli (2004) e Machado e Guimarães (2009), das três reformas que consideramos mais significativas pelas quais o sistema de ensino brasileiro passou, enfatizando suas bases teóricas, relacionadas, especificamente, à Linguística e suas influências para o ensino de LP, a fim de apreendermos seu impacto no saber ensinado até hoje em sala de aula.

a) *Reforma Pombalina*

No Brasil-colônia, o ensino de língua era voltado apenas para a alfabetização e, quando se estendia um pouco mais, era para o estudo da gramática da língua latina, da retórica e da política. O estudo do português, segundo esses aspectos, foi, oficialmente, instituído pela Reforma Pombalina, em 1759, adotando como modelo de língua, os escritores clássicos e os preceitos da Filologia.

b) *Reforma do ensino*

A ideia de que a língua formava um grande quadro da identidade e uma depositária da cultura nacional, deu origem à visão de língua, de acordo com a Lei nº 5 692/71, como “expressão da cultura brasileira”. Na língua, estaria o patrimônio e a pátria de um povo, assim como a visão de mundo que o animava (VISIOLI, 2004). O contexto

socioistórico da época da ditadura militar no Brasil revelava a preocupação do governo e da sociedade tecnocrata com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade, que exigia a formação de mão-de-obra técnica e especializada, indo em direção oposta à orientação política que vigorava até então, regida pela LDB nº 4.024/61, que pregava o liberalismo e não o tecnicismo. As palavras-chaves que delineavam este momento político do país, segundo Visioli, eram *prescrição, normas, regras* que, igualmente, se aplicavam à abordagem do ensino de LP, prevista na lei, que inicia seu (Art4º, § 2º), dispondo, que: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

A concepção de ensino-aprendizagem predominante era a behaviorista, ou sistêmica e, no caso do ensino de línguas, esboçavam-se tentativas de aplicação do estruturalismo clássico e, mais, especificamente, da teoria de comunicação, baseada na teoria da informação. Dessa forma, de acordo com Machado e Guimarães (2009, p. 19), os estudos linguísticos eram de base estruturalista e, um pouco mais tarde, de base gerativa. Segundo Visioli, este modelo chegou ao Brasil na década de 1970, coincidindo com o momento histórico, pautado no tecnicismo, e passou a dominar, desde então, o cenário do ensino de língua materna. Esta corrente concebe a gramática como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica. Propunha um modelo mecânico de aprendizagem, que isentava o aluno da prática e da reflexão, ou seja, a operacionalização dessa concepção acabou por limitar-se à descrição da norma culta, uma vez que, ao estruturalismo interessava a abstração linguística e não, propriamente, a realização linguística concreta de cada falante. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar.

A partir da segunda metade de 1970, no campo da Linguística, os estudos estruturalistas e gerativistas foram cedendo espaço para a Teoria da Enunciação, para a Semântica Argumentativa, para a Análise do Discurso Francesa, para a Teoria Sistêmico-funcional e para a Linguística Textual. Na Linguística Aplicada, a maioria dos estudos era ainda de base funcionalista e cognitivista, e, basicamente, centrada nas questões do ensino de língua estrangeira, afirma Machado e Guimarães (2009, p. 20).

c) *Reforma em prol das diversidades*

De acordo com Machado e Guimarães (2009, p. 22-23), a década de 1990 iniciou-se com a primeira eleição direta de um presidente da República, desde o golpe de 64. Sob este

governo o Brasil assinou o “Programa Mundial de Educação para Todos”, em Jontien/Tailândia e para sua implementação foram contratados técnicos do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em 1994, já soube nova gestão, foi promulgado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, iniciando-se, assim, a primeira fase das reformas educacionais previstas pelo governo anterior. Na mesma perspectiva do plano, e, ainda, em 1994, iniciou-se, sob a orientação do Banco Mundial/BIRD e da UNESCO e de técnicos e especialistas estrangeiros, a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Na área da Linguística Aplicada, continuava a prevalecer a tendência para a intervenção na escola, para a discussão do ensino de produção e leitura textual, fundamentadas em concepções cognitivistas e/ou da Linguística Textual.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que configurou as maiores mudanças no sistema de ensino brasileiro e, que, ainda, vigora com base nos ideais democráticos, voltados para formar cidadãos que saibam exercer seus direitos e deveres face à sociedade globalizada. De acordo com suas diretrizes, o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no EM, de acordo com os arts. 35 e 36, sendo que, neste último, em seu inciso I, destaca a importância atribuída à LP, como “[...] instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, p. 12). A Escola é, então, vista como espaço onde palavras como cidadania, democracia e bem comum são respeitadas, considerando as diferenças existentes entre seus membros que ocorrem em todos os segmentos: econômicos, raciais, etários, sexuais e linguísticos.

O cenário teórico referente ao ensino de língua preconizado pela nova LDB, além da concepção de linguagem como forma de ação, trazida à Linguística pelos estudos do filósofo John Austin, na década de 60, inclui também as concepções de língua como fenômeno social engajado na realidade sócio-antropológica, e de língua como atividade sócio-interativa, proveniente da Linguística do Texto. De acordo com esta última concepção, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se estruturam as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. Esta concepção de língua situa-se no plano ideal, ou seja, nos limites dos objetivos proclamados, e não é reiterada como se deseja nos objetivos reais.

- *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*

Na sua condição de Lei, a LDB nº 9 394/96 (NUNES, 2002) é bastante genérica no que diz respeito ao ensino de LP, contando, por isso, com os Parâmetros Curriculares

Nacionais do primeiro e segundo ciclos, publicados em 1997; do terceiro e quarto ciclos, em 1998; e, do Ensino Médio, 1999, que seguem o mesmo princípio da lei que lhe deu origem, o da flexibilidade. O antigo objetivo da escola, previsto na Lei 5. 692/71, de capacitar os alunos para especializações tradicionais, cede lugar à necessidade de formação dos alunos para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências para lidar com as novas linguagens e tecnologias em constante processo de transformação, ou seja, o objetivo colocado para o ensino de LP pela nova lei é, portanto, desenvolver as competências e habilidades comunicativas dos alunos, para ampliar as capacidades de realização e adequação do ato verbal às mais variadas situações de comunicação.

O trabalho do professor, de acordo com os PCN, deverá se centrar no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura devem ser deslocados para um segundo plano. Nessa nova perspectiva, o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integrar-se-á à área de leitura. Na tentativa de superar o tradicionalismo que sempre caracterizou o ensino brasileiro, a Lei 9.394/96 trouxe mudanças bastante significativas concernentes à formação de docentes no país, porém ao que tange à orientação pedagógica, esta não foi definida pela legislação, cabendo a cada instituição definir sua linha de trabalho.

Os princípios e propostas dos PCN, como referenciais que são, tornaram-se um entrave no que diz respeito à realização da TD. Primeiramente, por conta da complexidade da própria seleção dos conhecimentos a serem transpostos, uma vez que, segundo Machado e Guimarães (2009, p. 54), pelos objetivos desse ensino, ela deve ser feita, levando-se em conta não só os conhecimentos científicos validados nas ciências de base (Linguística, Teoria da Comunicação etc.), mas também, por uma visão sobre as práticas de linguagem efetivas desenvolvidas pelos sujeitos competentes e, portanto, por uma representação sobre as capacidades práticas que os alunos devem desenvolver.

Para que essas práticas se constituam em objetos da transposição, seria necessário, enfatiza Machado e Guimarães (2009, p. 55), que elas já tivessem sido objeto de compreensão e de explicação, pois, caso contrário, corremos o risco de que, sem suporte teórico adequado, seu ensino seja conduzido pelo senso comum. Os PCN foram entregues aos professores para que pudessem ensinar com mais eficácia, no entanto, o curso de Letras da UFMA não fornece as teorias de referência vinculadas à prática para que os futuros professores possam utilizar

este instrumento em sala de aula como deveriam, conforme podemos observar nas análises das primeiras cenas, a seguir, nas quais a orientadora-docente (OD) se limita a criticar os estagiários por não terem preparado sua aula, pela metodologia aplicada e pelos “erros” cometidos, durante as aulas de Treinamento intensivo, ao invés de orientá-los e/ou ensiná-los a fazer atividades de leitura e de produção de textos, como referências capazes de ampliar as competências comunicativas dos aprendizes da língua materna (LEURQUIN, 2008).

2.3 As primeiras cenas – Treinamento intensivo

Durante o Treinamento intensivo, em momento algum, como podemos observar nos trechos abaixo, a orientadora-docente orientou os estagiários em direção ao ensino produtivo de língua, cujo ponto de referência, ressalta Leurquin (2008) deve ser o texto/discurso e não mais palavras isoladas; a produção de gêneros e não mais redações escolares, pois não têm mais propósito comunicativo compatível com os objetivos hoje definidos.

- (1) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: também tem uma coisa aqui/que eu achei interessante/você/predicativo do sujeito/prontinho de lá do livro/que tal se de quando em vez vossas excelências preparassem vossas aulas///
- (2) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Deverias ter exercitado melhor esta questão de verbal de nominal e verbo-nominal/devias ter preparado melhor/ter trazido exemplos mais complicados que a língua oferece/que a situação de comunicação oferece/sempre preocupado com a situação de comunicação pra mostrar ao aluno que às vezes as coisas complicam//Mas que elas não são complicadas/é só prestar atenção às situações de comunicação pra você se posicionar mais favorável///
- (3) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Mas eu vou apontar umas coisas que eu penso podemos sugerir não é[†]/você aceita ou não/ por exemplo o verbo disse/não existe o verbo disse/existe a forma verbal disse/esta forma verbal é o verbo conjugado/então/não vá dizer pro aluno coisa que ele não deve dizer depois///

Pelo contrário, boa parte de suas orientações enfatizava os gestos profissionais de como apagar a lousa, de como gerir o tempo para o cumprimento do horário ou dos conteúdos ministrados, conforme podemos constatar nos trechos abaixo.

- (4) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Bom G a primeira coisa que eu observei aí quando você for apagar o quadro/ você deveria apagar o quadro todo//[...] Então você tem que apagar o quadro/ e nunca deixar a metade do quadro/ e apagar o quadro com a mão/pro aluno vê isso//Você vai se sujar/mas também vai sujar a roupa dele (referindo-se ao aluno)//Então você tem que se organizar//Você chegou/limpa o quadro/divide o quadro nas posições que você quer/em duas partes/três partes/pa você dá sua aula// “Aqui eu ponho a teoria/ aqui eu ponho os exemplos”//Não sei como você vai

- decidir/tou dando uma sugestão só né[†]/ Mas você quem vai decidir como fazer tá bem[†]/// (Situação de sala de aula – Treinamento Intensivo).
- (5) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Bom J/foi CURTÍSSIMA tua aula/tem que preencher o horário minha filha// Não pode dar uma aula e deixar o resto da aula à deriva/prá não prejudicar os colegas e depois não é o correto né[†]///
- (6) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Nossa amiga T/T ocupou o horário muito bem ocupado//pode até tá nervosa mas fez um esforço danado pra não demonstrar//Isso é bom/significa que você tá buscando a intimidade de uma profissão/mas não precisa ficar nervosa/ou você sabe ou você não sabe/se você sabe apenas distribuir no horário/se não sabe/lamentavelmente não vai fazer nada///
- (7) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Muito bem/ a aula excelente/agora/a aula foi ótima/ em relação ao contexto daqui/ a este contexto aqui/ tá bem explicado e tal/mas/o que esta acontecendo contigo/é um descaso com as explicações com o texto/tem muita preocupação com a aula em si/dá logo o assunto que tem que ser dado///

Retomando Machado e Guimarães (2009), outro problema em relação à TD, diz respeito à compartimentalização dos conhecimentos selecionados das teorias. Segundo a autora citada, não temos uma única teoria de linguagem ou das línguas (um paradigma estável e, consensualmente, reconhecido), mas sim, vários sistemas teóricos em concorrência, estando nosso campo científico cindido em numerosas disciplinas que tratam de objetos delimitados *a priori* (sociais, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais, discursivos etc.). E, no interior de cada uma dessas disciplinas, existem várias correntes, cujos conceitos, se forem solicitados, ao mesmo tempo, para a realização da TD, podem levar à construção de propostas de ensino global ou, localmente, incoerentes e confusas, concluem as autoras. Daí, a necessidade de, nesta relação entre teoria e prática, ser imprescindível, que os professores em formação inicial dominem os conceitos e conteúdos substantivos da área do saber que irá ensinar. Sua formação precária determinará, na maioria dos casos, uma prática de ensino improdutiva, longe do alcance dos objetivos desejados.

Nos trechos seguintes, observamos que a orientadora-docente orienta a estagiária a ensinar estruturas de frases isoladas, sem levá-la a perceber sua importância para a construção do sentido do texto. Ao enfatizar que é dever da estagiária ensinar seus alunos a articularem as palavras, ela externaliza a concepção de linguagem tradicionalista, carregada de preconceito com relação aos alunos da escola pública, que segundo ela desconhecem a língua culta.

- (8) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: Você faz exatamente isso /no exemplo *Raros são os verdadeiros líderes*/o sujeito tá invertido na língua portuguesa/eles não são acostumados assim/eles são acostumado na ordem direta/sujeito não é[†] predicado complemento e não sei mais quê/então/você falha exatamente aí/ quando era uma dificuldade que você tinha que levar/ até pra eles conhecerem que eles não sabem/eles têm que

estudar/eles têm que prestar atenção/eles falam tudo isso/mas não sabem o que é/então/eles vêm pra escola exatamente pra quê[†]/pra sistematizar/prá estruturar/prá entender a partir da sistematização de frases as estruturas oferecidas/pois minha filha vai falhar exatamente aí///

- (9) Situação de sala de aula. Tema: treinamento intensivo. OD: não se esqueça de que na casa dele (referindo-se ao aluno da escola pública) ninguém sabe disso (do assunto estudado na aula) é você que tem esta responsabilidade de exigir que ele articule a palavra/ “leia aí meu filho articule a palavra”/e não sei que e tal///

Esses exemplos, por si só, demonstram que os novos pressupostos teóricos que reformularam e reconfiguraram o ensino de LP, há 15 anos, ainda são pouco compreendidos e assimilados pela orientadora docente. Se nas teorias da Linguística Moderna, traduzidas no discurso dos PCN, avançamos, como diz Leurquin (2008), na sala de aula do curso de licenciatura de Letras, pouco mudou e, conseqüentemente, irá influenciar as opções dos futuros professores perante os fatos da língua e na realização da TD dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

2.4 As primeiras cenas – Escola-campo de estágio

Durante o período em que acompanhamos os estagiários na escola-campo de estágio, observamos que somente a coordenadora de estágio esteve com eles para uma reunião, ocasião em que seriam apresentados aos professores-regentes com os quais iriam estagiar. No entanto, ficou definido, neste dia, apenas suas turmas e seus respectivos horários, que permaneceram assim¹¹: durante uma semana da segunda quinzena de maio E1 ministrou aula para o 2º ano (T-202), na segunda-feira (dois horários), terça-feira (dois horários) e na quarta-feira (um horário); E2, durante a segunda semana de junho, ministrou aula para o 1º ano (T-107), na terça-feira (dois horários); na quinta-feira (dois horários) e na sexta-feira (um horário) e durante a primeira e segunda semanas de junho, E3 ministrou aula para o 1º ano (T-105), na terça-feira (dois horários); na quarta-feira (um horário) e na quinta-feira (um horário) e na sexta-feira (dois horários). Além dessas, cada um possuía mais duas turmas de Português e ainda as de Língua Estrangeira.

Antes do início das aulas, cada estagiário observou, durante uma semana, a professora-regente em sua respectiva turma. Este foi o momento em que eles tiveram a oportunidade de conhecer cada uma e os alunos com os quais iriam trabalhar, como também deveriam receber das mãos delas, o rol de conteúdos, o livro didático adotado etc. Este

¹¹ Trata-se somente dos horários dos alunos com os quais trabalhamos.

momento deveria ser intermediado pela orientadora-docente de estágio, no entanto, conforme o depoimento do estagiário E1, isso não aconteceu:

Depois que a Coordenadora nos trouxe para o campo / o papel dela (referindo-se à orientadora-docente) seria fazer a observação de pelo menos duas aulas e normalmente / ela deveria ficar aqui / pelo menos no início / um pouco com a gente dando uma certa orientação /// (E1, turma 202).

Em seu depoimento, E1 deixa transparecer sua insegurança por necessidade de suporte no seu processo de formação, proporcionada pela ausência de orientação adequada e de construção das relações entre os sujeitos envolvidos (orientadora-docente, professora-regente, estagiário e alunos). O papel do orientador-docente e dos professores-regentes é possibilitar o contato do estagiário com o espaço real de aprendizagem. Sentindo-se, também, insegura a estagiária E2 avalia o modo como foram recepcionados pela escola.

A gente percebe que eles não têm / não dão atenção pra gente / tratam a gente até de forma grosseira / e eles não procuram nem / eh / esconder que eles estão insatisfeitos com nossa presença aqui na escola / pelo menos é isso o que eu sinto/ que a nossa presença neste momento não é bem vinda / não é agradável /// (E2, turma 103).

Observamos que as professoras-regentes, em questão, ainda, possuem uma visão tradicional de estágio, onde o futuro professor é colocado ao seu lado para observar as suas ações em sala de aula para depois repeti-las. Em seu depoimento, a professora G, não se reconhece como formadora e responsabiliza a orientadora-docente pelas questões gerais do estágio. Isso demonstra uma relação não tão bem sucedida entre universidade e escola, considerados parceiros no processo de estágio e para o qual não existe, ainda, uma política nacional para a formação desses professores-colaboradores.

Aqui eu dou o meu ponto de vista como professora de sala de aula / acompanhando a minha turma e vendo como ele se saiu na minha turma / mas alguém da UFMA / professora do estágio supervisionado deveria vir pra a partir daí observá-lo e ver o que ela também pode opinar e dar mais dica pra ele / né[†]/ porque eu dou aqui pelo meu ponto de vista / dos meus alunos / mas aí ela tem que dar a forma geral (referindo-se à orientadora-docente) /// (G, professora-regente).

No próximo Capítulo, faremos uma reflexão ligada às questões acerca da transposição didática, comumente mencionada, porém pouco aprofundada, mas cujo entendimento influirá positivamente o desenvolvimento das atividades de LP em sala de aula.

3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

[...] nenhuma disciplina pode, ao que parece, ter iniciado uma reflexão didática sem que a TD não tenha ocupado, em um ou outro momento, um lugar central.¹² (BORDET, 1997).

Neste capítulo, abordaremos o primeiro aspecto desta tese, a *didática*, concernente ao ensino de língua, ligado às questões que envolvem o saber: a transposição didática (CHATEL, 1995; CHEVALLARD, 1991; BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998; MACHADO, 2009; PERRENOUD, 1998; VERRET, 1975), partindo de sua origem, passando pelo entendimento de diversos autores sobre este conceito.

3.1 A origem da transposição didática

O termo *transposição didática* (doravante TD), foi empregado pela primeira vez por Michel Verret, sociólogo francês, na sua tese de doutorado *Le temps des études* em 1975. Nela, Verret se propõe a fazer um estudo sociológico, focalizando a distribuição do tempo das atividades escolares. “Neste trabalho de distanciamento e transposição uma distância se institui, necessariamente, da prática de ensino à prática onde ela é o ensino, da prática de transmissão à prática de invenção.”¹³ (VERRET, 1975, p. 140). Existiria, portanto, o tempo do conhecimento regulado pelo próprio objeto de estudo como também o tempo da didática.

A didática, para esse autor “[...] é a transmissão de um saber adquirido, isto é, transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem; daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem”.¹⁴ “Qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe, na verdade, a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino”¹⁵ (VERRET, 1975, p. 139-140), ou seja, a transposição, de acordo com esse autor, indica “[...] as transformações que um determinado saber sofre, por ocasião de sua exposição didática”¹⁶ (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p. 35). Por esta razão, em seu trabalho, assim como o tempo; a

¹²[...] aucune discipline n’a pu, semble-t-il, engager une réflexion didactique sans que la TD n’y ait occupé, à un moment ou à autre, une place centrale.

¹³Dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s’institue nécessairement de la pratique d’enseignement à la pratique dont elle est l’enseignement, de la pratique de transmission à la pratique d’invention.

¹⁴[...] est la transmission d’un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui savent pas encore. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent.

¹⁵Toute pratique d’enseignement d’un objet presuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d’enseignement.

¹⁶[...] les transformations que subit un savoir donné lors de l’exposition didactique [...]

prática didática, também, se desdobra em duas: na prática do saber e na prática da transmissão deste saber.

O interesse de Verret, segundo Perrenoud (1998), está na maneira como toda ação humana, que tem como objetivo a transmissão dos saberes, “[...] é levada a prepará-los, configurá-los e torná-los ‘ensináveis’ e possíveis de ser aprendidos”.¹⁷ (PERRENOUD, 1998, p. 3, tradução nossa). Ele considerava, ainda, que “[...] as imposições da transmissão repercute, inevitavelmente, sobre os saberes ensinados, como também, sobre sua organização metodológica e sobre sua transformação [...]”¹⁸ (PERRENEOUD, 1998, p. 4, tradução nossa).

Neste sentido, segundo Verret, uma transmissão escolar burocrática pressupõe, quanto ao saber:

- a *dessincretização*: “[...] a divisão da prática teórica em campos delimitados de saber, dando lugar às práticas de aprendizagem especializadas”¹⁹ (VERRET, 1975, p. 146 tradução nossa), isto é, às especializações da prática da criação teórica, que são substituídas por especializações pertinentes às práticas da aprendizagem.
- a *despersonalização*: “[...] em cada uma dessas práticas, há a separação do saber e da pessoa”²⁰ (VERRET, 1975, p. 146, tradução nossa), ou seja, “[...] a separação do saber do sujeito (quem o produziu?)”²¹ (BRONCKART; GIGER, 1998, p. 36, tradução nossa); desliga-se dos vínculos autorais, apresentando-o como um saber “despersonalizado”.
- a *programação* da aquisição do saber: “[...] a organização das aprendizagens e os controles seguidos das sequências racionais que permitem uma aquisição progressiva dos especialistas”²² (VERRET, 1975, p. 146, tradução nossa), tanto por critérios pedagógicos como institucionais.

¹⁷[...] est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre “enseignables” et susceptible d’être appris.

¹⁸[...] les contraintes de la transmission ont inévitablement des incidences sur les savoirs enseignés, jusqu’à leur organisation méthodique et leur transformation [...]

¹⁹ - la division de la pratique théorique em champs de savoir delimites donnant lieu à des pratiques d’apprentissage spécialisées .

²⁰ - en chacune de ces pratiques, la séparation du savoir et de la personne.

²¹ “la séparation du savoir et de la personne” (qui l’a produit?).

²² - la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des sequences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises.

E quanto à transmissão:

- a *publicidade do saber*: “[...] definição explícita, de compreensão e de extensão, do saber a ser transmitido”²³ (VERRET, 1975, p. 1467, tradução nossa), que viabiliza sua apropriação pelos que deverão transmiti-lo e recebê-lo.
- o *controle social* das aprendizagens: “[...] o controle regado das aprendizagens, seguido dos procedimentos de verificação que autorizam a certificação pelos especialistas”²⁴ (VERRET, 1975, p. 146, tradução nossa).

Ainda, com relação à prática da exposição didática, Bronckart e Plazaola Giger (1998) apontam três conjuntos de imposições e determinações aos quais a exploração de um saber está sujeita: (i) à natureza do saber mobilizado, ao tipo de relação que mantém com as práticas de invenção das quais derivou, à forma como foi configurado nas práticas de exposição científica; (ii) ao estatuto dos destinatários da transmissão: idade dos alunos, o que implica que os saberes a ensinar sejam adaptados e articulados ao estado e às formas (preconceitos, imagens etc.) de seus conhecimentos prévios; ao próprio processo de aprendizagem, que consiste em uma interiorização de esquemas operatórios, que implicam a repetição e a rotinização; (iii) e, por fim, ao contexto institucional das práticas de transmissão, neste caso, às competências e atitudes dos professores, como ritmo, progressão e continuidade que caracterizam a organização dos programas nas instituições de “transmissão escolar burocrática”, conforme Verret (1975). Estas imposições de rotinização e de institucionalização estariam diretamente relacionadas à estruturação do tempo escolar, como também, à configuração dos conteúdos trabalhados na escola.

Segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998), estas propriedades obrigatórias da etapa de transmissão e do saber didatizados permitem, assim, delimitar os saberes escolares transmissíveis dos que não os são, por razões sociais ou gnosiológicas. Esses autores observam, ainda, que estas propriedades específicas não são necessariamente negativas, visto que para Verret, a didatização do saber protege o aluno “[...] contra os erros e impasses das pesquisas equivocadas [...], contra as descontinuidades das pesquisas interrompidas [...],

²³ - la définition explicite, en compréhension et em extension, du savoir à transmettre.

²⁴ - le controle réglé des apprentisages suivant des procédures de vérification autorisant la certification des expertises.

contra a dispersão na apreensão de seu objeto.”²⁵ (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p. 37, tradução nossa).

Embora seja, sem dúvida, o texto fundador deste conceito, na opinião desses autores, este permanece em uma relativa inteligibilidade, já que seu aparato conceitual (a economia dos conceitos práticos, processos, objetos, saberes, execução, transmissão, exposição etc.) continua vago; os processos de ensino não parecem ser diferentes dos processos de aprendizagem; algumas propriedades dos saberes didáticos só são, alusivamente, definidas (o estatuto da despersonalização), afirmam os autores. O “movimento dos saberes”, que Verret evoca, não está, explicitamente, colocado no texto e, deixa algumas dúvidas no ar, com relação à posição, que as práticas de invenção ocupam, a saber:

- a princípio, situadas no campo científico ou evocadas nos processos de aprendizagem dos alunos (em termo de reinvenção);
- a origem e as propriedades específicas dos saberes didatizados não aparecem claramente: em algumas passagens elas se opõem aos saberes tais como eles se apresentam na exposição científica; em outras, elas se opõem aos saberes tais como eles são inventados, reinventados ou mesmo implementados;
- e, por fim, [...] as práticas de escolarização efetivamente se implantam em um programa fundamentado em uma progressão com base nos graus de dificuldade das aprendizagens solicitadas, o que mereceria seguramente uma demonstração empírica.²⁶ (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p. 37, tradução nossa).

Apesar das dificuldades de suas proposições, o tema da TD se tornou amplamente utilizado nas ciências da educação, por vários autores, quase simultaneamente. Coube, no entanto, a Chevallard (1991) a elaboração de uma síntese teórica inicial, para colocá-lo no centro do problema didático, através de seu livro, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*²⁷, que, atualmente, serve às demais disciplinas.

Em linhas gerais, sua proposição fundadora institui uma distância necessária entre a prática da transmissão e a prática da invenção (VERRET, 1975, p. 140), as características das transformações por que passam os saberes, para se tornarem ensináveis e, a preocupação com a dimensão temporal das práticas didáticas (CHEVALLARD, 1991). No entanto, este autor diferencia-se do primeiro, pelo próprio lugar de onde fala e de onde pretende consolidar seu trabalho, o campo da didática das matemáticas, mais particularmente, às transformações

²⁵[...] contre les erreurs et impasses des recherches fourvoyées [...], contre les discontinuités des recherches interrompues [...], contre la dispersion dans l’appréhension de l’objet.

²⁶ - en principe situées dans le champ scientifique, mais parfois aussi évoquées dans les processus d’apprentissage des élèves (em termo de “réinvention”); - l’origine des savoirs didactisés, ou encore ce à quoi s’opposent les propriétés spécifiques de ces savoirs n’apparaît pas clairement; - enfin [...] les pratiques d’enseignement scolaire se déploient effectivement em um programme raisonné, em une progression fondée sur les degrés de difficulté des apprentissages sollicités; ce qui mériterait assurément une démonstration empirique.

²⁷Do saber sábio ao saber ensinado.

que as teorias matemáticas sofrem, quando se tornam saberes escolares; primeiramente, nos programas, depois, nos livros didáticos e nas salas de aula. Esta obra tornou-se uma referência, contribuindo, principalmente, para a reformulação do ensino das matemáticas, assim como, para o conceito de transposição dos saberes, chamados sábios, ser associado às outras disciplinas escolares.

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto do saber a ensinar um objeto de ensino é chamado **transposição didática**.²⁸ (CHEVALLARD, 1991, p. 39, tradução nossa).

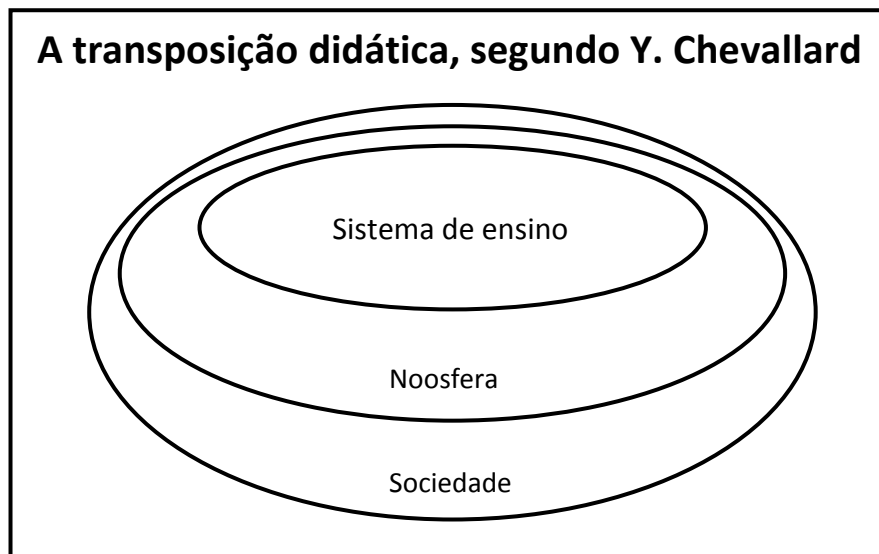
O conceito de TD em Chevallard remete à passagem do saber sábio para o saber ensinado. Seu produto será, nessa perspectiva, um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio. Se de um lado, o termo transposição não traduz bem a ideia de transformação, que ele pretende nomear; de outro, tem o mérito de pressupor o reconhecimento imediato desse distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, fato este que não deve ser de maneira nenhuma minimizado.

3.2 As transformações do conceito da TD

Posto que a TD trata das mudanças, que o conhecimento sofre, partindo da premissa da existência de uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino, definidos como tal, desde quando surgiu, este conceito tem sido foco de muitos debates, muitas vezes, calorosos. O próprio Chevallard (1997) tentou esclarecer a origem da escolha da palavra “transposição”, com base no sentido musical do termo, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para outro, ou seja, um processo de “transformação adaptativa” a um novo contexto. Todavia, uma deformação deste conceito (FIGURA 1) tem, em geral, acompanhado sua passagem das matemáticas para outras disciplinas, especialmente, para as Ciências Econômicas. O esquema (FIGURA 2) revela, pelo menos, duas transformações deste conceito (BORDET, 1997):

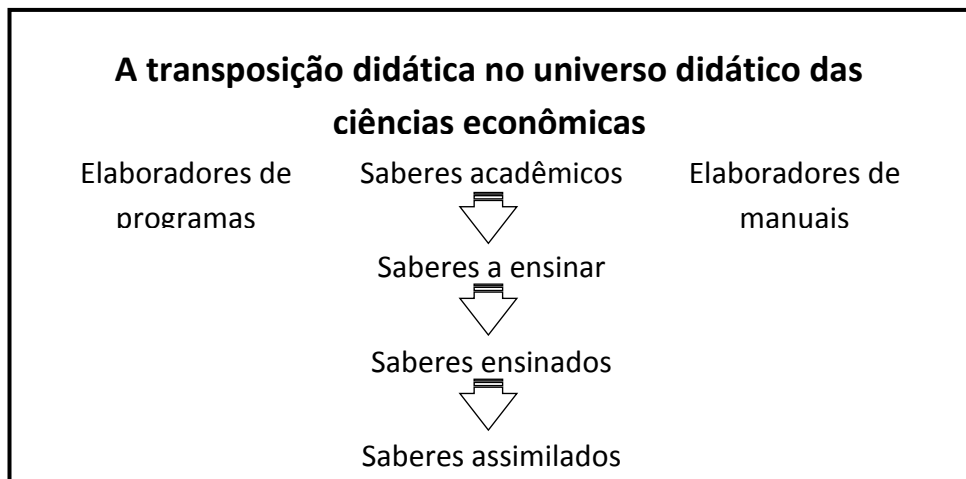
²⁸Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le “travail” – qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique.

Figura 1 – A transposição didática, segundo Y Chevallard



Fonte: Chevallard (1991, p. 23).

Figura 2 – A transposição didática no universo das ciências econômicas



Fonte: Bordet (1997, p. 48).

Em primeiro lugar, a construção dos saberes a ensinar aparece somente no papel da *noosfera* (reduzida aqui aos elaboradores dos programas e dos manuais). De modo que, o segundo plano sociológico do esquema de Chevallard (o controle social dos processos da TD pela sociedade) foi evitado. Em segundo lugar, nota-se a ampliação do conceito a jusante, uma vez que, a TD não significa mais somente a construção social dos saberes a ensinar, mas também, a construção do percurso (passagem dos saberes a ensinar para os saberes ensinados) pelo professor e os modos de aquisição dos conhecimentos (passagem dos saberes ensinados para os saberes assimilados) pelos alunos.

Perrenoud, em 1984, sem mesmo ter tomado conhecimento da tese de Verret ou dos desenvolvimentos de Chevallard acerca da TD, afirma ter concebido a noção de “transposição pragmática”, a respeito da distinção entre currículo formal e currículo real.

Nossa ênfase nas práticas, no trabalho escolar, pretende, particularmente, ressaltar que o currículo real [...] não é somente uma interpretação mais ou menos ortodoxa do currículo formal. É uma *transposição pragmática* dele, ou seja, *currículo formal e currículo real não são da mesma natureza*. O currículo formal é uma *imagem da cultura digna de ser transmitida*, com o recorte, a codificação, a formatação, correspondente a essa intenção didática; o currículo real é um *conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou devem gerar as aprendizagens*.²⁹ (PERRENOUD, 1998, p. 4, tradução nossa).

Transposição didática ou transposição pragmática, a ideia é a mesma: são exigências da ação, *a ação didática*, que orientam a transposição. É esta a noção de transposição pragmática, afirma Perrenoud (1998, p. 4). A transposição dos saberes sábios em saberes escolares corresponde ao sentido da metáfora musical sugerido por Chevallard, por entender que “[...] os saberes alteram parcialmente a forma ou conteúdo, quando passam de seu domínio original (campo teórico) para o domínio da transmissão (a escola).”³⁰ (PERRENOUD, 1998, 21, tradução nossa). É o que sugere a metáfora musical da transposição e a torna relevante, para ser pensada em todas as disciplinas e em todas as formações, salienta este autor.

Por considerar, o termo TD mais próximo da ideia de reprodução, Lopes (1997, p. 208) propõe sua substituição para *mediação didática*, “movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações”, favorecendo o entendimento mais claro do processo de transformação do conhecimento como “[...] um processo de constituição de uma realidade, a partir de mediações contraditórias, de relações complexas não imediatas.” (LOPES, 1997, p. 209).

Na metáfora da transposição de Chevallard, a imagem é a de uma mudança de regime. Para esse autor, segundo Chatel (1995, p. 21), “O funcionamento didático do saber não é outro que o funcionamento sábio, visto que existem dois regimes do saber em

²⁹Notre insistance sur les pratiques, sur le travail scolaire, entend notamment souligner que le curriculum réel, [...] n’est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une *transposition pragmatique*. Autrement dit, *curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature*. Le curriculum formel est une *image de la culture digne d’être transmise*, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique; le curriculum réel est un *ensemble d’expériences, de tâches, d’activités qui engendrent ou sont censées engender des apprentissages*.

³⁰[...] les savoirs changent partiellement de forme, voire de contenu, lorsqu’ils passent de leur domaine d’origine (la cité savant) à leur domaine de transmission (l’école).

interrelação, no entanto, não sobrepostos.”³¹ “[...] esta interrelação é a questão central, o ‘saber sábio’ é a referência”³² (CHATEL, 1995, p. 10). A autora propõe, então, substituir o termo de TD, pelo de **transformações de saberes**. Para tanto, ela evoca a *metáfora da produção*³³, que indica a palavra **transformação** como mudança de forma (mais do que a metáfora musical da transposição, sugerida por Chevallard e adotada por Perrenoud), centrada no processo, ação transformadora, e, voltada para os atores, permitindo, assim, nos livrarmos do problema de origem e referência (CHATEL, 1995). Para essa autora, “O saber, preparado para ser ensinado, não pode mais se identificar pura e, simplesmente, com o saber ‘sábio’, que tem por origem e referência.”³⁴ (CHATEL, 1995, p. 9).

Quando os professores ensinam, eles fazem, eles produzem alguma coisa, mesmo que, não estejam, plenamente, conscientes disso, tanto que, estão envolvidos no que se passa. Porém, ao agir, ‘produzir’; de um lado, existe criatividade; de outro, iniciativa de escolha, uma margem de interpretação na maneira de fazer e em fazê-lo.³⁵ (CHATEL, 1995, p. 9).

De acordo com Chatel, o que os professores produzem devemos a Verret e Chevallard, por terem demonstrado, com o conceito de TD, como isso se relaciona aos saberes, através do conceito de TD,

[...] esses autores mostram, que o ensino se torna necessário, para se fazer as escolhas no interior do saber de referência, para modificar sua forma e, mesmo, sua estrutura, devido ao seu modo de exposição, ao seu recorte etc., enfim, para adaptá-lo à situação de ensino³⁶ (CHATEL, 1995, p. 9).

Para essa autora, explica (BORDET, 1997), este procedimento, considera o saber não apenas como substantivo (o saber comparável com um texto, cuja existência, de certa maneira, independe dos professores e dos alunos), mas também, como verbo (a atividade do saber como atividade construtiva, que envolve verdadeiros sujeitos competentes). O interesse

³¹Parce que le fonctionnement didactique du savoir est autre que le fonctionnement savant, parce qu’il y a deux régimes du savoir, en interrelation mais cependant non superposables.

³² [...] cette (inter)relation est la question centrale, Le “savoir savant” est la référence.

³³ Este termo deriva da visão do economista Becker que defende o caráter produtivo da educação. Ao dizer que ensinar é ensinar alguma coisa para alguém, Chatel focaliza sobre o resultado esperado: ensinar alguma coisa. Ou seja, após o ensino os alunos devem ter mudado, eles devem saber mais, devem aprender alguma coisa (BECKER, 1964 apud CHATEL, 2001).

³⁴ Le savoir, apprêché pour être enseigné, ne peut plus s’identifier purement et simplement au savoir “savant” qu’il prend pour origine et pou référence.

³⁵ Quand les enseignants enseignent, ils font, ils produisent quelque chose, même s’ils n’en sont pas forcément pleinement conscients, tant ils sont investis dans ce qui se passe. Or agissant, “produisant”, il y a une part de créativité, une part d’initiative de choix, une marge d’interprétation dans la façon de faire et dans ce faire.

³⁶ [...] ces auteurs nous montrent que l’enseignement rend nécessaire d’effectuer des choix au sein du savoir de référence, d’en modifier la forme et même la structure du fait de son mode d’exposition, de son découpage, etc., afin de l’adapter à la situation d’enseignement.

de Chatel segue, portanto, para a questão da transmissão dos saberes na escola, questão esta, profundamente, relacionada às aprendizagens. Para Chatel (1995), transformar os saberes prescritos nos programas efetivos de ensino, não é uma ação única do professor, é uma ação dos professores em interação com seus alunos.

O que os professores fazem quando ensinam depende necessariamente dos alunos, de uma forma ou de outra. Ensinar, não é somente preparar uma aula para tal ou tal sala cujos hábitos e características conhecemos, é também gerir, na aula, a relação imediata dos alunos com os conteúdos do saber ensinado.³⁷ (CHATEL, 1995, p. 13).

Chatel visa a compreender melhor como a atividade do saber acontece em sala de aula. Trata-se de entender melhor como os professores, no seu modo de ensinar, garantem, concretamente, a relação dos alunos com os conteúdos. Neste aspecto, sua perspectiva é bem diferente do procedimento que visa a comparar os conteúdos, efetivamente, ensinados à luz dos saberes sábios correspondentes, diz ela: “Queremos, ao contrário, compreender este processo de produção ensinável, seus objetivos, seus modos de funcionamento, seus recursos, suas restrições.”³⁸ (CHATEL, 1995, p. 13, tradução nossa), ou seja, observar o aspecto ativo e interativo do processo de ensino: a figura ternária *aluno-professor-saber*, que Chevallard propôs e, muitos didáticos retomam, mas que, não parece, de acordo com Chatel (1995), facilitar a descrição do que se passa de fato com o ensino em sala de aula.

Nós iremos analisar o que se passa na sala de aula, considerando o professor (no nosso caso, o estagiário) [...] como aquele ‘que ensina alguma coisa para alguém’, ou seja, como uma espécie de mediador ou tradutor de um saber direcionado para os alunos.³⁹ (CHATEL, 1995, p. 7, tradução nossa).

Chatel (1995, p. 13) considera a transformação didática, produtora dos saberes escolares, durante o ensino efetivo em sala de aula, incluindo as relações nela representadas e seus efeitos transformadores sobre os saberes ensinados, previstos, com antecedência, pelo professor ou realizados em plena ação. A transformação didática tem um duplo sentido, porque a atividade de ensino está condicionada a contribuir, para produzir os conteúdos e delimitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, ela é a transformação dos saberes de referência pelos professores que visa a assegurar a transformação dos saberes nos alunos.

³⁷Enseigner, ce n'est pas seulement préparer un cours pour telle ou telle classe don't on connaît les habitudes et les caractéristiques, c'est encore gérer, dans l'instant, la relation immédiate des élèves aux contenus de savoir enseigné.

³⁸Nous voulons, au contraire, mieux comprendre ce processus de production d'enseignable, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses ressources, ses contraintes

³⁹Nous allons nous pencher sur ce qui se passe dans la classe en considérant le maître selon cet angle de vue, c'est-à-dire comme celui “qui enseigne quelque chose à quelqu'un”, en quelque sorte un médiateur ou un traducteur d'un savoir en direction des élèves.

De acordo com Bordet (1997), de certo modo, a abordagem “micro” de Chatel (que estuda o papel dos professores e dos alunos dentro dos limites da sala de aula) é um complemento essencial para a análise “macro” de Chevallard (que decifra as relações didáticas gerais entre a Escola e a Sociedade). Porém, ressalta que, a falha essencial da teoria de Chevallard estaria no fato de que ele dá muita importância ao texto e pouca à inteligência, à sensibilidade e à responsabilidade dos seus atores. Em Chevallard, o limite da sala de aula é como se fosse uma peça de teatro, na qual, professores e alunos interpretam uma peça que já foi escrita por eles (pelos agentes da noosfera, conforme veremos posteriormente). O saber é tratado como um texto, que os primeiros devem apresentar e os últimos devem, de uma forma ou de outra, assimilar. E, assim, são reduzidos, segundo Chatel, ao papel de “recitadores” ou, então, de figurantes. Nessa perspectiva, uma vez que a peça foi escrita (pela noosfera), “[...] a cortina se fecha e o espetáculo da TD acaba.”⁴⁰ (BORDET, 1997, p. 50, tradução nossa).

Perrenoud, Lopes e Chatel propõem terminologias alternativas, todas elas partem da premissa de que existe uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino definidos como tal, contudo, nenhuma delas se desdobrou em uma nova teoria. Sendo assim, mantemos o termo TD, de acordo com a “Escola de Didática” francesa, cujas reflexões o ISD se serve e reelabora e, cujo entendimento sintetiza todas as discussões apresentadas.

De acordo com Machado, para Verret e Chevallard, esse termo não deve ser compreendido como a aplicação pura e simples de uma teoria científica qualquer ao ensino de uma disciplina escolar.

O conjunto de transformações que um determinado conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesses saberes. (MACHADO, 2009, p. 52).

Mas, consideramos, também, a ampliação conceitual de Chatel (1995, 2001), que, a nosso ver, não se distancia da visão interacionista sociodiscursiva, que se concentra na terceira etapa do processo de transposição, ou seja, para o que realmente acontece em sala de aula, mais especificamente, para o agir do professor, como aquele que ensina alguma coisa para alguém. De pleno acordo com as reflexões feitas pela autora, nosso foco, porém, é a atividade dos estagiários e não a atividade do saber dos alunos dos estagiários. É, por intermédio da atividade dos estagiários, que colocamos a questão da transformação do saber, que visa à aprendizagem.

⁴⁰[...] le rideau est pour ainsi dire déjà retombé, et le spectacle de transposition didactique est terminé.

3.3 Os níveis e as etapas do processo da TD

Baseada nos três níveis do processo da TD, que constituem a teoria de Chevallard, para discutir as relações entre linguística e ensino, em uma visão mais ampla, Machado propõe um novo esquema para esses três níveis⁴¹, nos quais a atividade educacional e os processos de transposição se desenvolvem. O primeiro nível é o dos *sistemas educacionais*, nos quais se formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela (o MEC, as Secretarias de Educação etc.).

O segundo nível é o dos *sistemas de ensino*, instituições construídas, especificamente, para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino etc. Esses sistemas encontram-se, concretamente, articulados ao meio social, em geral (país, instâncias políticas, administração escolar etc.). Para que este sistema exista, ou seja, para que o ensino seja possível, é necessário que haja compatibilidade deste sistema com seu entorno (CHEVALLARD, 1991). Em primeiro lugar,

Para que o ensino de um determinado elemento do saber ocorra, este elemento deve sofrer algumas alterações que o tornarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, é, necessariamente, distinto do saber, inicialmente, designado para ser ensinado, o saber a ensinar.⁴² (CHEVALLARD, 1991, p. 15, tradução nossa).

Em outras palavras, esse autor defende a tese de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento do saber consiste na sua transformação, para que ele possa se tornar apto a ser ensinado. Em segundo lugar, existe uma tensão constante dentro do sistema, o que não deixa de ser um paradoxo, de acordo com o autor. De um lado, ele é fechado, pois se atribui um grau de autonomia que o coloca na condição de protegido das vicissitudes dos contextos políticos, ideológicos e cultural. De outro lado, ele é aberto, visto que, sua sobrevivência depende do grau de compatibilidade com seu entorno. Convém, porém, que os saberes em via de escolarização estejam, suficientemente, próximos dos saberes sábios, e, suficientemente, distantes dos saberes dos pais.

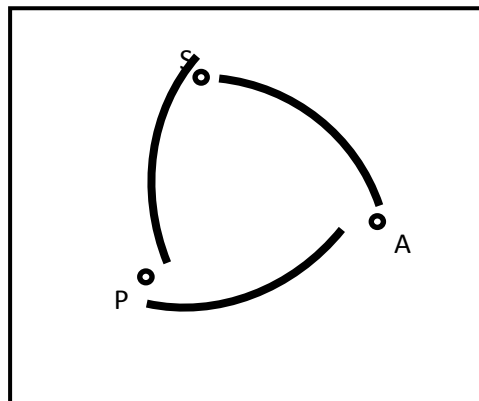
⁴¹Bronckart (2004) sugere ainda a existência de um quarto nível de transposição a ser considerado, além dessa tripartição clássica dos níveis dos conhecimentos, o da transformação dos conhecimentos efetivamente aprendidos em “conhecimentos de aprendizagem avaliados” desenvolvidos no interior do próprio sistema didático ou pelo sistema educacional, o ENEM, por exemplo.

⁴²Pour que l’enseignement de tel élément de savoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné. Le savoir-tel-qu’il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-intialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner.

De acordo com Bordet, Chevallard sustenta esta aproximação dos saberes ensinados com o saber sábio, não como garantia, o que desqualificaria o rigor e o objetivo de seu propósito, mas, para dizer que essa proximidade, é um fenômeno necessário, uma condição *sine qua non*, para a chegada de novos saberes ao sistema escolar. E, para que esses saberes se integrem ao sistema de ensino, devem, aos olhos da sociedade, parecer, suficientemente, com os saberes que ela considera legítimos, em um determinado momento. Os sistemas de ensino se apresentam, de acordo com esse autor, como um ecossistema em constante perda de equilíbrio. Nesse contexto, os fenômenos da TD são, ao mesmo tempo, consequências dessa tendência ao desequilíbrio e aos fatores de reequilíbrio. Sua finalidade é, portanto, restabelecer a distância certa entre os saberes ensinados e os saberes aprendidos por um lado, e entre os saberes ensinados e os saberes dos pais, por outro (BORDET, 1997).

Por fim, o terceiro nível é o dos *sistemas didáticos*, envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, o *professor (P)*: aquele que ensina; os *alunos (A)*: aqueles que aprendem e o *saber (S)* que interagem (CHEVALLARD, 1991) ou, de acordo com Machado (2009), o *professor*, os *alunos* e os *objetos de ensino* de conhecimento.

Figura 3 – Sistema didático



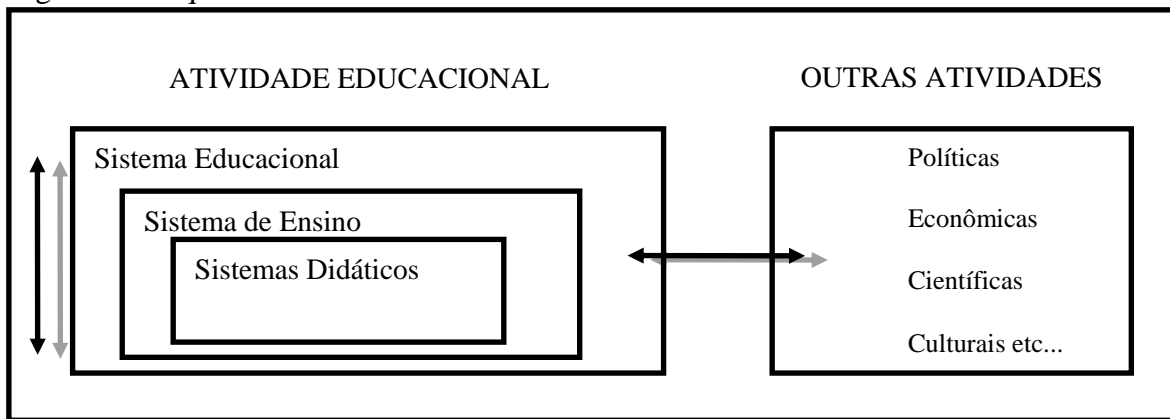
Fonte: Chevallard (1991, p. 23).

Os sistemas didáticos são as formações que aparecem, a cada ano, em torno de um saber (designado programa), onde é firmado um contrato didático, que considera este saber como objeto de um projeto compartilhado de ensino e aprendizagem, reunindo, em um mesmo lugar, professores e alunos. É no seu interior que se desenvolve grande parte da atividade de trabalho do professor, que “[...] tem por objetivo a criação de um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.” (MACHADO, 2009, p. 51). É nos sistemas didáticos que se processa o conjunto por meio dos quais

[...] novos saberes de referência (em princípio científicos) são tomados emprestados ou transformados para serem inseridos nos programas e nas práticas de ensino: a escolha de novos conceitos dos *corpora* científicos; a adaptação desses conceitos pelos programas e manuais elaborados nos sistemas de ensino; **as condições efetivas de sua exploração em aula** (BRONCKART; MACHADO, 2004, 141-142, grifo nosso).

É nesses três níveis da atividade educacional: *sistema educacional*, *sistema de ensino* e *sistema didático*, que se desenvolve o processo da TD. É, também, no interior deste último nível, que se desenvolve a maior parte da atividade de trabalho do professor, representado no esquema elaborado por Machado (2009, p. 50), cuja inspiração deve a Clot (2010) e a Amigues (2004).

Figura 4 – Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional



Fonte: Machado (2009, p. 50).

De acordo com autora citada, a atividade de trabalho do professor tem por objetivo a criação de um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Nessa atividade estão envolvidos outros indivíduos, tanto presentes (os alunos) quanto ausentes (colegas, direção, pais etc). Para construir seu objeto, o professor conta com artefatos construídos sociohistoricamente tanto materiais quanto simbólicos de diferentes origens e disponibilizados pelo meio social em que se encontra. Para poder agir, eficazmente, ele deve se apropriar desses artefatos, por si e para si, constituindo-se em verdadeiros instrumentos, que, no sentido vigotskiano⁴³ do termo, provocam transformações não apenas sobre o objeto, mas também, sobre os outros indivíduos envolvidos na atividade e sobre o próprio professor (MACHADO, 2009).

⁴³Vigotski chama *lei da zona proximal ou próxima de desenvolvimento (ZPD)* o estágio em que o indivíduo sozinho ainda não tem autonomia para resolver os problemas, e, por essa razão, precisa da contribuição de outrem. Seu sucesso, porém, está estritamente relacionado à experiência profissional do professor (VIGOTSKI, 1993 *apud* ARAUJO, 2009, p. 32).

Quanto ao processo da TD, de acordo com seus idealizadores, ele se desenvolve em três etapas básicas, de acordo com Machado (2009). Na primeira, no nível do *sistema educacional*, são traçadas as diretrizes gerais, para a atividade educacional e as finalidades que se quer alcançar com elas, em função da concepção sobre o tipo de cidadão que se deseja formar, tendo em vista as atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade. É nesse nível, de acordo com Machado (2009, p. 53), que se encontram os “saberes científicos”, propriamente dito, os quais sofrem um processo de transformação, para se constituírem em “conhecimentos a serem ensinados”, veiculados através dos textos de prescrição (diretrizes oficiais de diferentes níveis: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Projeto Político Pedagógico (PPP), livros didáticos etc.). É nele, também, que se realizam as escolhas desses conhecimentos que não podem ser consideradas como cientificamente neutras ou determinadas somente pelo valor que lhes é atribuído no quadro da esfera científica envolvida, pois, na verdade, elas sofrem um controle oficial⁴⁴ pelas autoridades de ensino, como também, pela influência de múltiplos interesses políticos, econômicos, ideológicos e, até mesmo, acadêmicos.

A *noosfera* é definida por Chevallard (1991, p. 24-25) como “[...] esfera onde pensamos o funcionamento didático”, nela se encontram todos aqueles (cientistas, educadores, professores, políticos, autores de livros didáticos etc.) que, de uma forma ou de outra, influenciam os rumos do ensino, fazendo com que o saber sábio se modifique até chegar às escolas. É, portanto, um espaço de conflito e negociações, de produção e discussão sobre o que é necessário ser mudado ou realizado no sistema de ensino. Por intermédio da noosfera, formação social que se encontra, permanentemente, em ação nos bastidores do ensino (comissões oficiais e oficiosas, editores, produtores de manuais etc.) que se desenvolve, concretamente, a preparação didática dos novos saberes a serem ensinados, que as determinações sociopolíticas gerais exercem seus efeitos sobre os sistemas de ensino e sobre os sistemas didáticos (CHEVALLARD, 1991).

A noosfera opta então, prioritariamente, pelo reequilíbrio, por meio de uma manipulação do saber. É ela que “[...] vai proceder a seleção dos elementos do saber sábio designados como saber a ensinar, que serão submetidos ao trabalho de transposição [...]”⁴⁵ (CHEVALLARD, 1991, p. 30), ou seja, os saberes selecionados são submetidos a um conjunto

⁴⁴Esse controle é exercido pelos especialistas das disciplinas que são convidados pelas instituições governamentais para selecionarem os conteúdos que deverão ser ensinados e para produzirem os documentos de prescrição do ensino. (MACHADO, 2009, p. 53).

⁴⁵[...] va proceder à la sélection des éléments du savoir savant, qui, désignés par là comme “savoir à enseigner” seront alors soumis au travail de transposition [...].

de transformações, que os levam a uma nova configuração das diversas categorias, que os agentes da noosfera elaboram em função do projeto social de ensino.

Na segunda etapa da transposição, os conhecimentos a serem ensinados sofrem outro processo de transformação, constituindo-se em “[...] conhecimentos, efetivamente, ensinados pelos professores, cujas características variam de acordo com a forma de ensino desenvolvido por cada um: em forma de aula, de trabalhos em grupo, de debate, de exercícios etc.” (MACHADO, 2009, p. 54), mas que requer, acreditamos, domínio dos conhecimentos de referência.

Os saberes teóricos necessitam, portanto, passar por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado e nesse processo de comunicação dos saberes, existem aqueles que são selecionados como saberes que devem ser ensinados, que devem adentrar a sala de aula e serem socializados nas escolas, com o objetivo de fazer com que os alunos se apropriem dos saberes constituídos ou em vias de constituição.

Ao assumir que o conhecimento deve passar por deformações, para que se torne ensinável, Chevallard considera a existência de dois tipos de transposições, deixando bem visível a importância, quase exclusiva, ao que acontece antes e fora da sala de aula, ou seja, ao trabalho externo da transposição didática, à *transposição didática externa*, que corresponde à transformação dos saberes na passagem do saber sábio em conteúdo “curricular formal ou prescrito” (PERRENOUD, 1998), que resulta no projeto social de ensino expresso através dos programas escolares e livros didáticos; e, ao trabalho interno, a *transposição didática interna*, que se realiza “[...] no interior mesmo do sistema de ensino, muito tempo depois da introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado” (CHEVALLARD, 1991, p. 31), revelando, em grande parte, “[...] a margem de interpretação ou de criação dos professores no interior da própria sala de aula” (CHEVALLARD, 1991, p. 31), isto é, a modificação dos programas em conteúdos efetivos de ensino, de responsabilidade exclusiva do professor.

De acordo, com Bordet, implicitamente, para Chevallard, “Uma vez que a noosfera, com a bênção da sociedade, executa seu trabalho de transposição, ponto final”⁴⁶. “Professores e alunos não têm mais o que fazer”⁴⁷ (BORDET, 1997, p. 50, tradução nossa).

[...] sob a aparência de uma opção teórica, o professor não escolhe, porque ele não tem poder de escolha. Ele retém do processo, o único momento em que se reconhece envolvido: o da redação do texto, (realizada antes da etapa da redação na forma de manual ou notas do professor) é um “metatexto” em lugar nenhum escrito preto no

⁴⁶ Une fois que la noosphère, avec la bénédiction de la société, a fait son travail de transposition, la messe est dite.

⁴⁷ Enseignants et élèves n’ont plus qu’à faire avec.

branco, matriz das variantes que lhes dão forma concreta.⁴⁸ (CHEVALLARD, 1991, p. 19, tradução nossa).

Porém, essa transposição “em desenvolvimento” está suscetível a ter decaídas, que podem provocar o retorno à discussão das decisões tomadas pelas instâncias institucionais. Isso ocorre, porque os saberes sábios evoluem e tendem a ser banalizados pela escola, distanciando-se, assim, constantemente, dos saberes ensinados. Para Chevallard, essa distância que o saber ensinado deve guardar do saber sábio e também do saber dos pais, é pouco a pouco corroída. O saber ensinado se gasta, afirma o autor. Quando esse distanciamento acontece, ocorre o “envelhecimento biológico”, tornando muitos conteúdos desinteressantes à luz dos novos desenvolvimentos ou mudanças no campo científico etc. Sua legitimidade passa a ser questionada pela sociedade, pais, professores, deflagrando, assim, uma crise, no sistema de ensino, de uma determinada disciplina. Ao mesmo tempo, ocorre o “envelhecimento moral” ou “obsolescência”, causada pela aproximação perigosa do saber ensinado do saber banalizado; ou, melhor, do saber ensinado que se encontra, exageradamente, distante do saber sábio (CHEVALLARD, 1991).

Nos dois casos, de acordo com esse autor, o desgaste do saber ensinado, pressupõe como resultado a incompatibilização do sistema de ensino com seu entorno.

O saber ensinado ao tornar-se envelhecido em relação à sociedade; uma nova contribuição deve estreitar a distância com o saber sábio, os dos especialistas; e, colocar à distância o saber dos pais. Aí se encontra a origem do **processo da transposição didática**.⁴⁹ (CHEVALLARD, 1991, p. 27, tradução e grifo nosso).

Dessa forma, a TD busca, justamente, restabelecer essa compatibilização. É este o momento em que se demanda as reformas de ensino (falaremos sobre elas, posteriormente), quando “[...] um fluxo de saber, proveniente do saber sábio, torna-se indispensável.”⁵⁰ (CHEVALLARD, 1991, p. 27).

Para o professor e seus representantes, na noosfera, a reforma deve visar a isso: permitir que se responda de maneira satisfatória à “crise do ensino”, que ele experimenta, cotidianamente, e, a resolver o problema das dificuldades de aprendizagem – restaurar o desejo do saber (a famosa motivação) e lhe proporcionar

⁴⁸ Sous l'apparence d'un choix théorique, l'enseignant ne choisit pas, parce qu'il n'a pas de puissance de choix. Il retient du processus le seul moment sur lequel il se sache quelque prise: la rédaction du texte du savoir – lequel, antérieurement à l'étape de la rédaction (réalisée sous la forme du manuel, ou des notes du professeur) n'est qu'un “métatexte”, nulle part écrit noir sur blanc, matrice des variantes qui lui donneront forme concrète.

⁴⁹ Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique.

⁵⁰ [...] un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable.

os meios para neutralizar a progressiva necrose que ele sente ganhar terreno a cada ano [...]”⁵¹ (CHEVALLARD, 1991, p. 32, tradução nossa).

Na terceira etapa, o professor elabora, em situação de ensino e em interação com seus alunos, seu próprio “texto do saber”, com o objetivo de fazer com que seus alunos aprendam, definido por Chevallard, como a fragmentação da disciplina a ser ensinada, em unidades compatíveis com a maneira como “o tempo de estudos” é contado: em anos, semestres, semanas e períodos “carga-horária”, necessitando, inevitavelmente, de uma “[...] adaptação ao tempo e aos espaços disponíveis, ao tamanho dos grupos, ao nível e projeto dos alunos, a sua relação com o saber, à relação pedagógica, ao contrato didático em vigor, aos imperativos avaliativos.”⁵² (PERRENEOUD, 1998, p. 19, tradução nossa).

No entanto, Chevallard deixa transparecer que o poder de decisão do professor é, na verdade, limitado, pelo fato de que a transposição começa bem antes, pois, no momento em que ele o transforma em objeto de ensino, muitas escolhas, afirma esse autor, já foram efetuadas pela noosfera.

[...] preparar uma aula é, sem dúvida, trabalhar para a transposição didática (ou melhor, na transposição didática); não é fazer a transposição didática. Quando o professor intervém [...] há muito tempo a transposição já começou [...]”⁵³ (CHEVALLARD, 1991, p. 18-19, tradução nossa).

Isso significa dizer, que a autonomia do professor em relação aos saberes a ensinar é relativa. Em se tratando do ensino e aprendizagem em situação de estágio, é curioso, porque, embora o estagiário seja o professor, na verdade, de acordo com que observamos, o quê eles ensinam é determinado pelas professoras-regentes que seguem o programa já estabelecido pela noosfera, comumente, seguido, à risca, pela escola.

Nossa pesquisa tem como foco esta última etapa (no entanto, as demais não serão ignoradas), em consonância aos nossos objetivos, para tentar compreender, de fato, como acontecem a atividade de LP em sala de aula e, em particular, identificar, através dos

⁵¹Pour l’enseignant, et ses représentants dans la noosphère, c’est cela que doit viser la réforme: permettre de répondre de manière satisfaisante à la “crise de l’enseignement” qu’il vit quotidiennement, et résoudre le problème des difficultés d’apprentissage – restaurer l’appétit de savoir (la fameuse “motivation”, et lui donner les moyens de s’attaquer à la progressive necrose qu’il sent chaque année gagner du terrain [...]).

⁵²[...] adaptation aux temps et aux espaces disponibles, à la taille des groupes, au niveau et au projet des apprenants, à leur rapport au savoir, à la relation pédagogique, au contrat didactique en vigueur, aux impératifs de l’évaluation.

⁵³[...] préparer une leçon, c’est sans doute travailler à la transposition didactique (ou plutôt, dans la transposition didactique); ce n’est pas faire la transposition didactique. Lorsque l’enseignant intervient, [...] il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé...

discursos dos estagiários coletados em situação de autoconfrontação, como os conflitos e impedimentos enfrentados por eles interferem positivo ou negativamente na sua realização.

No Capítulo seguinte, revisaremos as teorias da ação nas quais o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo foi construído.

4 TEORIZAÇÃO DA TESE

A ação não se ‘designa’ por si mesma, mas seu sentido pode ser esclarecido por aquele que a executa. (HABERMAS, 1987a).

Nosso estudo encontra-se no âmbito da Linguística, na área da Linguística Aplicada (Didática das línguas, em outros contextos), inscrito no quadro geral do ISD. Neste capítulo, abordaremos o segundo aspecto deste estudo, concernente ao *discurso*. Na primeira parte, revisaremos as teorias da ação que inspiraram o ISD na criação de seu quadro conceitual: primeiramente, a visão dos filósofos analíticos Wittgenstein e sua seguidora Anscombe; em seguida, a visão dos sociólogos Ricoeur e Bühler; depois, a visão psicológica de Leontiev, o agir comunicativo de Habermas (1987a, 1987b), a fenomenologia social de Schütz (1998, 2008), que apontam para a problemática do agir no que tange às dimensões intencionais, motivacionais e, por fim, em (CICUREL, 2011), no que tange ao agir professoral. Na segunda parte, apresentaremos os conceitos que serão adotados nesta pesquisa para os termos atividade, ação e agir. De acordo com os nossos objetivos, apresentaremos, por fim, as categorias linguísticas baseadas nos aportes linguístico-metodológicos do ISD – as **figuras de ação** (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013; BULEA; FRISTALON, 2004), os modos de expressão de **agentividade** e as **modalizações** (BRONCKART, 2007).

4.1 Primeira parte: as teorias da ação

A fim de atender as perspectivas do ISD com relação à dimensão do agir docente para análise do trabalho de ordem educacional, como também, para elaborar o quadro conceitual estável, Bronckart (2008) desenvolveu um estudo epistemológico das diversas correntes do pensamento que tomaram corpo no século XX, cujas posições e cujos conceitos embasam atualmente as pesquisas desenvolvidas sobre o agir nas Ciências Humanas e Sociais. Estas visões se prestam às análises das mediações formativas em que as dimensões motivacionais e intencionais do agir são consideradas.

- *A filosofia analítica*

- *Wittgenstein*

O percurso filosófico de Ludwig Wittgenstein pode ser dividido em duas grandes fases. Na primeira fase, configurada no *Tractatus lógico-philosophicus*, este autor tentou

demonstrar que as estruturas proposicionais da linguagem são “traduções” fiéis de uma lógica preexistente do mundo, ou seja, para ele, a estrutura da linguagem deveria corresponder à realidade dos fatos. Tendo fracassado nessa primeira tentativa, segundo Bronckart (2008, p.10), “devido à falta de um meio de acesso independente (da linguagem) a essa presumida lógica do mundo”, como também por ter compreendido a diversidade das línguas naturais, em sua segunda fase, Wittgenstein centrou-se na análise dos diversos tipos de regras que caracterizam os processos de representação do mundo na e pela linguagem.

Sendo assim, afastou-se da compreensão de que a verdade da proposição deve ser verificada na experiência do mundo real e passou a afirmar a impossibilidade de uma redução legítima entre um conceito linguístico (da realidade) e um conceito lógico (da linguagem).

De acordo com Bronckart (2008), essa análise o levou a se interrogar sobre o efeito que as diversas estruturas languageiras exercem sobre o próprio estatuto das unidades (ou palavras) que organizam e, principalmente, sobre os elementos que explicam ou condicionam a diversidade da linguagem.

Em sua obra, *Investigação filosóficas*, Wittgenstein assume sua nova posição que pode ser resumida em três teses, segundo Bronckart (2008).

1ª) A linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação.

2ª) A diversidade dos jogos de linguagem corresponde às formas de vida, isto é, às formas que o agir humano assume. O seu significado é adquirido no uso social, nos diferentes modos de ser e de viver no qual a fala está inserida. Nessa perspectiva, as práticas languageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral e, nessas práticas, na relação com esse agir, as unidades e estruturas seriam mobilizadas, assumindo sua significação.

3ª) Os conhecimentos humanos são elaborados no quadro do agir dos jogos de linguagem, produzidos socialmente e não individualmente, ou seja, é no curso das práticas languageiras que determinadas sequências sonoras acabam sendo atribuídas a determinados objetos ou, a acontecimentos do mundo (as representações e, de modo mais geral, o conjunto do aparelho cognitivo humano).

- *Anscombe*

Desde os anos 1960, as investigações filosóficas conduziram vários autores, dentre eles, a filósofa inglesa Elizabeth Anscombe (2001) a se interrogar sobre “[...] as definições das *ações de base* para propor um conjunto de critérios explícitos que permitem

descrever adequadamente o ‘nível intencional’ do agir.”⁵⁴ (FILLIETTAZ, 2002, p. 141, tradução nossa).

De acordo com Filliettaz, não satisfeita em apoiar a clássica distinção ontológica que diferencia as ações dos acontecimentos, Anscombe observou que “[...] as relações complexas ligam as condutas acabadas às intenções que as subtendem.”⁵⁵ (FILLIETTAZ, 2002, p. 141, tradução nossa).

Segundo Bronckart (2008, p. 17), em sua obra *Intention*, Anscombe objetiva identificar os fenômenos humanos que podem ser considerados como sendo da ordem do agir o que a leva a diferenciar acontecimentos que se produzem na natureza e o agir humano, que chamou de ação.

Nesse sentido, segundo Anscombe, “[...] uma ação intencional como A COMPRA DE UMA PASSAGEM DE TREM pode gerar um verdadeiro ‘caos de descrições possíveis’”⁵⁶ (FILLIETTAZ, 2002, p. 141, tradução nossa). Primeiramente, esta ação pode ser descrita: “COMPRAR UMA PASSAGEM DE TREM” pode também ser descrita COMO DAR DINHEIRO AO BILHETEIRO ou ainda CELEBRAR UM CONTRATO COM UMA COMPANHIA DE ESTRADA DE FERRO”⁵⁷ (FILLIETTAZ, 2002, p. 141, tradução nossa). Além disso, esta mesma ação pode mobilizar vários níveis de intencionalidade. Ao comprar uma passagem de trem, “[...] um passageiro manifesta não só sua intenção de viajar de trem, mas também, de chegar a Paris, de encontrar eminentes linguistas, de avançar na elaboração de sua tese etc.”⁵⁸ (FILLIETTAZ, 2002, p. 141, tradução nossa).

Descrever uma ação beira ao caos, no sentido de que, “[...] de uma parte, essas descrições são potencialmente infinitas e, de outra parte, as intenções nelas manifestadas se encaixam uma nas outras.”⁵⁹ (FILLIETTAZ, 2002, p. 141, tradução nossa).

A fim de resolver este “caos das descrições possíveis”, Anscombe propôs recorrer à noção de “jogos de linguagem” de Wittgenstein, e passou a considerar, segundo Filliettaz

⁵⁴[...] la définition des *actions de base* et à proposer un ensemble de critères explicites permettant de décrire adéquatement le “niveau intentionnel” de l’agir.

⁵⁵[...] fait remarquer que des rapports complexes lient les conduites finalisées aux intentions qui les sous-tendent.

⁵⁶[...] une action intentionnelle como l’ ACHAT D’UN BILLET DE TRAIN génère [...] un véritable “chaos des descriptions

⁵⁷ACHETER UN BILLET DE TRAINS [...] DONNER DE L’ ARGENT À UN OPERATEUR [...] PASSER UN CONTRAT AVEC UNE COMPAGNIE DE CHEMINS DE FER.

⁵⁸[...] un voyageur manifeste son intention non seulement de PRENDRE LE TRAIN, mais aussi de se RENDRE A PARIS, DE RENCONTRER D’ÉMINENTS LINGUISTIGUES, DE PROGRESSER DANS L’ÉLABORATION DE SA THÈSE, etc.

⁵⁹[...] d’une part, de telles descriptions sont potentiellement infinies, et que d’autre part, les intentions qu’elles manifestent s’enchâssent les unes dans les autres.

(2002, p. 141, tradução nossa), que “[...] as ações intencionais são aquelas a respeito das quais a pergunta POR QUÊ se aplica.”⁶⁰

Para questão “por que você deu dinheiro ao bilheteiro? O agente responderá preferencialmente “para comprar uma passagem de trem” e não “para estender a mão para o meu interlocutor” ou “para atravancar a estação”, mesmo sendo descrições possíveis desta ação.⁶¹ (FILLIETTAZ, 2002, p. 142, tradução nossa).

As supostas respostas do agente vão eliminar do conjunto das descrições possíveis, aquelas que não são intencionais. Uma vez separadas as descrições não intencionais, Anscombe constata que “[...] a pergunta POR QUÊ pode ser colocada de maneira recursiva para cada resposta dada: ‘Por que você comprou uma passagem de trem?’ ‘Por que você vai a Paris?’ ‘Por que você se encontrará com eminentes linguistas?’”⁶² etc. (FILLIETTAZ, 2002, p. 142, tradução nossa).

Reconstitui-se, assim, uma rede de intenções que Anscombe define, segundo Fillietaz, como “[...] unidade de base da ação, que corresponde à ação intencional, ou seja, à menor unidade acional que uma intenção expressa.”⁶³ (FILLIETTAZ, 2002, p. 142, tradução nossa).

Porém, cabe ressaltar, conforme este autor, quando essas questões são abordadas empiricamente, o problema do caos descritivo se reforça, considerando que na realidade das atividades cotidianas, as condutas intencionais nem sempre se apresentam imediatamente como entidades claramente definidas. “O teste do POR QUE não resolve este problema porque pressupõe a existência de uma unidade comportamental, claramente definida, na qual pode operar.”⁶⁴ (FILLIETTAZ, 2002, p. 143, tradução nossa). Apesar de atraente na aparência, um teste focado na estruturação do campo da intencionalidade é, em última análise, no dizer de Fillietaz (2002, p. 143, tradução nossa), “[...] empiricamente inadequado, pois

⁶⁰[...] les actions intentionnelles sont celles à propos desquelles la question POURQUOI s’applique.

⁶¹À la questions “pourquoi donnez-vous de l’argent à un opérateur?”, l’agent répondra préférentiellement “pour acheter un billet de train” et non “pour tendre le bras vers mon interlocuteur” ou “pour encombrer la gare”, même s’il s’agit également de descriptions possibles de l’action.

⁶²[...] l’a question POURQUOI peut être posée de façon récursive a chaque réponse donnée: “pourquoi achetez-vous un billet de trains?”, “pourquoi allez-vous à Paris?”, “pourquoi recontez vous d’éminents linguistes?” etc.

⁶³[...] l’unité de base de l’action [...] correspond à l’action intentionnelle, c’est-à-dire à la plus petite unité actionnelle exprimant une intention.

⁶⁴O “teste du POURQUOI” n’apporte aucune solution à un tel problème, pour la raison évident qu’il présuppose logiquement l’existence d’une unité comportamental clairement délimitée sur laquelle Il peut opérer.

dificilmente pode ser aplicável aos processos estruturais que envolvem as interações efetivas.”⁶⁵.

- *A semântica da ação*

- *Ricoeur*

Ao revisitar o conjunto dos trabalhos da escola analítica, Bronckart (2005; 2008) verifica que Ricoeur (1977), por sua vez, propõe uma semântica da ação, na qual ele identifica e define os parâmetros que permitem distinguir entre ação e os simples acontecimentos. Segundo ele, qualquer ação implica um agente que, quando intervém no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais, que ele sabe que possui (o poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer). Esses parâmetros – capacidade, motivos e intenções – irão definir, segundo Bronckart (2008a, p. 19) a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação no mundo. Em outros termos, “a responsabilidade implica três ordens de fatores: as capacidades comportamentais e mentais do agente, os motivos ou as razões que este assume, enfim suas intenções, ou os efeitos previstos de sua intervenção” (BULEA, 2010, p. 79).

Segundo Bulea (2010), essa perspectiva compreende o agir como um processo de desenvolvimento em curso. Nesse tipo de abordagem, a focalização está, principalmente, na dimensão de temporalidade, que caracteriza o desenvolvimento de todo agir.

- *O agir como pilotagem e regulação das condutas humanas*

De acordo com Bronckart (2008a, p. 33), a base da teoria de Bühler está, também, no estudo do curso temporal do agir, concebendo-o em termos de mecanismos de *pilotagem* ou de *regulação* e de *negociação*, acrescenta Bulea (2010), entre os objetivos iniciais ou as intenções do actante e as múltiplas formas de determinações, nas quais ele se vê confrontado no curso do seu agir.

Para Bühler, a ação é a unidade de análise em que se manifesta a dimensão teleológica do funcionamento humano, embora os objetivos e as intenções atribuídos ao agente nunca coincidam, em princípio, com o desenvolvimento efetivo da ação ou com a sua realização. O agente se encontra, nessa perspectiva, de acordo com Bronckart (2008a, p. 33), exposto a múltiplos sistemas de conhecimentos e determinações de três ordens: (i) o de suas próprias percepções, que lhe fornecem indícios do estado das coisas do mundo; (ii) o dos

⁶⁵[...] empiriquement inapproprié, car difficilement applicable aux processus structurels impliqués dans les interactions effectives.

valores e/ou normas interiorizados no decorrer de sua vida social e, (iii) o das intervenções comportamentais significantes dos outros membros de sua comunidade.

As informações provenientes desses três sistemas, salienta Bronckart, interferem no objetivo consciente, ou seja, nas condições objetivas do mundo que podem se opor à realização desse objetivo, e nas normas sociais ou nas reações dos outros que podem levar a sua modificação. Desse modo, explica Bronckart, o agente é obrigado a “improvisar”.

- *Teoria da atividade*

Em sua rápida passagem pelo mundo, Vygotsky esforçou-se em identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que fosse, ao mesmo tempo, de acordo com Bronckart (2008a), de ordem teleológica e integrasse as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas etc., das condutas humanas. Em síntese, o projeto desse autor era o de instaurar uma unidade da ordem do agir significativo como unidade central das Ciências Humanas.

Dando continuidade ao projeto inacabado de Vygotsky, Leontiev propôs a teoria da atividade, baseada nas teses marxistas, para a qual os conhecimentos e as obras dos seres humanos não são considerados apenas reflexos da organização preexistente do mundo (empirismo) e, muito menos, resultados do funcionamento de capacidades mentais inatas (racionalismo), mas sim, o produto de suas práticas sociohistoricamente determinadas. Nessa perspectiva, explica Bronckart (2008a), o agir socializado é o motor do desenvolvimento humano, pois é através dele que se realiza qualquer reencontro entre os indivíduos e o seu meio ambiente.

De acordo com Bronckart, ao analisar essa *práxis* generalizada, Leontiev distinguiu, então, três níveis diferentes de apreensão: a *atividade* (no sentido restrito), a *ação* e a *operação*. O conceito de atividade refere-se a qualquer organização coletiva na qual os comportamentos são orientados por uma finalidade, visando a um objeto determinado. De acordo com essa finalidade, a atividade pode ser de três tipos: atividade de nutrição, de reprodução e de fuga do perigo. Por esta razão, salienta Bronckart, este conceito pode ser aplicado tanto à vida animal quanto à vida humana, sendo que em alguns mamíferos superiores, a atividade pode explorar instrumentos e, nesse caso, ela é mediada por esses instrumentos, e, no caso do homem, a mediação simbólica da linguagem se sobrepõe à mediação de instrumentos materiais.

Nesta perspectiva, o conceito de ação refere-se ao agir coletivo articulado aos objetivos em que os agentes envolvidos se propõem a atingi-los ou dos quais têm consciência,

o que implica que a ação, como tal, só é atestável nos seres humanos, porque têm a capacidade de construir representações dos efeitos prováveis da atividade em que se encontram engajados. E, assim como as atividades podem ser diferenciadas em função de sua finalidade, as ações também podem ser diferenciadas em função de seu objetivo, tal como ele é representado, ou no nível coletivo ou no nível individual.

O conceito de operação refere-se ao agir no nível dos processos particulares que se desenvolvem para que se realize uma ação. Ele se vincula ao modo como uma ação é realizada ou, ainda, à solução técnica adotada para atingir um objetivo.

Bronckart lembra, ainda, que para Leontiev, embora a *práxis* seja considerada primeiramente coletiva e externa, cada indivíduo pode apreender as propriedades dessa *práxis* coletiva (segundo modalidades que variam conforme os níveis: as operações são apreendidas com procedimentos diferentes dos das ações) e essas propriedades, tornam-se ações e/ou operações mentais que também podem ser interiorizadas.

- *O agir comunicativo*

Para Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2007), nos humanos, ao contrário nos outros seres, a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais. A teoria do agir comunicativo parte do princípio que para se desenvolver qualquer atividade, é necessário considerarmos não somente as regras de racionalidade e de eficácia, mas também, as representações coletivas, cujos quadros de avaliação da atividade ou de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares, nessa atividade, encontram-se organizados em três tipos de mundos (“formais” ou “representados”): um mundo objetivo, constituído de leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico, sendo necessário, para sermos eficazes na atividade em que estivermos envolvidos, dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; um mundo social, sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos, os signos incidem sobre a maneira de organizarmos a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; um mundo subjetivo, sobre as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano, os signos incidem sobre as características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa “habilidade”, “eficiência”, “coragem” etc. (BRONCKART, 2007, p. 34).

Como salienta Habermas, segundo Bronckart, desde que esses mundos estejam coletivamente disponíveis, eles constituem quadros de avaliação da atividade e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade. Por esta

atividade ser realizada no contexto dos mundos representados, cada conduta humana exhibe, portanto, pretensões à validade relativas a esses três mundos: no seu aspecto de agir *teleológico* – exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos que condiciona a eficácia da intervenção no mundo objetivo; no seu aspecto de agir *regulado pelas normas* – exhibe pretensões à conformidade em relação às regras sociais; – no seu aspecto de agir *dramatúrgico* – exhibe pretensões à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo.

De acordo com Bronckart (2007), é na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramatúrgicas do agir dos outros que se constroem os agentes dotados de capacidades cognitivas, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e de propriedades mais particulares, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade. Este autor, afirma ainda, que esse processo de avaliação atribui aos outros, capacidades de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos credíveis) e os dota dessa responsabilidade particular na intervenção ativa, que se resume no estatuto de agente.

- *A fenomenologia social*

No quadro de sua fenomenologia social, Schütz considera que “[...] o termo ação designa a conduta humana como processo contínuo, concebida com antecedência pelo ator com base em um projeto preconcebido.”⁶⁶ (SCHÜTZ, 1998, p. 53, tradução nossa). Esta visão compreende a ação como processo mental, ou seja, a ação se inicia a partir do momento em que intencionamos realizar alguma coisa.

Segundo Schütz, a ação pode ser internalizada ou externalizada. A ação é internalizada, “[...] quando ela é intencional, podendo ser chamada de ‘realização’⁶⁷; enquanto a ação é externalizada, quando ao mesmo tempo ela é “[...] planejada e intencional. Planejada, porque, caso contrário, será uma mera conduta e uma vez que se tornou externa, isto é, manifestada no mundo exterior, transforma o projeto em objetivo, precedido de um comando interno.”⁶⁸ (SCHÜTZ, 1998, p. 53-54, tradução nossa).

A ação pode acontecer, ainda, “[...] intencionalmente ou não, por decisão ou por omissão.”⁶⁹ (SCHÜTZ, 1998, p. 54, tradução nossa). Mas mesmo em caso de omissão, a ação

⁶⁶[...] Le terme “action” désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l’acteur par avance, c’est-à-dire, qui se base sur un projet préconçu.

⁶⁷[...] intentionnelle, elle devra être nommée [...] une “realization”.

⁶⁸[...] projetée et intentionnelle. [...] projetée parce qu’autrement elle serait une simple conduite et puisqu’elle est devenue extérieure, c’est-à-dire manifestée dans le monde extérieur [...] transforme le projet en un but, la commande interne doit avoir précédée.

⁶⁹[...] intentionnellement ou non – par ordre ou par omission.

planejada pode ser considerada em si mesma como uma ação ou mesmo como uma realização de acordo com sua definição para este termo, conforme os exemplos dados pelo autor:

“Eu posso causar um estado de coisas futuro por ausência de intervenção”; [...] quando eu planejo uma ação e em seguida a abandono, por esquecimento, nenhuma realização acontece. Porém, quando hesito entre realizar ou não realizar um projeto e me decido por não realizá-lo, então, minha abstenção intencional de agir passa a ser uma realização⁷⁰ (SCHÜTZ, 1998, p. 54, tradução nossa).

Ou seja, podemos interpretar a deliberação entre realizar ou não realizar uma ação planejada “[...] como uma escolha entre dois projetos, dois estados de coisas antecipados, uma para realizar a ação pretendida; outra para dela se abster.”⁷¹ (SCHÜTZ, 1998, p. 54, tradução nossa).

Para Schütz (1998, p. 55, tradução nossa), “Qualquer projeto consiste em uma previsão imaginária de uma conduta futura.”⁷² O projeto da ação futura

[...] tal como ele deverá se desenvolver, depende de como nos colocamos, imaginariamente, num momento futuro como se esta ação já tivesse sido realizada, como se o resultado deste ato já tivesse sido materializado. O que está previsto no projeto, não é, de acordo com este autor, a ação futura, mas o ato futuro, previsto pelo futuro presente.⁷³ (SCHÜTZ, 1998, p. 55, tradução nossa).

Esta perspectiva temporal do projeto explica, de acordo com o autor, a relação entre o projeto e as diferentes formas de motivos. Pela definição proposta por Schütz, as ações são condutas motivadas, concepção esta que vai de encontro ao conceito de ação aqui adotado, que compreende a ação como produto (ver Capítulo 5). No entanto, segundo o próprio autor, a expressão motivo é ambígua, pois pode conter no seu bojo dois diferentes conjuntos de conceitos que devem ser assim distinguidos:

a) Motivo *em vista de* (ou *para*)

Em primeiro lugar, para este autor motivo significa:

[...] o estado de coisas, a finalidade para a qual a ação foi realizada. Do ponto de vista do ator, esta categoria de motivo refere-se ao seu futuro. Do ponto de vista da

⁷⁰Je peux provoquer un état de choses futur par absence d’intervention; [...] Si je projette une action, puis abandonne ce projet, dit qu’il en est ainsi parce que j’ai oublié, aucune réalisation ne survient. Mais si j’hésite entre exécuter et ne pas exécuter un projet, et me décide pour cette dernière solution, alors mon abstention intentionnelle d’agir est une réalisation.

⁷¹[...] comme un choix entre deux projets, deux états de choses anticipés, l’un à exécuter par l’action projetée, l’autre en s’en abstenant.

⁷²Toute projection consiste en une anticipation de conduite future sur le mode imaginaire.

⁷³[...] telle qu’elle se déroulera, je dois me placer imaginaiement em um moment futur ou cette action aura déjà été accomplie, ou l’acte résultant aura déjà été matérialisé.

terminologia proposta, significa o ato planejado, isto é, o estado de coisas pré-imaginado para ser realizado pela ação futura, ou seja, o motivo *em vista de* desta ação.⁷⁴ (SCHÜTZ, 1998, p. 56, tradução nossa).

O que é motivado por *em vista de* é a orientação da ação (o plano de aula) para o futuro, para algo que se pretende realizar, para a finalidade a ser atingida. Mas não é obviamente uma projeção, conforme o próprio autor “Eu posso planejar na imaginação cometer um assassinato sem incorrer em qualquer intenção de realizar tal projeto⁷⁵”. A orientação da ação para o futuro vislumbra-se numa ação significativa em função da consciência temporal interna que se realiza, segundo um projeto e se orienta para o tempo futuro, num ato imaginado, como se a ação já estivesse acabada. O autor salienta, ainda, que “Motivado por meio de *em vista de* se encontra a decisão ‘Vamos lá!’ que transforma a imaginação interna em uma realização ou em uma ação que se adapta ao mundo exterior.”⁷⁶ (SCHÜTZ, 1998, p. 56, tradução nossa).

b) Motivo *porque* (ou *por causa de*)

Em segundo lugar, o motivo *porque* se vincula ao passado, à situação em que o ator, por causa das suas experiências anteriores, do seu estoque de conhecimentos disponíveis, encontra sua vida passada já sedimentada em seus gostos, inclinações, preferências, preconceitos etc., que irão determinar o seu projeto, ou seja, estas experiências irão determinar o seu agir. “[...] o que é motivado na ação *porque* é o projeto da própria ação. O alcance dos objetivos perpassa pela situação e história de vida do ator.”⁷⁷ (SCHÜTZ, 1998, p. 57, tradução nossa), conforme podemos atestar no exemplo dado pelo autor: “O assassino foi incentivado a cometer seus atos *porque* ele cresceu em um ambiente de tal ou tal tipo; *porque*, como mostra a psicanálise, ele teve em sua infância tais e tais experiências.”⁷⁸ (SCHÜTZ, 1998, p. 56-57, tradução nossa, grifos nossos). “Para satisfazer suas necessidades de dinheiro, o ator tinha oportunidade de encontrar muitas formas diferentes de matar um homem, ou seja,

⁷⁴[...] l'état des choses, la fin en vue de laquelle l'action a été entreprise. [...] Du point de vue de l'acteur cette classe de motifs refere à son futur. Dans la terminologie proposée, nous pouvons dire que l'acte projeté, c'est-à-dire l'état de chose pré-imaginé à réaliser par l'action future constitue le motif en-vue-de de ce dernier.

⁷⁵Je peux projeter en imagination de commettre un meurtre sans qu'il en découle une quelconque intention de réaliser tel projet.

⁷⁶Motivé par la voie de l'en-vue-de, se trouve donc [...] la décision “Allons-y!” qui transforme l'imagination interne en une réalisation ou une action s'adaptant au monde extérieur.

⁷⁷[...] C'est qui est motivé dans une action sur le mode du “parce-que” est le projet d'action lui même.

⁷⁸Le meurtrier a été incité à commettre ses actes du fait qu'il a grandi dans un environnement de tel ou tel type, parce que, comme la psychanalyse le montre, il a eu dans son enfance telles et telles expériences, etc.

ganhando-o através de uma atividade remunerada.”⁷⁹ (SCHÜTZ, 1998, p. 57, tradução nossa). A solução encontrada pelo ator para alcançar este objetivo “[...] o assassinato de um homem foi determinada ‘causada’ por sua situação pessoal ou, mais especificamente, pela sua história de vida, sedimentada pelas circunstâncias pessoais.”⁸⁰ (SCHÜTZ, 1998, p. 57, tradução nossa).

O motivo pode ter um sentido subjetivo e um sentido objetivo. Subjetivamente, refere-se à experiência do ator (seu repertório), que vive em seu processo de desenvolvimento contínuo. Para ele, o motivo significa o que ele tem em vista, dotando de sentido sua ação em curso. O motivo *em vista de* é a intenção de realizar um estado de coisas, planejado para atingir um objetivo preconcebido. Desde que o ator vivencie a sua ação em curso, ele não terá em vista seus motivos *porque*. Isso só acontecerá quando a ação for concluída (a aula tiver sido ministrada), quando ela (a aula) se tornar um ato, quando o ator (o estagiário) puder retornar a sua ação passada como observador de sua própria pessoa e procurar as circunstâncias pelas quais ele foi determinado a fazer o que fez (SCHÜTZ, 1998). É neste ponto que a visão deste autor alia-se à concepção da clínica da atividade, mais precisamente, às autoconfrontações simples e cruzadas que usamos aqui somente para a coleta do *corpus* empírico desta pesquisa.

Este “efeito de espelho” da própria projeção temporal, explica, por um lado, por que uma forma linguística, como *porque* pode ser e é frequentemente utilizada para expressar verdadeiras “relações em vista de” e, por outro lado, por que é impossível expressar as verdadeiras relações *porque* por uma frase que utiliza *em vista de*.

O motivo *em vista de*, refere-se à atitude do ator ativo no processo de sua ação em curso. Uma categoria essencialmente subjetiva, que só é revelada para o observador quando este interroga o ator sobre o sentido que ele atribui a sua ação (autoconfrontações).

Objetivamente, o motivo *porque* é uma categoria acessível ao observador para que reconstrua a partir do ato realizado, ou seja, a partir do estado de coisas provocado no mundo exterior pela ação do ator, a atitude do ator em torno de sua ação. É somente na medida em que o ator retorna ao seu passado e que se torna um observador de seus próprios atos, que ele poderá conseguir capturar os verdadeiros motivos *porque* de seus atos.

Ressaltamos que em nossas análises optamos pelas figuras de ação que puderam ser identificadas, por entendermos que elas extrapolam, no campo semântico, estas duas

⁷⁹En vue de satisfaire ses besoins d’argent, l’acteur avait la possibilité d’y subvenir de nombreuses autres façons qu’en tuant un homme, à savoir en le gagnant par une occupation rémunérée.

⁸⁰[...] le meurtre d’un homme a été déterminée (“causée”) par sa situation personnelle ou, plus précisément, par l’histoire de sa vie, en tant que sédimentée dans ses circonstances personnelles.

categorias propostas por Schütz, e, se aplicam, neste estudo, para interpretarmos e compreendermos o agir dos estagiários e professoras-regentes em seus discursos (o trabalho representado).

- *A tipificação do agir*

A noção de tipificação foi exposta pela primeira vez por A. Schütz (2008), retomada por L. Fillietaz (2002) e Cicurel (2011) e agora por nós. Segundo esta teoria, no exercício da nossa atividade cotidiana, somos levados a realizar constantemente ações típicas. “Isto inclui os modos de viver, os métodos para se orientar no ambiente, as receitas eficazes de utilizar os meios típicos para obter os resultados em situações típicas.”⁸¹ (SCHÜTZ, 2008, p. 20, tradução nossa).

De acordo com Schütz (2008, p. 27, tradução nossa),

Todos os projetos de minhas ações futuras são baseados no conhecimento que tenho no momento da elaboração do projeto. Estas minhas experiências de ações já praticadas, semelhantes na tipificação do projeto, que acabam por alimentar este conhecimento⁸².

Portanto, “Estas tipificações a partir da apreciação que fazemos das ações passadas, constituem os recursos para a implementação das ações futuras, que são o fundamento do agir professoral.”⁸³ (CICUREL, 2011, p. 129, tradução nossa), sobre o qual falaremos mais adiante.

Segundo Fillietaz (2002, p. 45-46), “A noção de tipificação está baseada mais com a natureza intersubjetiva das relações com o mundo do que com as normas prescritivas, externas à ação”⁸⁴, sua preocupação está, portanto, centrada na busca da compreensão subjetiva dos indivíduos: sua dimensão interior, suas intenções, motivações, projetos, concepções, enfim, os processos através dos quais atribuímos sentido ao mundo que nos cerca e às nossas relações cotidianas.

Para Schütz, de acordo com Fillietaz, são “[...] as ações humanas que revelam o caráter fundamentalmente intersubjetivo do mundo no qual os agentes vivem”⁸⁵ e é com base

⁸¹Cela inclut les manières de vivre, les méthodes pour s’orienter dans l’environnement, les recettes efficaces pour utiliser les moyens typiques pour obtenir des résultats typiques dans des situations typiques.

⁸²Tous les projets de mes actes à venir sont bases sur la connaissance dont je dispose au moment de l’élaboration du projet. C’est mon expérience d’actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance.

⁸³Ces typifications issues de l’appréciation que nous faisons d’actions antérieures, constituent des ressources pour la mise en place des actions futures [...] sont le fondement de l’agir professoral.

⁸⁴La notion de typicalité se fonde bien plus sur la nature intersubjective des rapports au monde que sur des règles normatives externes à l’action.

⁸⁵[...] les actions humaines qui révèlent Le caractère fondamentalement intersubjectif du monde dans lequel les agents évoluent.

neste “[...] caráter intersubjetivo das preexperiências típicas que os agentes são levados a desenvolver suas próprias condutas (as **autotipificações**)”⁸⁶ (FILLIETAZ, 2002, p. 44, tradução nossa), ou seja, a possibilidade do “agir com o outro” existe porque “[...] o homem é capaz de entender seus semelhantes e suas ações, podendo se comunicar com os outros, porque eles supõem que eles entendem suas ações.”⁸⁷ (SCHÜTZ, 2008, p. 22, tradução nossa).

A tipificação, portanto, é um procedimento essencial para que se desenvolvam as interações cotidianas, ao mesmo tempo, pois é através dela que um dado mundo torna-se um mundo compreensível. Por esta razão, é que “Somos capazes de interpretar os comportamentos sociais.”⁸⁸ (CICUREL, 2011, p. 117, tradução nossa).

Em suas pesquisas, esta autora destacou que nos discursos dos comentários dos professores sobre suas ações, inúmeras marcas de distância em relação ao imediatismo da ação executada, foram observadas. Este distanciamento reflete a capacidade do professor verbalizar sua ação, fazendo as generalizações que levam às tipificações.

- O agir professoral

Seguindo a definição do agir, proposta por Bronckart, Cicurel (2011, p. 119), em sua pesquisa, chamou agir professoral o que podemos simultaneamente conhecer através da observação das interações e das verbalizações dos atores sobre as ações específicas do seu agir. Para esta autora, o conceito central do “agir professoral” pode ser entendido como “[...] um conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, postas em prática pelo professor para transmitir e comunicar os saberes ou um ‘poder-saber’ para um público dado em um contexto dado”⁸⁹ (CICUREL, 2011, p. 119, tradução nossa).

De acordo com Leurquin (2013), para essa autora o ensinar é visto de maneira mais ampla, interativa e complexa, como um conjunto formado por ações languageiras, no qual são consideradas não só as ações verbais, mas também, as não- verbais, como os gestos que complementam a interpretação da interação em sala de aula, redefinindo a própria essência do agir professoral, isto é, “o agir professoral tem base na interação, é mediado pela linguagem, ele é diferente de qualquer outro agir languageiro, pois se realiza em uma situação de ensino e formação”, afirma a pesquisadora.

⁸⁶[...] caractère intersubjectif des “préexperiences” typifiantes que les agents sont conduits à développer [...] leurs propres conduites (des **autotypifications**)

⁸⁷[...] l’homme est en mesure de comprendre ses semblables et ses actions et qu’il peut communiquer avec les autres parce qu’il suppose qu’ils comprennent ses actions.

⁸⁸ Nous sommes à même d’interpréter les comportements sociaux.

⁸⁹[...] l’ensemble des actions verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un “pouvoir-savoir” à un public donné dans un contexte donné.

O agir professoral se tece no encontro entre um projeto, uma interação com os alunos, assim como em função das concepções sólidas que os professores-atores têm a respeito de sua prática profissional. Segundo a autora “[...] para cumprir sua profissão docente, o professor executa uma sequência de ações, geralmente coordenadas e, às vezes, simultâneas, subordinadas a um objetivo geral com alguma intencionalidade”⁹⁰ (CICUREL, 2011, p. 120, tradução nossa). Nesta visão, significa dizer que todo professor se encontra na situação seguinte: ele é responsável por implementar uma ação planejada (que se traduz em conformidade com o programa, com a definição dos objetivos, com as metas etc.), indicando que sua ação de ensinar alguma coisa, preexiste, a montante de como ele deve agir.

Leurquin (2013) argumenta que Cicurel introduz na descrição do agir professoral a vontade/intenção do sujeito envolvido na ação e isso, pode implicar as condições de produção do agir professoral. Nessa perspectiva, parece, segundo Leurquin, que “o *saber-fazer* é uma ação inerente ao profissional, pela própria formação, pelo papel que assume na sociedade”. É neste sentido, enfatiza Leurquin, que Cicurel deixa espaço para se avançar a discussão no campo do *poder-fazer*, das condições de trabalho dos professores. Com base em sua releitura desta autora, Leurquin acrescenta também ao *poder-fazer*, o *querer-fazer* e *dever-saber*, por entender que ensinar mobiliza um conjunto de saberes e um conjunto de ações linguageiras compreendidos em um saber-fazer

[...] já esperado, devido ao papel que o professor assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar e um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer (pelo compromisso que ele assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, interesses etc, em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter (LEURQUIN, 2013, p. 308).

O agir professoral é, portanto, uma prática que implementa diversas competências que abrangem a língua, a interação, como também faz emergir a capacidade de um professor distinguir os tipos de ação, a capacidade para nomear o que é feito, de agrupar as ações nas categorias e operar as generalizações ao mesmo tempo sobre seu próprio agir, mas também sobre o outro. Manifesta-se aí a capacidade do professor-ator em estabelecer uma “gramática das ações” quando colocado em posição reflexiva (BORG, 2006; CAMBRA GINÉ, 2003; FREEMAN; RICHARDS, 1996; WOODS, 1996). E, ao fazer seu autocomentário, o professor inclui vários níveis de sua ação, parando, principalmente, nas suas táticas, no que o surpreende, muitas vezes, referindo-se a sua experiência, mostrando sua atenção para o grupo

⁹⁰[...] pour accomplir son métier d’enseignant, le professeur exécute une suite d’actions en général coordonnées, et parfois simultanées à un but global, avec une certaine intentionnalité.

e muitas vezes para cada um dos participantes. Estas ações são enfatizadas pela a autora, quando diz que elas “[...] têm a particularidade de ser não apenas as ações sobre outrem, mas também, de ser destinadas a provocar as ações por parte de um grupo de indivíduos já que querem provocar as transformações dos saberes e, às vezes, de comportamentos.”⁹¹ (CICUREL, 2011, p. 119, tradução nossa).

Ao concluir esta parte, gostaríamos de ressaltar que não esgotamos aqui todas as teorias das ações por elas serem múltiplas e de objetos diversos. Cada uma delas se adéqua a uma dada situação e interesse. Quisemos, apenas, mostrar as bases epistêmicas nas quais o ISD se apoiou para criar suas categorias de análise voltadas para a dimensão prática e interpretativa do agir humano. Estas teorias são apropriadas para analisarmos o agir do professor, no momento em que ele se torna observador de suas próprias ações e assim revela, a si mesmo e para outro, porque age do jeito que age.

4.2 Segunda parte: as categorias linguísticas

- *Delimitação de conceitos*

Primeiramente, apresentaremos os conceitos que serão adotados, ao longo desta pesquisa, para os termos *agir*, *atividade* e *ação*. Conforme Bronckart (2007) eles são utilizados pelos especialistas com significações múltiplas e diversas. No plano terminológico, por razões metodológicas, utilizaremos as definições deste autor baseadas no seu vasto exame do conjunto de teorias e modelos, as visões que focalizam o agir, que evocaremos mais adiante, principalmente, referentes às suas dimensões *motivacionais* e *intencionais*.

Agir (ou **agir-referente**) – No desenvolvimento temporal do curso do agir, podemos distinguir cadeias de processos, que podem ser de atos e/ou de gestos. Esse agir, em determinados contextos econômicos, pode ser um trabalho, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas (BRONCKART, 2006, 2008b). Este termo designa, de maneira genérica, o nível *ontológico* do “objeto” a ser interpretado, ou seja, “o agir como conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva juntamente com a atividade de trabalho”, conforme (BULEA, 2010, p. 82); assim como qualquer forma de intervenção orientada, de um ou vários seres humanos no mundo. O agir dá nome ao “dado” que podemos observar e o que é “visado” pelas interpretações atestáveis nas produções linguageiras a serem

⁹¹[...] ont la particularité d’être non seulement des actions sur autrui mais aussi d’être destinées à provoquer des actions de la part d’un groupe d’individus puisqu’elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements.

analisadas. Nesta perspectiva, o agir é compreendido como processo em curso de desenvolvimento, sendo que seu principal foco é a dimensão de temporalidade que caracteriza o desenvolvimento de todo agir (BULEA, 2010).

Atividade – designa uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões **motivacionais** e **intencionais** e os **recursos** mobilizados por um coletivo organizado. “[...] seriam os comportamentos, as condutas, as intervenções que todos nós desenvolvemos todos os dias.” (BRONCKART, 2006, p. 209).

De acordo com Bronckart (2006), no plano *motivacional*, distinguimos os *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais e os *motivos*, que são *as razões do agir*, tais como interiorizadas por uma pessoa em especial. Enquanto, no plano *intencional*, distinguimos tanto *as finalidades* de origem coletiva e, socialmente validadas, quanto às *intenções* que são *as finalidades do agir*, tais como são interiorizadas por uma pessoa em especial. E, por fim, no plano dos *recursos* distinguimos os *instrumentos*, noção que designa tanto os artefatos concretos (as ferramentas materiais) que estão à disposição de alguém, quanto os “*modelos do agir*” disponíveis no meio, e as *capacidades*, noção que designa os recursos mentais e comportamentais (tipificação do agir) atribuídos a uma pessoa particular.

Ação – designa uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular.

O termo *ação* será utilizado aqui, no plano *gnosiológico*, pois designa uma forma de compreensão do *agir-referente*, isto é, a ação como produto de interpretação linguageira que, de acordo com Bulea (2010, p. 82), caracteriza-se pela delimitação de “unidades praxiológicas” diversas com relação ao seu teor, mas que contém no seu bojo um certo princípio, mais ou menos estável de organização e de coerência.

Na relação entre a atividade (fenômeno coletivo) e a ação (fenômeno individual), a atividade coletiva está em primeiro lugar, pois é “no quadro das avaliações sociolinguageiras dos modos de participação dos indivíduos na atividade que as ações, de fato, são construídas”, afirma Bronckart (2008c, p. 122), e atribui aos indivíduos capacidades mentais e comportamentais de agir, assim como, intenções e/ou motivações de ordem sociosubjetivas, como também os dotam, de um modo geral, de uma responsabilidade na realização de um segmento da atividade.

Portanto, nesse sentido são operadas duas construções (BRONCKART, 2008c, p. 123):

- a) Construção *externa* (vinda dos outros): que eleva o indivíduo avaliado a **ator**, delimitando uma ação, como um segmento de atividade sobre o qual esse ator teria responsabilidade.
- b) Construção *interna*: cada indivíduo ao realizar essas avaliações, utiliza seus critérios e acaba por saber que ele mesmo é que está sendo avaliado à luz dos seus próprios critérios, tornando-se, então, capaz de aplicá-los. Cada indivíduo apropria-se das capacidades de agir, das intenções e dos motivos, isto é, das representações de si mesmo como responsável por segmentos da atividade. Opera-se, então, a *autorrepresentação* do estatuto de ator e a da ação, sobre a qual o ator sabe ou acredita ter responsabilidade.

Em busca de possíveis respostas para as questões desta pesquisa analisaremos as categorias linguísticas a fim de analisar e interpretar as *figuras de ação* que os estagiários e professoras-regentes mobilizam ao comentar e avaliar suas ações como também as *modalizações* e as *expressões de agentividade*.

- *O ensino como atividade*

Este estudo está centrado em uma situação real de trabalho, necessário para tentarmos compreender como acontecem as atividades de LP em sala de aula. Consideramos o ensino como atividade, de acordo com o conceito que o ISD dá a este termo, como também aos conceitos dos tipos de trabalho segundo a Psicologia do Trabalho, mais precisamente à clínica da atividade, com o intuito de compreender e refletir sobre a TD no ensino de LP, considerando os gerenciamentos dos obstáculos (conflitos e impedimentos) que os estagiários enfrentam e em como eles interferem na realização da TD, a fim de cumprirem seus objetivos predefinidos.

Durante muito tempo, o ensino foi apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre deveria possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma forma ou de outra, o seu trabalho com os jovens, conforme atestam Tardiff e Lessard (2008). Já nas últimas décadas, devido à generalização e à massificação da educação, como também ao crescimento da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados.

Por esta razão, hoje, o trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos. E, por esta razão, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige daqueles e daquelas que a exercem a existência de um verdadeiro profissionalismo, assim afirmam Tardiff e Lessard (2008).

Antes de apresentarmos os conceitos dos tipos de trabalho, apresentaremos, primeiramente, as definições do termo *trabalho*, oriundas da abordagem interacionista sociodiscursiva e da clínica da atividade, respectivamente.

Para Bronckart (2006, p. 209), o trabalho se constitui como um tipo de atividade⁹² ou de prática, isto é, “[...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo.” (BRONCKART, 2006, p. 209).

Conforme vimos anteriormente, o termo atividade foi tomado emprestado por Bronckart (1994) de Leontiev para o qual

[...] a atividade caracteriza as condutas humanas nos seus aspectos funcionais mais genéricos e que podem ser analisadas como ações, ou seja, como entidades funcionais mais específicas, orientadas para objetivos precisos, composta de operações eventualmente automatizadas que são os instrumentos a serviço desses objetivos.⁹³ (BRONCKART, 1994, p. 10, tradução nossa).

Para a psicologia interacionista, a atividade humana (ou as atividades humanas) é “[...] produzida por organismos concretos e se desenvolve em situações coletivas ou individuais, orientando o sujeito para o mundo dos objetos”⁹⁴, ou seja, “[...] coloca-o em uma realidade objetiva ao mesmo tempo em que transforma essa realidade de forma subjetiva (ou mental).”⁹⁵ (BRONCKART, 1994, p. 10, tradução nossa).

A ergonomia e a psicologia do trabalho insistem na distinção entre a tarefa prescrita e a atividade real. “A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, dos meios (materiais, técnicos...) utilizados

⁹²Iremos considerar ao longo deste estudo *trabalho*, *atividade*, *prática* como sinônimos.

⁹³[...] le concept d’activité caractérise les conduites humaines dans leurs aspects fonctionnels les plus généraux; mais ces mêmes conduites peuvent être analysées en termes d’actions, c’est-à-dire comme des entités fonctionnelles plus spécifiques, orientées par des buts précis, [...] composées d’opérations éventuellement automatisées qui sont autant d’instruments au service des buts.

⁹⁴[...] produite par des organismes concrets, se déroulant dans des situations collectives ou individuelles, l’activité oriente le sujet dans le monde des objets.

⁹⁵[...] elle se place dans une réalité objective, en même temps qu’elle transforme cette réalité en forme subjective (ou mentale).

pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p. 39). No domínio do trabalho, não é o sujeito que define a tarefa, as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia.

Enquanto a *atividade* corresponde ao que “[...] o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.” (AMIGUES, 2004, p. 39).

A atividade pode ser considerada, portanto, como

[...] o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo (AMIGUES, 2004, p. 45).

- *Trabalho prescrito, real e representado*

A abordagem central dos estudos de ergonomia se volta para a análise da efetividade do trabalho (“dos problemas reais, em situações reais, em tempo real”), sustentando que não se pode definir o trabalho real sem se considerar o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar, visando a apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores.

Essa abordagem permitiu de acordo com Bronckart (2008b, p. 97) mostrar a distância entre o trabalho predefinido e o trabalho tal como é vivido pelos atores. Foi a partir dessas conclusões que Daniellou, Laville e Teiger (1983 *apud* BRONCKART, 2008b) propuseram, primeiramente, a célebre oposição entre trabalho prescrito ou esperado, no nível local de organização do trabalho, que

[...] fixa regras ou objetivos que levam em conta as especificidades locais e trabalho real, no nível da atividade de uma pessoa [...] em um determinado lugar, em um determinado tempo [...], em que se revelam o saber-fazer e os conhecimentos dos operadores, em que se opera a ação do corpo inteiro para construir compromissos operatórios, em que se constrói a relação subjetiva com o trabalho (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1983, p. 84 *apud* BRONCKART, 2008b, p. 97).

ou seja, “[...] o **trabalho prescrito** constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as seqüências didáticas pertencem a esse nível,” (BRONCKART, 2006, p. 208, grifo nosso).

Quando as prescrições estão distantes de seu fazer real, o trabalhador (neste caso o estagiário) entra em conflito com elas, reformula e prescreve a si novas regras, fazendo emergir seu poder criador e transformador em relação à tarefa.

Segundo Clot (2010, p. 96), “A prescrição não é o contrário de trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado ‘esfriado’ das atividades de gestão e de concepção”⁹⁶, ou seja, trabalho prescrito designa o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas instituições, dando instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. A partir das prescrições que lhes são feitas, o trabalho do professor consiste 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. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 85).

A clínica da atividade concebe a realidade do trabalho além do que é visível. Para Clot *et al.* (2000), ela ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também, a própria atividade realizada. Segundo Clot *et al.* (2000), o **trabalho real** seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc. no contato com a realidade, não fazendo, portanto, parte das coisas que podemos observar diretamente. O real da atividade é também

Aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures [...] aquilo que se faz pra não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer.⁹⁷ (CLOT, 2010, p. 119, tradução nossa).

Neste modo, o trabalho real designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível (BRONCKART, 2006, p. 208). Portanto, neste estudo, o trabalho real refere-se ao conjunto central dos dados, constituídos pelas gravações audiovisuais das aulas, isto é, aos conteúdos ministrados pelos estagiários durante a realização das aulas, constitutivas do agir-referente.

O trabalho realizado é o resultado da tentativa do trabalhador em realizar a tarefa que lhe foi prescrita e, para realizá-la, tenta adaptá-la à situação real de trabalho que, por ser uma adaptação em função das condições reais de trabalho, apresentará diferenças em relação à tarefa que lhe foi prescrita (LOUSADA, 2010).

⁹⁶La prescription n’est pas le contraire du travail. Elle est le résultat d’autres activités, le résultat “refroidi” des activités de gestion et de conception.

⁹⁷Le réel de l’activité c’est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu’on ne peut pas faire, ce qu’on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu’on aurait voulu ou pu faire, ce qu’on pense ou qu’on revê pouvoir faire ailleurs. [...] ce qu’on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu’on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est à refaire.

A partir das verbalizações dos estagiários e professoras-regentes, sobre o trabalho real (trabalho interpretado ou **representado**), analisaremos as figuras de ação por eles mobilizadas não só para compreender os motivos, intenções e recursos, mas também os impedimentos e conflitos de trabalho e o modo como os estagiários gerenciam esses obstáculos, considerando as reorientações (e ou improvisações) que são levados a fazer para que o ensino aconteça a contento, o que demanda uma certa competência.

- Delimitação das categorias

O estudo da organização interna dos textos levou o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) elaborar um modelo de arquitetura textual (BRONCKART, 2007), baseado numa concepção geral, segundo o qual, todo texto apresenta uma organização hierárquica, podendo as diferentes camadas que o compõem, em parte, se codeterminar ou interagir com outros textos. Seguiremos, então, a perspectiva norteadora da elaboração desse modelo que se constitui em três níveis de organização superpostos, dos quais utilizaremos como **nível de análise** dos textos apenas o último, a saber:

- **nível profundo:** diz respeito à infraestrutura do texto, a sua organização geral – do planejamento geral do conteúdo temático, que concerne aos temas ou aos elementos de conhecimento mobilizados e dos tipos de discursos, que são modalidades de organização enunciativa e linguística do conteúdo temático.
- **nível intermediário**⁹⁸: diz respeito aos mecanismos de textualização que conferem ao texto sua coerência temática – os mecanismos de conexão e os mecanismos de coesão nominal.
- **nível superficial:** diz respeito aos **mecanismos de posicionamento enunciativo**⁹⁹ e de **modalização** que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática ou interativa. São qualificados de superficiais, na medida em que não são organizados em séries isotópicas¹⁰⁰, ficando seu

⁹⁸Este nível incluía também os mecanismos de coesão verbal que hoje são tratados em conjunto com os tipos de discurso, pois eles apesar de se realizarem principalmente pelas formas verbais (ou tempo de verbo), podem mobilizar outras unidades com valor temporal (advérbios ou locuções adverbiais e proposicionais), além da estruturação temporal que está implicada na própria construção dos tipos de discurso.

⁹⁹Os mecanismos de posicionamento enunciativo consistem primeiramente na construção de uma instância geral de organização do texto, “narrador”, “enunciador”, “textualizador”, a qual o autor empírico do texto delega enunciativamente a responsabilidade do conteúdo temático ou do que é dito. É a partir dela também que efetua a distribuição das vozes que se exprimem no texto (ARAUJO, 2009; BRONCKART, 2007).

¹⁰⁰O que dá coerência semântica a um texto e o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso (FIORIN, 2006).

funcionamento variável e confirmando uma relativa independência no que concerne à progressão e à coerência temática.

Para análise dos trechos selecionados e transcritos dos comentários e avaliações, produzidos a partir das filmagens das autoconfrontações simples e cruzadas, optamos pelo nível superficial, mais especificamente, pelas **figuras de ação** (BULEA, 2010; BULEA; FRISTALON, 2004), e suas respectivas propriedades: os tipos de discurso, os eixos temporais, as formas de expressão (as marcas de **agentividade**) dos actantes; os tipos de relações predicativas: **modalizações enunciativas** lógicas (certeza, probabilidade etc.), deônticas (obrigação), pragmáticas (intencionais), apreciativas, marcadas por verbos de processo da ordem do pensamento (crer, estimar, achar etc.), de acordo com (BRONCKART, 2007; BULEA, 2010).

4.2.1 As Figuras de ação

De acordo com os conceitos apresentados anteriormente, identificaremos ou não as seis configurações interpretativas do agir presentes nos textos ou as seis figuras de ação interna e externas (BRONCKART, 2008d; BULEA, 2010, 2011; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013; BULEA; FRISTALON, 2004; PEIXOTO, 2011), concernentes às atividades do estagiário.

- *Figuras de ação internas*: o referente é o agir específico das pessoas autoconfrontadas (no caso desta pesquisa, os estagiários).
- *Figuras de ação externas*: o referente é o agir de outros protagonistas da situação de trabalho (no caso desta pesquisa, os alunos, orientadora-docente e professoras-regentes etc.).

Quadro 1 – Figuras de ação e seus referentes

FIGURAS DE AÇÃO	REFERENTES
Internas	Estagiários
Externas	Estagiários, orientadora-docente, professoras-regentes

Fonte: Elaborado pela autora.

A distinção entre figuras de ação internas e externas, no plano teórico, reexplora e amplia a distinção genérica feita por Bronckart entre ação interna e ação externa, conforme

acabam de ser evocadas mais acima. A respeito desta diferença, Bulea e Bronckart (2012) assinalam que a configuração das representações no interior de cada um desses dois registros é multiforme, ou se realiza segundo diferentes modalidades:

[...] de uma parte, este processo mobiliza os recursos semiótico-discursivos diferenciados, que se distribuem segundo as formas interpretativas produzidas, comprovando a pluralidade das figuras de ação; de outra parte, parecem funcionar de maneira dividida, produzindo no interior do mesmo texto o entrelaçamento de uma rede interpretativa dupla.¹⁰¹ (BULEA; BRONCKART, 2012, tradução nossa).

No plano linguístico, as propriedades das figuras de ação externas são globalmente as mesmas que correspondem às figuras de ação internas, elas se diferenciam apenas com relação à coesão nominal, na medida em que estas figuras comportam as séries isotópicas expressas por meio de formas nominais (um aluno, os alunos, o grupo etc.) e por retomadas anafóricas constituídas de pronomes na terceira pessoa¹⁰² (BULEA; BRONCKART, 2012, tradução nossa).

Essas figuras de ação provêm, também, de escolhas, ao mesmo tempo temáticas e discursivas, na apreensão do agir, sendo que sua distribuição dependerá dos tipos de discurso que mobilizam e dos eixos temporais que as organizam. Isso mostra, afirma Bronckart (2008d, p. 174) que as ações assim construídas são como figuras interpretativas do agir e, ao mesmo tempo, como figuras discursivas especiais no sentido de que os tipos de dimensões apreendidas e suas modalidades de agenciamento são consubstanciais às tomadas de posição enunciativas, ou seja, uma determinada figura de ação requer um determinado tipo de discurso. A seguir, apresentaremos suas principais características:

- **Figura de ação-ocorrência:** constitui um registro do agir caracterizado por uma contextualização muito acentuada, em torno do agir-referente e de elementos de natureza diversa que são apresentados sem ordem de importância aparente e, sem a marcação cronológica por meio dos organizadores temporais. Ela “está calcada, notadamente, na identificação e na designação dos ingredientes do agir sob o ângulo de seu caráter particular” (BULEA, 2010, p. 124). Do ponto de vista enunciativo, apresenta-se em

¹⁰¹[...] ce processus mobilise des ressources sémiotiques-discursives différenciées, qui, d’une part, se distribuent selon les formes interprétatives produites, ce dont témoigne la pluralité de figure d’action; d’autre part semblent fonctionner de manière dédoublée, ce qui produit, à l’intérieur du même texte, l’enchêvetrement d’un double réseau interprétatif.

¹⁰²[...] une différence dans le domaine de la cohésion nominale, dans la mesure où ces figures comportent des séries isotopiques dont l’origine est exprimée par une forme nominale (un élève, les élèves, le groupe etc.) et les reprises anaphoriques sont constituées de pronoms à la troisième personne.

segmentos de discurso interativo,¹⁰³ no qual se inserem múltiplas ocorrências de discursos indiretos. Pelo fato dessa figura depender do discurso interativo, o conteúdo temático mobilizado é organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da situação de interação, permanecendo, o eixo de referência temporal dessa mesma situação (com seus limites de início e de fim). Do ponto de vista das marcas de agentividade, o actante é regularmente designado pelo eu, o que indica sua forte implicação. Algumas ocorrências do pronome nós (ou do coletivo a gente) aparecem para retomar complexos identificáveis a partir do cotexto ou do contexto. Essa figura comporta, também, um grande número de relações predicativas indiretas; e comporta, ainda, inúmeras modalizações pragmáticas.

- Figura de ação-**experiência**: constitui-se de uma tomada da atividade sob o ângulo da cristalização pessoal das múltiplas ocorrências das atividades vividas. Esta figura é descontextualizada com relação ao agir-referente específico e se apresenta como ação-tipo habitual. Ela apresenta uma espécie de sequência do estado atual da experiência do actante em razão da tarefa visada. Ela aparece quase que exclusivamente em segmentos do discurso interativo, no entanto, com um eixo de referência temporal não delimitado, marcado, principalmente, por advérbios (*normalmente, sempre, frequentemente, de toda maneira*) e por verbos no presente com valor genérico que tendem a reproduzir a ordem cronológica da atividade, indicando, também, seus pontos de bifurcação. Do ponto de vista agentivo, apresenta o cofuncionamento de várias formas pronominais (eu, tu, a gente) confirmando uma implicação fraca do actante.
- Figura de ação-**canônica**: consiste em uma tomada da atividade sob a forma de construção teórica, apresentando uma lógica da tarefa apresentada contextualizada, de validação geral. Esta figura se organiza sob a forma de discurso teórico¹⁰⁴, ou misto – teórico-interativo –, por uma sequência de

¹⁰³Segundo Bulea e Bronckart (2012), o discurso interativo caracteriza-se (i) pela presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas, exclamativas; (ii) pela presença de unidades dêiticas que retomam para alguns objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço-tempo da interação (ostensivos, dêiticos espaciais e/ou temporais); (iii) pela presença de nomes próprios, bem como de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural; (iv) pela presença de auxiliar de modo poder, bem como de outros auxiliares de valor pragmático do tipo querer, dever, ter de etc.

¹⁰⁴De acordo com Bulea e Bronckart (2012), o discurso teórico se caracteriza: (i) pela ausência de frases não declarativas; (ii) pela ausência de unidades dêiticas que retornam para certos objetos acessíveis aos

verbos conjugados no presente com valor genérico, evocando os atos cuja ordem tende a reproduzir a cronologia geral do agir com eixo de referência temporal, não delimitado e, só é raramente marcado por um advérbio do tipo “normalmente”. Neste tipo de figura, observa-se uma organização oracional canônica recorrente, do tipo sujeito-verbo-complemento, assim como um encadeamento por justaposição de frases simples. Esta figura remete à ordem do procedimento e é totalmente descontextualizada, pois ignora as contigências e as particularidades das práticas e se apresenta como um protótipo do agir, mencionando os componentes e as condições necessárias e suficientes para a sua realização e não deixando espaço para nenhum imprevisto, para nenhuma bifurcação.

- Figura de ação-**acontecimento passado**: realiza-se pela delimitação e extração (do passado) de um acontecimento marcante e ilustrativo da atividade por meio de uma história particular, às vezes de um incidente. Apresenta-se em segmentos de relato interativo¹⁰⁵, o acontecimento relatado está distanciado da situação de interação por meio da criação de um eixo temporal anterior a essa situação (por exemplo, ontem), mas o actante ainda permanece implicado nele, tendo seu papel de ator marcado por meio da recorrência do “eu” e por meio das relações predicativas que indicam a tomada de responsabilidade da tarefa e a realização de seus atos constitutivos. Esta figura se caracteriza, enfim, por uma estruturação dos fatos relatados relacionados ao esquema narrativo (situação inicial, complicação, resolução) que atribui à unidade extraída seu *status* de “acontecimento”.
- Figura de ação-**definição**: indica uma tomada da atividade enquanto objeto de reflexão. Ao contrário das outras figuras, ela não tematiza nem os actantes nem a organização cronológica da atividade, mas reúne traços considerados pertinentes, suscetíveis de circunscrevê-la e diferenciá-la das outras atividades. Apresenta-se em segmentos de discurso teórico, mas ao inverso da ação canônica, as formas verbais mobilizadas não tematizam os atos ou os

interactantes ou ao espaço-tempo da interação; (iii) pela ausência de nomes próprios, bem como de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular de valor claramente exofórico.

¹⁰⁵De acordo com Bulea e Bronckart (2012), o relato interativo se caracteriza: (i) pela ausência de frases não declarativas; (ii) pela presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas proporcionais, coordenativos, subordinativos etc); (iii) pela presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que retomam diretamente os protagonistas da interação verbal, (iv) pela presença dominante de anafóricos pronominais, às vezes associados às anáforas nominais.

gestos. Com um eixo de referência temporal não delimitado, a maioria das relações predicativas é constituída de orações de construções impessoais – e, eventualmente, mais um sintagma – (É, HÁ, TEM + SINTAGMA) e, assim, não trazem nem pronomes, nem verbos que denotem processos.

- Figura de ação-**performance**¹⁰⁶: caracteriza-se pela colocação em cena de vozes enunciativas que teatralizam o dizer do actante (o estagiário) ou de outros sujeitos (os alunos, professoras-docentes, orientadora-docente) em uma situação diferente do momento de enunciação. Apresenta-se em segmento de relato interativo. Normalmente, apresenta-se encaixada na figura de ação acontecimento passado e serve para ilustrar os procedimentos metodológicos do professor ou do aluno em situação de sala de aula.

Quadro 2 – Tipos de figuras de ação

Figuras de ação	Propriedades
ação-ocorrência	discurso interativo; contextualizada; relações predicativas indiretas; modalizações lógicas e deônticas; implicação forte (estatuto de ator) eu.
ação-experiência	discurso interativo; descontextualizada; ação-tipo habitual; implicação + fraca (ora o actante é agente, ora ator) tu, (eu, se).
ação-canônica	discurso teórico; a-contextualizada; orações recorrentes (sujeito-verbo-complemento); implicação + fraca tu, a gente (genérico).
ação-acontecimento passado	relato interativo; recorrência do eu ; relações predicativas; implicação atestável eu.
ação definição	discurso teórico ou misto interativo-teórico a-contextualizada; orações do tipo (é + sintagma (s)); implicação não marcada.
performance	relato interativo; vozes enunciativas; implicação não marcada.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Bronckart (2006), até agora os resultados comprovam que essas figuras dependem da natureza das tarefas realizadas, como também, das condições de

¹⁰⁶Esta figura de ação foi identificada na tese de Peixoto (2011), intitulada, Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor.

produção verbal (trabalho prescritivo, real e representado), mas, sobretudo, dependem dos tipos discursivos mobilizados nos segmentos interpretativos. Por esta razão, este autor considera que essas figuras sejam, primeiramente, discursivas, levando-o a destacar seu papel decisivo e paradoxal. Decisivo, porque as interpretações da própria atividade estão condicionadas aos tipos de discurso mobilizados e, dependem do domínio que os interpretadores tenham desses diferentes tipos de discurso; paradoxal, porque, a capacidade do intérprete construir uma representação de “si” ativa as condições discursivas específicas, supraordenada ou demarcada, nas tomadas de consciência verbalizadas.

4.2.2 As marcas de agentividade

Nosso aporte teórico baseia-se, como dissemos anteriormente, no estudo da organização interna dos textos, a partir do qual surgiu o modelo da arquitetura textual. Este modelo distingue três níveis de organização, dos quais optamos pelo nível superficial, constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática (ou interativa). Esses mecanismos consistem na construção de uma instância geral de gestão do texto, instância à qual o autor empírico (os seres humanos que intervêm no agir) confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado (BRONCKART, 2008b, p. 90).

[...] utilizamos, o termo *actante* para nos referirmos a qualquer pessoa implicada no agir-referente. No plano interpretativo, utilizamos o termo *ator*, quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções; e o termo *agente*, quando nenhuma dessas propriedades é atribuída por essas configurações textuais ao actante. (BRONCKART, 2008c, p. 121).

Com relação a essas instâncias Bulea (2010, p. 83) opta pelo termo *actante* numa concepção neutra, para designar a instância-fonte de um processo constitutivo do agir-referente. De acordo com a autora

Os termos *ator* e *agente* serão utilizados para designar formas de agentividade construídas no e pelo processo interpretativo: a primeira, apresentando a origem do processo como uma instância autônoma, decisional ou reguladora; o que implica, em particular, a menção das capacidades e dos recursos dos quais o actante dispõe; a segunda, apresentando essa mesma fonte do processo como dependente de restrições externas, nesse caso as próprias capacidades do actante não constituem o objeto de menção particular ou não são apresentadas como sendo efetivamente implicadas no desenvolvimento do agir. (BULEA, 2010, p. 83).

Segundo Bronckart (2008b), nos estudos desenvolvidos sobre as formas linguísticas de expressão das relações temporais, Saint-Georges, 2004; Schollon, Schollon, 2000 (*apud* BRONCKART, 2008c, p. 104) detectaram que os agentes podem desenvolver três tipos de postura: a) *ativa*: em que exprimem seu engajamento em exercer uma ação sobre as coisas ou suas intenções de alcançar determinados objetivos; b) *contingente*: em que se manifestam sua capacidade de agir sobre o curso das coisas que é circunstancial; c) *fatalista*: em que se mostram impotentes diante do desconhecido e do incerto, exprimindo sua incapacidade de agir.

No plano da sintaxe sentencial, portanto, focaremos essas posturas e as entidades que têm a função de “sujeito gramatical” das orações. Identificaremos, em nossas análises, “os diferentes modos de expressão das pessoas implicadas na atividade de trabalho, bem como, os modos de expressão de outros elementos importantes para o desenvolvimento da atividade.”¹⁰⁷ (BULEA; BRONCKART, 2012, tradução nossa).

De acordo com os autores citados,

[...] quando o sujeito de uma oração é o trabalhador concernente ao agir, procuramos identificar se este trabalhador é designado por uma das formas pronominais possíveis (*eu, tu, a gente, nós, Ø*) ou pelo próprio nome genérico de sua profissão (por exemplo, *enfermeiro, professor(as)*), ou por um nome próprio (por exemplo, *Jacqueline*) etc. E realizamos uma análise semelhante quando o sujeito da oração é um humano protagonista da situação de trabalho ou ainda um elemento que é importante nesta situação (um instrumento, por exemplo).¹⁰⁸ (BULEA; BRONCKART, 2012, tradução nossa).

Como exemplo, apresentaremos, a seguir, uma lista dos modos de expressão de agentividade relacionados às ações de *ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica, definição e performance*, com base, inicialmente, na proposta de um *corpus* de entrevistas com enfermeiros (BULEA, 2010) e, um *corpus* de entrevista com professores (BULEA; BRONCKART, 2012; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013; PEIXOTO, 2011):

- Na ação *ocorrência*, as marcas de agentividade contêm pronomes e nomes que codificam os actantes. Nela, o pronome **eu**, marca a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados,

¹⁰⁷[...] les différents modes d’expression des personnes impliquées dans l’activité de travail concernée, ainsi que les modes d’expression d’autres éléments ayant une importance pour le déroulement de cette activité.

¹⁰⁸Lorsque le sujet d’une phrase est le travailleur concerné par l’agir, on relève si ce travailleur est désigné par une des formes pronominales possibles (*je, tu, on, nous, Ø*), ou par un nom générique de sa profession (par exemple, l’infirmière, l’enseignant-e), ou par un nom propre (par exemple, Jacqueline), etc. Et l’on procède à une analyse analogue lorsque le sujet de la phrase est un humain protagoniste de la situation de travail, ou encore un élément qui est important dans cette même situation (un instrument par exemple).

assinalando, assim, a forte implicação do actante nos atos constitutivos do agir, ou seu estatuto de ator. O pronome **tu**, com valor genérico, constituem, exclusivamente, marcas de interação em curso ou direcionamento ao entrevistador. O pronome **nós** (ou coletivo **a gente**) retoma, geralmente, complexos identificáveis, a partir do cotexto ou do contexto, neste caso: o complexo *estagiário-aluno*; o complexo *estagiário-professora-regente*; o complexo *estagiário-pesquisadora*; o complexo *estagiário-orientadora-docente*, e, por vezes, um genérico que pode ser não identificável (\emptyset).

- Na ação *acontecimento passado*, o actante permanece implicado no acontecimento narrado, sendo essa implicação marcada, como na ação ocorrência, pela presença massiva do pronome **eu**.
- Na ação *experiência*, as marcas de agentividade apresentam-se através da coexistência e cofuncionamento de várias formas pronominais, **tu** com valor genérico, alternado pelo **eu**, como também, o “pronome” **a gente** pode aparecer.
- Na ação *canônica*, o actante é quase sempre marcado por **a gente**, eventualmente, por **tu** com valor genérico, enquanto que, os **eu** são quase inexistentes.
- Na ação *definição*, as marcas de agentividade é, praticamente, nula (\emptyset).
- Na ação *performance*, as marcas de agentividade não foi identificada.

4.2.3 As modalizações

As modalizações “[...] são as operações que estão, mais especificamente, ligadas ao ‘*modus*’ do discurso ou, menos ainda, diretamente articuladas à organização do ‘*dictuM*’”¹⁰⁹ (BRONCKART, 1994, p. 58, tradução nossa). Segundo o autor,

Elas operam sobre o canal discursivo com um importante grau de independência com relação ao que é, ou seja, com relação ao plano e à estrutura de acompanhamento. Neste sentido, são somente operações que concorrem ligeiramente para a textualização propriamente dita, na medida em que elas

¹⁰⁹[...] ces opérations sont les plus spécifiquement liées au “modus” du discours, ou encore les moins directement articulées à l’organisation du “dictum”.

subjazem os processos de referência direta dos parâmetros da interação social¹¹⁰, isto é, dos parâmetros da ação linguageira.¹¹¹ (BRONCKART, 1994, p. 58).

As modalizações traduzem, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Elas são relativamente independentes da linearidade do texto e da progressão que marcam a progressão e a coerência temáticas. De acordo com Bronckart, “[...] as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, locais e discretas (por oposição ao caráter isotópico das marcas de textualização) e podem, também, insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual.” (BRONCKART, 2007, p. 330).

As modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, explica Bronckart, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa, orientando o destinatário (neste estudo, a pesquisadora), na interpretação de seu conteúdo temático.

Nos mecanismos de textualização, podemos identificar de um lado, *no plano dos significados*, diversas funções de modalização e, de outro, *no plano dos significantes*, os subconjuntos de unidades ou de estruturas linguísticas que podem expressar essas diversas funções. Elas podem ser efetuadas de diferentes maneiras e reagrupadas como segue:

- modalizações *lógicas* (aléticas ou epistêmicas¹¹²): consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiadas em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo e apresentam os elementos de seu conteúdo, do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc., que se enuncia (*certamente, provavelmente, é verdade que etc.*).

¹¹⁰Os parâmetros de interação social correspondem ao **lugar social**: zona de cooperação na qual se desenrola (e na qual se insere) a atividade linguageira; ao **destinatário**: o alvo da atividade linguageira, ou seja, o público para o qual ela se dirige; ao **enunciador**: a instância social de onde emanam os comportamentos verbais; e, à **finalidade**: o efeito específico que a atividade linguageira espera produzir no destinatário.

¹¹¹Elles opèrent donc sur la chaîne discursive avec un degré d’indépendance important par rapport à ce qui la constitue, c’est-à-dire par rapport au plan et à la structure de repérage. En ce sens, ce sont des opérations qui ne concourent que faiblement à la textualisations proprement dite, dans la mesure où elles sous-tendent des procédures de renvoi direct aux paramètres de l’interaction sociale, c’est-à-dire aux paramètres généraux de l’action langagière.

¹¹²As funções chamadas *aléticas* se referem diretamente à verdade das proposições enunciadas (expressão de seu caráter necessário, possível, contingente, etc.); e, as funções chamadas *epistêmicas* se referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições (expressão de seu caráter não decidido, verificado, contestado, etc. (BRONCKART, 2007, p. 330).

- modalizações *deônticas*: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (*é permitido, é desejável, é preciso, etc.*);
- modalizações *apreciativas*: consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz, que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora (*é estranho, é pena, felizmente etc.*);
- modalizações *pragmáticas*: contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.), em relação às ações de que é o agente, atribuindo a esse agente intenções, razões, causas, restrições etc.), ou ainda, capacidades de ação, considerando os processos que lhe são imputados (*poderia fazer, eu teria querido fazer etc.*).

No âmbito do projeto do ISD, as pesquisas estão focadas na compreensão do agir humano e, concomitantemente, nas condições de compreensão e inteligibilidade deste agir. Sendo assim, as categorias que acabamos de elencar nos ajudarão a interpretar e analisar, de acordo com nossos objetivos, o que dizem a respeito do que fazem efetivamente em sala de aula os próprios estagiários e suas respectivas professoras-regentes.

No Capítulo seguinte, apresentaremos nossos aportes metodológicos e traçaremos um desenho do contexto geral da tese: suas fases metodológicas de coleta do corpus, as categorias de análise e tratamento dos dados.

5 APORTES METODOLÓGICOS

Na e pela linguagem, as representações sobre o trabalho vão sendo colocadas, deslocando o trabalho real do nível do abstrato ao nível material para que possa ser observado e transformado. E, só pelo fato de pensar sobre seu trabalho e conhecer o pensamento do outro sobre o seu trabalho, o trabalhador já estará transformando o seu agir (CARVALHO, 2010).

5.1 O tipo de pesquisa

A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diversas. Ela parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Neste tipo de pesquisa, o conhecimento não se restringe a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, neste caso, o trabalho do estagiário, atribuindo-lhes um significado. O objeto, portanto, não será um dado inerte e neutro, pelo contrário, estará possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criarão a partir de suas ações.

Esta pesquisa se insere, primeiramente, em um **estudo de caso** por se caracterizar pela coleta e registro de dados de um caso particular, o trabalho do estagiário de português durante o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa no 9º período do curso de Letras da UFMA, a fim de analisar e interpretar uma experiência. O desenvolvimento deste estudo de caso se deu em três fases, de acordo com Chizzotti (2008, p. 102-103):

- a) **A seleção e delimitação do caso** – foram decisivas para a análise da situação estudada. Nesta pesquisa, o caso de referência foi o estágio curricular supervisionado dos alunos do 9º período do curso de Letras da UFMA.
- b) **O trabalho de campo** – visou a reunir e a organizar um conjunto comprobatório de informações. Após, a autorização da coordenadora de estágio do curso de Letras da UFMA, da professora da disciplina Prática de Ensino (orientadora-docente) e dos alunos pertencentes à turma do 9º período do curso de Letras, coletamos os dados concernentes às etapas do estágio supervisionado: a **primeira** etapa correspondeu à orientação de como seria o estágio em Língua Portuguesa. Nesta etapa, a orientadora-docente desenvolveu a atividade, no sentido de informar aos estagiários as etapas do

estágio curricular, como proceder em cada etapa e a carga horária a ser cumprida; a **segunda** etapa correspondeu à capacitação para desempenho docente, ou seja, prática simulada de aulas. Nesta etapa, os estagiários desenvolveram a simulação de aulas (microaulas) para seus pares, sempre acompanhados pela orientadora-docente, para que pudessem realizar, futuramente, o exercício do magistério na escola-campo de estágio. Ainda, nesta etapa, os estagiários foram avaliados em diversos pontos, entre eles: planejamento, atuação acadêmica, qualidade do trabalho desenvolvido, uso de tecnologias e de sistemas de informação, relacionamento interpessoal, responsabilidade, envolvimento, integração das TIC na prática pedagógica, controle de avaliação, postura ético-profissional e outros. As aulas contemplavam o Ensino Médio e ficou a critério dos estagiários a série (1º ao 3º ano) e o conteúdo a ser ministrado; a **terceira** etapa correspondeu à observação analítico-crítica em que o estagiário teve a oportunidade de conhecer a escola-campo e seus supervisores-técnicos (professores-regentes). Nesta etapa, o estagiário é encaminhado para a escola-campo, para observar o professor-regente da escola, como este desenvolve as aulas, relaciona-se com a turma, para, posteriormente, entrar com a prática em sala de aula. Durante a observação, foram preenchidas as fichas de observação, a fim de verificar os procedimentos dos professores-regentes em sala de aula; a **quarta** etapa correspondeu à atuação dos estagiários na escola-campo de estágio, sob a orientação dos professores-regentes. Nesta última etapa, todas as informações correspondentes às cinco primeiras aulas de cada um dos três estagiários foram registradas em vídeo, como também, coletamos todo tipo de informação disponível, escrita, oral, filmada que se prestaram para coletar o objeto para construção dos perfis dos sujeitos envolvidos e para interpretação e análise (autoconfrontação simples - pelos próprios estagiários vs pesquisadora) e (autoconfrontação cruzada – pelos estagiários vs professores-regentes vs pesquisadora).

- c) **A organização e redação do relatório** – de posse de um volume substantivo de documentos, notas de observação, transcrições etc. coligidos em campo, selecionamos segundo critérios predefinidos constituídos em dados que comprovem as descrições, interpretações e análises do caso. O relatório (a tese,

propriamente dita) terá um estilo narrativo, descritivo analítico, objetivando apresentar a partir das sequências selecionadas dos filmes, os múltiplos aspectos que envolvem o trabalho do professor em formação inicial no estágio curricular supervisionado do curso de Letras da UFMA.

Na tentativa de realizar uma interpretação e análise minuciosas das atividades dos estagiários, situando-as no contexto em que acontece e em como acontecem, para compreender e refletir sobre a transposição didática no ensino de português, conforme nossos objetivos:

- Compreender como as atividades de LP acontecem em sala de aula.
- Identificar as figuras de ação e as marcas enunciativas manifestadas nas verbalizações dos estagiários e das professoras-regentes sobre seu agir.
- Analisar e interpretar a partir da descrição das atividades realizadas em sala de aula, os conflitos e impedimentos de trabalho efetivos, considerando as condições que são oferecidas aos estagiários para cumprirem seus objetivos predefinidos.

Para este estudo de caso, aliamos-nos, também, à **Clínica da Atividade**, devido a sua definição ampla de trabalho, tomando a atividade econômica para além da forma que ela assumiu nas sociedades capitalistas: (i) pela necessidade de contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a própria existência; (ii) por centrar-se, também, na contribuição para a construção permanente das pessoas, em uma extensão do esquema de desenvolvimento de Vygotsky, considerando que as situações de trabalho são lugares coletivos que, continuamente, geram essas zonas de desenvolvimento proximal, em que múltiplas formas de aprendizagem podem ser desenvolvidas; (iii) por conceber a realidade do trabalho muito além do que é visível: “[...] o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc” (CLOT, 2010, p. 119).

A análise da atividade seguiu, então, três fases:

- a) “De início, um longo trabalho de “concepção partilhada” das situações a serem interpretadas e analisadas; foram efetuadas as observações de situações pela própria pesquisadora, a fim de alimentar a coconcepção evocada.”¹¹³
- b) “[...] produção de documentos videogravados das autoconfrontação simples e cruzadas. Tratou-se do começo de um diálogo profissional entre dois profissionais diante da mesma situação.”¹¹⁴

¹¹³“D’abord un long travail de “conception partagée” des situations à retenir pour l’analyse [...] sont effectuées les observations de situations par les chercheurs eux-mêmes afin de nourrir la co-conception évoquée”.

- c) “[...] volta ao “meio associado” que remeteu ao trabalho de análise e de coanálise [...]. Neste processo de análise, a atividade dirigida “em si” torna-se uma atividade dirigida “para si”.¹¹⁵ (CLOT, 2010, p. 144, tradução nossa).

Em suma, o resultado de trabalho de campo desta pesquisa constituiu-se em uma descrição, análise e interpretação do trabalho do estagiário de Português do 9º período do curso de Letras pelo ponto de vista da atividade, levando em consideração: (i) os objetivos predefinidos pelos estagiários; (ii) as condições que lhes são oferecidas para cumprirem seus objetivos; (iii) as motivações, as intenções, os recursos (as tipificações do agir e as ferramentas materiais), atentando para suas características particulares, capacidades e competências, no momento em questão.

5.2 O contexto geral da tese

Ao propormos este estudo sobre o trabalho do estagiário, durante o estágio curricular obrigatório do curso de Letras da UFMA, julgamos necessário fazê-lo imersos no contexto da atividade em que estivessem inseridos os sujeitos da pesquisa, pesquisadora, estagiários, orientadora-docente e professoras-regentes, para que pudéssemos perceber cada um, não como atores isolados de uma atividade, todavia, integrados ao coletivo de trabalho em que nos encontrávamos.

5.2.1 O estágio e seus atores

A terceira etapa, concernente ao estágio curricular obrigatório do curso de Letras da UFMA, acontece no nono período, dividido em três momentos, dos quais acompanhamos somente os dois últimos: o **segundo**, referente ao *Treinamento intensivo*, no qual os estagiários ministram microaulas para seus pares, sendo 2 (duas) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Literatura, seguidas dos comentários e avaliações da professora de prática de ensino, durante três dias da semana (segunda, quarta e sexta feiras), no total 84 horas, sendo que 60 horas especificamente para as aulas simuladas de língua portuguesa. Antes de iniciarmos nossa coleta de dados, submetemos o projeto de pesquisa deste estudo à COMEPE, através do

¹¹⁴ “[...] production de documents d’auto-confrontation simple (sujet/chercheur/images) et de documents d’auto-confrontation croisée (deux sujets/chercheur/images). C’est le début d’un dialogue professionnel entre deux professionnels confrontés à la même situation”.

¹¹⁵ “[...] un retour devant le “milieu associé” qui se remet au travail d’analyse et de co-analyse. [...] Dans ce processus d’analyse, l’activité “en soi” devient une activité dirigée “pour soi”.

Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, tendo sido aprovado, conforme Parecer (Anexo A). Todos os sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa como voluntários assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO B).

A turma que acompanhamos era composta por 13 (treze) alunos, dos quais somente 11 (onze) frequentavam as aulas, assiduamente, ocorrendo, no final, a desistência de duas alunas. Durante 4 (quatro) semanas, entre os meses de março e abril, nós observamos as aulas de Português de 5 (cinco) estagiários: 3 (três) no dia 25 de março; 1 (uma), no dia 30; 4 (quatro), no dia 1º de abril e 1 (uma), no dia 6 de abril e 1 (uma) no dia oito de abril. Este momento é considerado como um (pré) preparatório, durante o qual a orientadora-docente avalia e socializa o fazer pedagógico de cada um dos estagiários com os demais.

Quadro 3 – As microaulas filmadas

Dia	Conteúdo	Assistência
25/03/2011	Predicativo do sujeito e predicativo do objeto	Orientadora-docente + 2 estagiários + pesquisadora
	Conjunção	Orientadora-docente + 3 estagiários + pesquisadora
	Predicado	Orientadora-docente + 3 estagiários + pesquisadora
30/03/2011	Objeto direto e indireto	Orientadora-docente + 4 estagiários + pesquisadora
1º/04/2011	Significação das palavras e o texto	Orientadora-docente + 2 estagiários + pesquisadora
	Gênero textual: anúncio publicitário	Orientadora-docente + 4 estagiários + pesquisadora
	Concordância verbal	Orientadora-docente + 4 estagiários + pesquisadora
	Acentuação gráfica	Orientadora-docente + 5 estagiários + pesquisadora
06/04/2011	Crase	Orientadora-docente + 2 estagiários + pesquisadora
08/04/2011	Funções da linguagem	Orientadora-docente + 4 estagiários + pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o Treinamento intensivo, quando colocamos para os estagiários no que consistia nossa presença em sala de aula, porque necessitávamos filmar e porque iríamos acompanhá-los, também, na escola-campo, vários estagiários demonstraram, de imediato,

interesse em participar da pesquisa. No entanto, devido às limitações concernentes ao trabalho acadêmico, só pudemos escolher 4 (quatro) deles apenas.

Como existia um leque de opções de escolas-campo de estágio¹¹⁶, a orientadora-docente deixou a critério de cada estagiário onde iria trabalhar. Dessa forma, os quatros que acompanhamos, optaram pelas escolas mais próximas de suas residências. Para esta pesquisa, acatamos a opção dos dois estagiários que, primeiramente, nos comunicaram qual seria sua escola-campo. Como a escola era de fácil acesso para nós, permanecemos nela. A escolha dos outros dois se deu durante a primeira reunião com a coordenadora de estágio, já que os demais optaram por outras escolas mais distantes o que dificultaria bastante nosso acompanhamento.

O **terceiro** momento foi destinado à *Direção de sala de aula* na escola-campo de estágio, onde os estagiários atuam em salas de aula sob a supervisão dos professores-regentes e da orientadora-docente. Esta etapa corresponde ao planejamento pedagógico (48 horas) e ministração das aulas de língua portuguesa e literatura (50 horas), das quais acompanhamos somente as primeiras.

Iniciamos este momento no dia 09 de maio de 2011, quando a coordenadora do estágio fez uma reunião com os estagiários que denominamos E1, E2, E3 e E4 (esta última desistiu a partir do terceiro encontro, sem dar satisfação a ninguém), na escola-campo, para apresentação dos respectivos professores-regentes que denominamos B, I, G e do professor-regente C, que supervisionaria a estagiária dissidente.

Nesta reunião, foram determinadas as séries e turmas onde cada estagiário iria atuar e seus respectivos horários. Das vinte observações de aulas previstas, observamos, filmamos e coletamos os dados de quinze, cinco de cada (ver quadro abaixo). As filmagens tanto dessa fase quanto das demais foram feitas por mim, com uma filmadora digital Sony DCR-SR68. Esta etapa foi bastante tumultuada devido à greve dos professores da rede pública de ensino, primeiramente, devido as constantes paralisações de advertências e, por fim, pela paralisação total das atividades, retomadas somente a partir da segunda quinzena de maio. Os estagiários tiveram, portanto, pouco menos de dois meses para concluir suas atividades e, por esta razão, tiveram que ministrar horários-extra, inclusive aos sábados, já que os professores-regentes iriam se afastar novamente em julho, por conta das férias escolares.

¹¹⁶Na maioria dos estados brasileiros, as Universidades Federais possuem uma Escola de Aplicação destinada a ser escola-campo de estágio para os formandos dos cursos de licenciatura. A UFMA também possui, mas os alunos podem optar por outras escolas desde que sejam das redes municipais ou estaduais.

Quadro 4 – As aulas filmadas

Dia/Carga-horária (CH)	Conteúdos	Estagiário/Turma
16/05/2011 – 2 CH	Notícia	E1/202
17/05/2011 – 2 CH	Notícia	E1/202
30/05/2011 – 1 CH	Notícia	E1/202
02/06/2011 – 2 CH	Funções da linguagem	E3/105
07/06/2011 – 2 CH	Funções da linguagem	E2/107
09/06/2011 – 1 CH	Funções da linguagem	E2/107
10/06/2011 – 2 horários	Gêneros literários	E2/107
14/06/2011 – 2 horários	Gêneros literários	E3/105
16/06/2011 – 1 horário	Gêneros literários	E3/105

Fonte: Elaborado pela autora.

No intervalo, depois da filmagem de cada duas aulas, nós editávamos o filme e, antes que os estagiários ministrassem as próximas aulas, nos horários que tinham livres, nós realizávamos as autoconfrontações simples, na biblioteca da escola¹¹⁷, único local mais reservado, momento em que o estagiário assistia à aula, mediado pela pesquisadora e tecia os comentários e avaliações sobre o trabalho realizado (ver Quadros 6 e 7, mais adiante). Nós optamos em não elaborar perguntas prévias, convidávamos os estagiários a assistirem as sequências selecionadas por nós e solicitávamos para comentá-las. O fato dos sujeitos atuarem na mesma área, suscitava, às vezes, o debate.

Após as três aulas restantes de cada estagiário, editávamos um compacto feito, a partir das sequências selecionadas por nós, e, realizávamos a autoconfrontação cruzada, oportunidade que os estagiários verbalizavam sobre seu agir na presença da professora-regente que emitia seus comentários e avaliações, mediados por nós. Os extratos desses dois momentos constituem nosso *corpus*, cujas análises se encontram no Capítulo 6.

a) *A escola-campo*

Por coincidência, a escola-campo de estágio é a mesma onde realizamos uma das fases da nossa pesquisa de Mestrado. O Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Mônica Vale (CEEFM/MV) situado à Rua 13 s/n, Vinhais, bairro de classe B e C, na cidade de São Luís, foi fundado, em 1979, com o nome de Base de Recepção (BR) Vinhais, mantido pela Fundação Maranhense de Televisão Educativa, durante o governo do Dr. Oswaldo Nunes Freire. Em 1980, a instituição, através da Resolução 549/85, com base no

¹¹⁷ Exceto com a estagiária S. Havíamos marcado para a manhã de um sábado, só que quando chegamos à escola, a diretora havia liberado os alunos, professores e funcionários. Tivemos então de ir até a sua casa, para que não perdêssemos tempo.

processo 469/85, do CEE, aprovou a mudança de denominação de Bases de Recepção do Centro Educandário do Maranhão (CEMA) para unidade Escolar Profª Maria Mônica Vale e o nome atual foi dado de acordo com o Decreto 16302 de 06/07/08.

Esta escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com 1 859 (um mil oitocentos e cinquenta e nove) alunos matriculados, possuindo para atendê-los um diretor geral, dois diretores adjuntos, oitenta e um professores efetivos, seis supervisores, sendo dois por turno. É uma escola bastante ampla, com um auditório, uma biblioteca, dois laboratórios de informática, com vinte (20) e dez (10) computadores respectivamente, uma cantina, vinte três (23) salas de aulas (que durante nossa presença estavam sendo climatizadas), sendo que cinco (5) são destinadas à EJA no turno noturno: três para o 1º segmento e duas para o 2º. Os alunos são jovens, na faixa etária entre 15 a 17 anos. Nas três turmas, onde os estagiários atuaram, foram registradas as matrículas de 50 alunos na turma 107, de 40 na 202 e 46 na 105. O tempo destinado ao ensino de Língua Portuguesa é de cinco (5) aulas semanais, de 40 minutos cada uma, perfazendo duzentas (200) horas a carga horária total, realizada em 10 meses.

b) *Os alunos-estagiários: sonhos e expectativas*

E1 escolheu o curso de Letras, segundo ele, com o objetivo de adquirir e produzir conhecimento nessa área e para estar apto a prosseguir os estudos acadêmicos e, assim, poder trabalhar em todos os níveis com o ensino de língua materna e língua estrangeira. Durante o curso, a disciplina com a qual se identificou mais foi o Latim, por ter tido bastante facilidade em aprender e maior motivação, apesar de muitos considerarem-na enfadonha e difícil. A Língua Inglesa foi outra disciplina com a qual se identificou bastante, tanto que pretende fazer mestrado nesta área, por entender que esta atenda à demanda do mundo em globalização. Para E1, o papel do professor é bem maior do que normalmente lhe é atribuído. Sua responsabilidade vai muito além de transmitir o conteúdo, pois, mesmo quando possui um grande instrumental teórico e a prática de ensino, fundamentada em teorias muito complexas, o professor acaba não sendo eficaz ao transmitir outros aspectos importantes da educação. Para E1, a formação dos alunos inclui a preparação de seres competentes, reflexivos, desenvolvidos no aspecto humano, pois a educação que visa a atingir apenas um aspecto do ser humano, está fadada ao fracasso, pois a educação integral não pode ser dissociada da sociedade, da política, da filosofia etc. E1 pretende desempenhar seu trabalho, tentando despertar a motivação dos alunos para os vários aspectos do conhecimento. Através de uma

reflexão crítica acerca da sociedade, formando um indivíduo com sensibilidade para a arte, a natureza e os valores humanos.

E1 fala que ao elaborar suas aulas, procura mostrar os conteúdos sempre pelo modo mais interessante com o objetivo de despertar a motivação dos alunos. Ele procura promover atividades eficazes, motivadoras que não exijam demais deles. Para tanto, tenta seguir as orientações contidas na LDB, principalmente, quanto aos aspectos pouco conhecidos e/ou pouco explorados. No entanto, ressalta que, normalmente, não se preocupa em se basear nesse documento, exceto, em alguns aspectos que ficaram retidos durante o curso. Ao elaborar suas aulas, afirma que se baseia no seu conhecimento de mundo, nas próprias experiências que teve, desde o ensino fundamental. E, ao transportar o conhecimento científico aprendido em ensinável, coloca-se no lugar do aluno, para saber que processos de ensino seriam mais eficientes, sem tornar o assunto enfadonho e muito difícil, mas adaptável a sua série. Para superar as dificuldades, ele não se guia demais pelos teóricos, mas utiliza a criatividade, a intuição e o bom senso, tornando a aula simples e agradável.

Para E2, o estágio é a etapa mais importante do curso, pois permite aos futuros docentes o primeiro contato com o futuro ambiente de trabalho, o reconhecimento da dinâmica de trabalho para o ensino, as trocas de experiências com os professores e alunos, vivenciando as dificuldades apresentadas pelo professor titular, bem como, a própria realidade do sistema educacional, a realidade em que os alunos estão inseridos e o verdadeiro papel do educador na sociedade e importância do seu papel na escola.

E3 fez Letras para aprofundar os conhecimentos em Literatura e Língua Portuguesa. A disciplina Literatura (Prosa I, II, III) foi a que mais gostou, por conta dos textos com os quais se identificava. Por este motivo, pretende se especializar e lecionar Língua Portuguesa e Literatura. Na elaboração de suas aulas, E3 se baseia nos documentos oficiais que orientam o trabalho do professor e que foram estudados durante o curso: a LDB e os PCN, mais precisamente, os gêneros textuais e os clássicos da literatura. Ao selecionar os textos, visando aos alunos, procura despertar neles um olhar crítico acerca de temas que fazem parte de sua realidade. O conteúdo é baseado no programa escolar e a estratégia de ensino escolhida vai depender de cada turma. Mas sente que necessita ser mais didático e menos técnico, adaptando o conteúdo à linguagem cotidiana. Para E3, o estágio é uma fase importante para o bom desenvolvimento da profissão.

c) *Orientadora-docente*

MRS é formada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, há 41 anos. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1980), doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988) e pós-doutorada pela Universidade de Lisboa (1994). Tem experiência na área de Letras. Atou ao longo de sua carreira como coordenadora do curso de Letras, professora de Literatura Brasileira e Maranhense, desenvolvendo trabalhos nos seguintes temas: ironia e pragmática política e, por último, até a presente pesquisa, ministrava a disciplina Estágio Suplementar do Ensino Médio – Língua Portuguesa.

d) *Professoras-regentes ou colaboradoras*

B, I, G são todas formadas em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, lecionam na escola Mônica Vale há muitos anos. Das três, somente B tem Mestrado em Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Creemos que o conhecimento e a compreensão do contexto e dos sujeitos desta pesquisa nos permitirá aprofundar melhor como os estagiários, durante a prática de ensino, realizam a transposição dos saberes teóricos, na tentativa de fazer com que seus alunos aprendam a LP. Como também refletir sobre a constituição do repertório didático desses professores em formação inicial e, em como tudo isso interfere, positivo ou negativamente, no seu agir em sala de aula.

5.2.2 As fases metodológicas

Nos procedimentos de intervenção em situações de trabalho, como já falamos, anteriormente, o trabalhador é confrontado com a atividade realizada, possibilitando ao pesquisador uma análise minuciosa, buscando compreender o processo de produção, reflexão e transformação das atividades, ou seja, neste quadro metodológico, a tarefa que propomos aos estagiários consiste em elucidar para um outro (pesquisadora, orientadora-docente, professores-regentes, especialistas da mesma área de atuação) e, para si mesmo, as intenções e motivos assim como as ações típicas através das generalizações que surgem no desenrolar dos comentários e avaliações das atividades apresentadas, tal como descritas no quadro elaborado por Faïta e Vieira (2003a p. 44-45), mas com algumas alterações feitas por nós, a fim de

ordenar as fases do processo de autoconfrontação, de acordo com o desenvolvimento de nossa pesquisa, tal como segue.

Quadro 5 – Fases das autoconfrontações

FASE	NATUREZA	CARACTERÍSTICAS
Filme	Primeira imagem da atividade	Seleção de sequências homogêneas (...) selecionadas e editadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho.
Autoconfrontação simples	Produção de um discurso (texto) por cada um dos protagonistas. Interação sujeito autoconfrontado-pesquisador.	Discurso (texto) produzido referente à atividade observada. Abertura de um espaço para os comentários e avaliações* do sujeito para além do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação.
Retorno ao ambiente do trabalho**	Produção do objeto (resultante do conjunto das fases) no fim da configuração ao patrimônio em resposta (...) ao projeto.	O objeto se torna autônomo em relação às fases de produção. É necessário um pouco mais de utilizações a ser feitas: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação etc.
Autoconfrontação cruzada	Produção discursiva contextualizada (em relação à fase da autoconfrontação simples). Instauração de uma relação dialógica rica e complexa entre os dois sujeitos participantes sob o controle do pesquisador.	Esta fase integra dois níveis referentes: à atividade da autoconfrontação simples filmada e editada, como também ao contexto discursivo oferecido pela atividade do retorno ao ambiente de trabalho filmada e editada.
Retrospectiva da apropriação do objeto pelo pesquisador.	Análise específica do objeto produzido	Implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas. O objeto em si, sob todos os ângulos da abordagem, como as relações observadas entre os estágios de sua produção, tornam-se de novo objetos de pesquisa. A união entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são substratos à prova de vida.

Fonte: Faïta e Vieira (2003b).

* Acréscimo nosso.

** Este seria o quarto momento, mas invertemos devido aos nossos objetivos.

- *Autoconfrontação simples*

Com relação à autoconfrontação simples, primeiramente, começamos pelo registro das sequências das atividades de cada membro do grupo, após cada dois horários de aula. Nas transmissões dos filmes, utilizamos nosso notebook posicionado em uma mesa, em um espaço reservado na biblioteca da escola-campo, durante os horários livres dos estagiários, nos quais “[...] filmávamos os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, direcionada para nós”¹¹⁸ (CLOT *et al.*, 2000, p. 13, tradução nossa), para levantar o diálogo sobre as motivações e intenções de suas tarefas realizadas e as ações típicas, através das questões suscitadas pela pesquisadora, baseada nos filmes e nos comentários dos estagiários, que provocaram o debate reflexivo.

Quadro 6 – Filmagens das autoconfrontações simples

Data	Actantes	Local
17/05/2011	E1 + pesquisadora	Biblioteca da escola-campo
12/06/2011	E2 + pesquisadora	Biblioteca da escola-campo
05/06/2011	E3 + pesquisadora	Biblioteca da escola-campo

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, os protagonistas retornaram à sala de aula, onde suas atividades continuaram a ser filmadas, e, em seguida, foram, novamente, confrontados nas autoconfrontações cruzadas, nas quais utilizamos estes mesmos procedimentos.

- *Autoconfrontação cruzada*

A autoconfrontação cruzada reuniu três sujeitos: o aluno-professor, a pesquisadora e as professoras-regentes, correspondentes a cada classe¹¹⁹. A princípio seriam três autoconfrontações, só que uma das professoras-regentes não compareceu aos três encontros agendados. As demais foram realizadas nos horários em que os estagiários e as professoras-regentes estavam livres. Utilizamos as sequências das últimas aulas e as sequências filmadas

¹¹⁸ nous filmons les commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur [...].

¹¹⁹ Neste momento, esperávamos contar com a presença da orientadora-docente, pois de acordo com o PPP, ela deveria acompanhar os estagiários nas escolas-campo de estágio, porém, em todos os momentos em que estivemos com eles, ela não compareceu à escola, apesar dos estagiários terem mencionado em seus relatórios sua presença.

da autoconfrontação simples: “uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador”¹²⁰ (CLOT, 2010, p. 142, tradução nossa). Como já dissemos, nesse quadro metodológico, “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e, para si mesmo, as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”¹²¹ (CLOT, 2010, p. 143, tradução nossa).

Quadro 7 – Filmagens das autoconfrontações cruzadas

Data	Actantes	Local
02/06/2011	E1 + professora-regente B + pesquisadora	Biblioteca da escola-campo
11/06/2011	E3 + professora-regente G + pesquisadora	Biblioteca da escola-campo

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Clot, “a atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados”¹²² (CLOT, 2010, p. 142, tradução nossa), quando redimensionada a um destinatário, “[...] dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito”¹²³ (CLOT, 2010, p. 142, tradução nossa). Isso porque “[...] a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que vê, é um meio de ele pensar diferente, com vistas ao destinatário, e um meio de levar o outro a pensar segundo a sua perspectiva.”¹²⁴ (CLOT, 2010, p. 142-143, tradução nossa). “As verbalizações servem sem dúvida para trazer à luz as realidades do trabalho”¹²⁵ (CLOT, 2010, p.143, tradução nossa).

Percebemos que pelo fato desta verbalização ter se destinado à pesquisadora e às professoras-regentes e não à orientadora-docente, proporcionou aos estagiários maior liberdade de expressão.

5.2.3 Composição do corpus

Embora tenhamos observado e filmado dez microaulas de Língua Portuguesa ministradas por cinco licenciados em formação do 9º período do curso de Letras da

¹²⁰[...] c’est une activité em soi dans laquelle le travailleur décrit sa situation de travail pour le checheur.

¹²¹[...] la tache présentée aux sujets consiste à élucider pour l’autre et pour soi-même les questions qui surgissent dans le déroulement des activités à l’image.

¹²²L’activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies [...].

¹²³[...] donne um accès différent au réel de l’activité du sujet.

¹²⁴[...] Le langage, loin d’être seulement pour le sujet um moyen d’expliquer ce qu’il fait ou ce qu’on voit, devient un moyen d’amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui.

¹²⁵Les verbalisations servent sans aucun doute à mettre à jour les réalités du travail.

Universidade Federal do Maranhão, totalizando quatrocentas e cinquenta horas-aula, durante o Treinamento intensivo, compõem o *corpus* para análise desta pesquisa somente as quinze aulas ministradas pelos três estagiários (cinco de cada) do Ensino Médio, no CEM/MV, totalizando seiscentas e setenta e cinco horas-aulas, durante a Direção de sala de aula. Utilizamos também como dados para a pesquisa: os filmes das aulas de cada estagiário no local de trabalho, que totalizaram seis compactos, produzidos a partir das autoconfrontações simples e cruzadas; os relatórios e o questionário-entrevista (Apêndice A), aplicado com os estagiários, antes das aulas na escola-campo de estágio, compostas de treze (13) perguntas abertas com os quais construímos seus perfis, e; as produções de texto (as transcrições) de cada uma das quinze aulas, que corresponderam a seiscentas e setenta e cinco (675) horas-aula filmadas, cujas sequências selecionadas por nós, serão analisadas e interpretadas com base em nossas categorias de análise (ver Capítulo 4).

5.2.4 Tratamento dos dados

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, selecionamos apenas as sequências das observações e filmagens das aulas durante a etapa de Direção de sala de aula. Para a análise do *corpus*, “[...] produzimos o que podemos chamar de filtragem da experiência profissional posta em discussão em termos de situações, rigorosamente, delimitadas”¹²⁶ (CLOT, 2010, p. 144, tradução nossa), ou seja, tratou-se do começo de um debate reflexivo entre profissionais (neste caso, estagiários, orientadora-docente, professoras-regentes), diante da mesma situação, em que se estabelece “Um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem.”¹²⁷ (CLOT, 2010, p. 144, tradução nossa).

Para dar conta do nosso *corpus*, dividimos nossas análises em dois momentos. No primeiro momento, descrevemos as aulas ministradas pelos estagiários (totalizando cinco horários de cada), a fim de contemplar as duas dimensões do nosso conjunto de questões: compreender como acontecem as atividades de LP em sala de aula; analisar e interpretar, a partir da descrição das atividades realizadas em sala de aula, os conflitos e impedimentos de trabalho efetivos, considerando as condições que são oferecidas aos estagiários para cumprirem os objetivos predefinidos. Para este fim, elaboramos três quadros: um descritivo,

126[...] on produit ce qu'on peut appeler une percolation de l'expérience professionnelle mise en discussion à propos de situations rigoureusement délimitées.

¹²⁷Un cycle entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent.

inspirado no “quadro sinopse” de Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006), que nos permitirá compreender o que efetivamente é ensinado sobre um determinado tema, a partir da leitura de como as aulas são organizadas pelos estagiários, para atender aos seus objetivos predefinidos (Quadro 8).

Quadro 8 – Descrição das cenas de aula

Lição:				
Estagiário:		Grau:		
Turma:		Série:		
Tema da aula Sequência da aula	C.H	Material	Descrição	Interação estagiário/alunos
Apresentação do estagiário: Conteúdo: Suporte:				
Exposição do conteúdo: Suporte:				
Atividades Ancoragem e reconstrução dos conhecimentos: Suporte:				

Fonte: Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006, p. 6).

De posse das descrições, elaboramos o Quadro 9, que trata da caracterização da tarefa relacionando-a aos tipos de trabalho: prescritivo (o plano de aula); real (a realização efetiva da aula); representado (os conflitos e impedimentos que influenciaram a sua realização).

Quadro 9 – Análise das cenas de aula

<p>Caracterização da tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho prescritivo: focalização no plano de aula - Trabalho real: focalização no desenvolvimento da aula - Trabalho representado: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram no desenvolvimento da aula

Fonte: Bulea e Fristalon (2004, p. 224).

E para as análises das produções de texto, as transcrições¹²⁸ das sequências selecionadas das aulas (ANEXO E) e das autoconfrontações filmadas (ANEXO F), a fim de apreender as dimensões do agir planejamento, desenvolvimento, conflitos e impedimentos etc., utilizamos o Quadro 10, elaborado pelas pesquisadoras Bulea e Fristalon (2004, p. 224).

Quadro 10 – Análise das cenas

<p>As categorias de análise linguística:</p> <p>Análise das relações de agentividade, envolvendo a identificação do referente dos sujeitos dos verbos (análise semântica) de acordo com a classificação seguinte:</p> <p>Estagiário:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estagiário (a) só (sozinho (a)) (eu, tu, Ø) Estagiário (a) coletivo (a gente, nós) Orientadora-docente individual (ela, nome próprio ou comum, p.ex: a supervisora) Professora-regente (ela, nome próprio ou comum, p. ex: a professora) <p>Complexo orientadora-docente/estagiário (s) indiferenciado (a gente, nós)</p> <p>Complexo professora-regente/estagiário (a) indiferenciado (a gente, nós)</p> <p>Aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> Individual (ele, ela, nome próprio ou nome comum, p.ex: o garoto) Coletivo (eles, nomes próprios ou comuns) <p>Instrumento (material relativo ao ensino: nomes)</p> <p>Impessoal (ele, este, isso)</p> <p>Identificação e análise das modalizações do conteúdo temático</p> <p>M-EPIS: modalização epistêmica – ordem do possível, certeza etc.;</p> <p>M-DEON: modalização deontica – ordem da obrigação social, moral;</p> <p>M-APR: modalização apreciativa – ordem de sentido subjetivo, em termos de bom, bem etc.</p> <p>M-PRAG: modalização pragmática – ordem das capacidades, intenções, desejo do agente.</p> <p>Identificação e análise das dimensões do agir</p> <ul style="list-style-type: none"> agir “situado” em contemporaneidade à situação de ensino a realizar; agir “acontecimento passado”, experiência vivida apreendida em sua singularidade; agir “experiência”, cristalização de experiências vividas que conduzem às dimensões pessoais e implicadas na prática de ensino; agir “canônico”, “modelo teórico” externo à prática de ensino
--

Fonte: Bulea e Fristalon (2004, p. 224).

¹²⁸As convenções de transcrição dos textos das autoconfrontações são as seguintes: // // // = pausas de duração variável; em MAIÚSCULAS = palavra ou segmento acentuado; em sublinhado = cruzamentos; na::o = som alongado; xxx = segmento inaudível; [entre colchetes] = intervenções breves no turno de fala do outro; (entre parênteses) = comentários da transcritora (BULEA, 2010, p. 85).

A seguir, o Quadro 11 esquematiza as relações entre os objetivos, as questões e as categorias de análise.

Quadro 11 – Objetivos, questões, hipóteses e categorias de análise

OBJETIVOS	QUESTÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE (REFERÊNCIAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS)
1. Compreender como acontecem as atividades de LP em sala de aula.	1. Como os estagiários ensinam de fato LP?	1. Transposição didática
2. Identificar as figuras de ação e as marcas enunciativas manifestadas nas representações dos estagiários e professoras-regentes sobre seu agir.	2. Quais figuras de ação e as marcas enunciativas são manifestadas nos discursos verbalizados pelos estagiários e pelas professoras-regentes sobre seu agir?	2. Figuras de ação e marcas enunciativas
3. Analisar e interpretar, a partir da descrição das atividades realizadas em sala de aula, os conflitos e impedimentos de trabalho efetivos, considerando as condições que são oferecidas aos estagiários para cumprirem seus objetivos predefinidos.	3. Quais ações os estagiários realizam diante dos impedimentos e conflitos efetivos de trabalho para cumprirem seus objetivos predefinidos?	3. Figuras de ação e marcas enunciativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

6 ANÁLISES DAS CENAS

Ensinar é um trabalho que requer colocar em prática atos complexos de transmissão que fazem parte de uma cadeia de saberes e de saber-fazer que não se rompe. (SCHÜTZ, 2008).

Na tentativa de responder nossa primeira pergunta de pesquisa: “Como os estagiários ensinam de fato a Língua Portuguesa?”, descreveremos as aulas de Direção de sala de aula dos três estagiários, relacionadas ao trabalho prescritivo (focalização no plano de aula) e ao trabalho real (focalização no desenvolvimento da aula), tomando como base as fichas de descrição (ver ANEXO D) que contêm o resumo das aulas. Na sequência, para responder às perguntas “Quais figuras de ação e marcas enunciativas são manifestadas nos discursos verbalizados por estagiários e pelas professoras-regentes sobre seu agir?” e “Quais ações são reveladas nos discursos dos estagiários diante dos impedimentos e conflitos efetivos de trabalho para cumprirem seus objetivos predefinidos?”, analisaremos e interpretaremos as figuras de ação, a partir dos comentários e avaliações dos estagiários e das professoras-regentes (trabalho representado), destacando suas propriedades: os tipos de discursos, os eixos temporais, as formas de expressão (as marcas de agentividade), os tipos de relações predicativas mobilizadas: as modalizações lógicas (certeza, probabilidade etc.), deônticas (obrigação), pragmáticas (intencionalidade) e apreciativas que mobilizam verbos de processo da ordem do pensamento (crer, estimar, achar etc.), que poderão nos revelar ou não as dimensões do seu agir professoral no plano motivacional, no plano da intencionalidade e no plano dos recursos.

6.1 Cenas de aula

Segundo as normas específicas das práticas pedagógicas e do estágio curricular obrigatório do curso de Letras da UFMA, o estagiário deve trabalhar, pelo menos, uma unidade do programa de ensino, bem como, aplicar um instrumento de avaliação na(s) turma(s) em que estiver estagiando. Em seus planos de aulas devem constar os objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e referências. Das quinze aulas que observamos e filmamos, ministradas durante a direção de sala de aula, nos concentraremos, essencialmente, no planejamento, na transposição didática dos conteúdos e nos métodos utilizados na realização das atividades (o agir professoral), considerando as condições que foram oferecidas aos estagiários para que cumprissem seus objetivos predefinidos.

6.1.1 Caracterização da tarefa

Primeiramente, é importante ressaltarmos que o início do estágio da UFMA não coincide com o início das aulas do ano eletivo, sendo assim, quando os estagiários chegam à escola-campo, os professores-regentes já iniciaram suas atividades, e, por esta razão, os estagiários foram orientados, após o período de observação, a dar continuidade aos assuntos que já estão sendo ensinados.

Sem que tivesse ocorrido algum encontro específico entre os estagiários com as professoras-regentes e/ou orientadora-docente para a elaboração do planejamento, preparação das aulas e escolhas de estratégias didático-metodológicas. O repasse dos conteúdos era feito após as aulas das professoras-regentes ou durante os intervalos, sempre na sala onde todos os professores se reuniam, enquanto que as orientações sobre o que deveria ser dado ou sobre outro aspecto, aconteciam logo após a aula, ali mesmo no término da aula.

Do plano de vista didático, são ações típicas do agir professoral, iniciar uma aula sempre com a apresentação das noções e conceitos do assunto tratado, tomando como base os saberes de referência. E para que esses saberes se tornem acessíveis para os alunos, deverão ter sofrido múltiplas transformações, devendo ser, em primeiro lugar, simplificados; em seguida, ilustrados com exemplos reais, se possível da atualidade, com o intuito de torná-los compreensíveis. Tudo isso faz parte da transposição didática de acordo com Chevallard (1991).

As aulas designadas aos estagiários foram “Notícia”, ministrada por E1, na turma 202, de 38 alunos, sob a supervisão da professora-regente B; “Funções da linguagem” ministrada pela estagiária E2, na turma 103, com 48 alunos, sob a supervisão da professora-regente I; “Gêneros textuais/literários”, ministrada por E3, na turma 105, com 47 alunos, sob a supervisão da professora-regente G.

6.1.2 Aula ministrada por E1

6.1.2.1 O trabalho prescritivo: focalização no plano de aula

De acordo com seu plano de aula, E1 objetivava, além de levar os alunos a compreenderem o processo de criação do gênero notícia, aplicar no final da aula uma atividade para que eles pudessem reconstruir os conhecimentos aprendidos, ou seja, deveriam

produzir uma notícia, primeiramente, como ensaio, em sala de aula e depois como tarefa de casa para ser publicada no jornal “Os focas”.

Apesar de ter respeitado as precrições das normas específicas das práticas pedagógicas e as orientações da professora-regente, observamos que os elementos contidos nos procedimentos metodológicos, na verdade correspondiam à avaliação. Como suportes, utilizou o livro didático, um exemplar de jornal, pincel e o quadro branco.

Quadro 12 – Plano de aula – E1

OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
- Compreender o processo de criação da notícia; -Aplicar os conhecimentos aprendidos acerca do assunto.	A Notícia	-Primeira etapa (projeto “Os focas”): Produção de uma notícia (ensaio); - Segunda etapa (tarefa de casa); elaboração da notícia para o projeto “Os focas”.	-Livro -Caderno -Jornal	- Participação da aula
Referências: Cereja e Cochar (2005).				

Fonte: Elaborado pelo estagiário E1.

6.1.2.2 Trabalho real: focalização no desenvolvimento da aula.

Esta foi a primeira aula ministrada por E1, na turma (202), como também foi sua primeira aula da etapa de Direção de sala de aula. Sua aula era uma continuidade da que fora ministrada pela professora-regente “Produção de texto: notícia”, de acordo com o capítulo 27, páginas 240 a 243 do livro didático, adotado pela escola, no qual, a autora não oferece um modelo didático para o ensino deste gênero. E1 elaborou seu plano, totalmente baseado nos conteúdos das páginas 242 e 243 (ANEXO D), que tratam da apresentação do projeto “Os focas” e das instruções de como avaliar e escrever uma notícia, respectivamente. Contudo, não conseguiu sistematizar a ordem de apresentação dos elementos relacionados ao conteúdo como também misturou as orientações voltadas para a produção da notícia com as da elaboração do jornal, comprometendo desta maneira a transmissão dos saberes.

(1) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento.

E1: Nós estávamos estudando a notícia /eh / a notícia é um tipo de texto que está presente nos jornais // Nós estávamos estudando a notícia enquanto gênero textual presente nos jornais [...] No momento em que estamos produzindo escrevendo uma notícia / nós encontramos elementos // qual é a finalidade da notícia[†] qual é a finalidade do jornal[†]//Como ela disse (referindo-se à aluna) o jornal serve para transmitir a notícia / ou seja / informações / certo[†]//

Neste segmento, observamos que o estagiário evoca várias informações ao mesmo tempo (definição, elementos da notícia, finalidade), mas sem aprofundar nenhuma delas. Diante da resposta de uma aluna, ele não soube fazer a distinção entre o jornal falado e impresso, entre o gênero notícia e seus suportes, demonstrando desconhecimento dos textos e seu estatuto (BRONCKART, 2007, p. 69).

De acordo com Bronckart (2007, p. 72) “Os **textos** são produtos da atividade humana e, como tais, são articulados às necessidades e às condições de funcionamento sociais no seio das quais são produzidos.” A partir de Bakhtin (2003, p. 261), essa noção passou a ser aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, orais e escritas, podendo ser hoje designada em termos de gênero, ou seja, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero, sendo a notícia um deles.

De acordo com Bronckart (2007, p. 80), “Todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação, ou, mais simplesmente, de leitura.” Na ausência de uma leitura prévia do texto, que seria trabalhado em sala de aula, ao elaborar um exemplo, no momento mesmo da interação, E1 confundiu manchete da notícia, elemento observável da ordem paralinguística, pertencente a este gênero, com o título do jornal.

Esta leitura inicial, em busca de informação sobre o texto, incide sobre três conjuntos de observáveis: de ordem **semântica**, que fornece índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como, índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto; os de ordem **léxico-sintática**, que mostra as modalidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, isto é, as escolhas efetuadas nos paradigmas de lexemas, disponíveis na língua para indicar um mesmo referente e para apreender os subconjuntos de categorias e de regras gramaticais mais mobilizadas pelo texto; e os de ordem **paralinguística**, que identifica as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas etc.), chamadas de unidades **paratextuais**, os procedimentos **supratextuais** de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e o relevo (sublinhados, itálicos, negritos etc.), que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos¹²⁹ (BRONCKART, 2007).

(2) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula

E1: Por que quando a gente passa na rua em frente a uma banca ou então um jornaleiro lá na Integração / o que ele tá tentando[↑] / Por que ele fica gritando chamando as pessoas[↑] / O quê que ele fala[↑] / Ele chama a atenção das pessoas ao

¹²⁹Para os textos orais, a leitura dos observáveis paralinguísticos permite observar alguns procedimentos supratextuais que parecem equivaler aos de formatação e de ênfase dos textos escritos – silêncios, mudanças de tom, acentos prosódicos etc. (BRONCKART, 2007, p. 81).

título do jornal, porque ele desperta o interesse nas pessoas pelos fatos / não é[†] / certo[†] ///

No segmento seguinte, constatamos também algumas inadequações com relação aos saberes de referência expostos acima. Ao exemplificar o *lead* da notícia, elemento observável, pertencente à ordem semântica do gênero notícia, E1 o chamou de subtítulo, elemento pertencente à ordem paralinguística.

(3) Situação de sala de aula E1. Tema: Desenvolvimento da aula

E1: esta notícia que mostrei pra vocês aqui oh// onde é que está o título[†]// Aqui em cima // Roseana lança programa de formação profissional para 300 mil trabalhadores// Não é isso[†] Certo[†]// E onde é que está o lead[†] aqui né[†] (aponta para o subtítulo) Esta parte que fica aqui bem embaixo do título//

Segundo Bronckart (2007), cada texto particular exhibe características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único. Mesmo quando exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em inúmeros aspectos, a notícia é um exemplo.

Sem considerar os aspectos acima abordados e, sem ter feito uma leitura inicial de vários exemplares do gênero de texto notícia com os alunos, mostrando a eles suas particularidades, E1 passou a explicar o projeto do jornal “Os focas”, através da leitura do texto do livro, que dava as instruções a serem seguidas pelos alunos para a elaboração do jornal. Como a maioria dos alunos não possuía livro, E1 utilizou a estratégia de leitura compartilhada. Dividiu a turma em grupos de alunos que não tinham livro com os que tinham e solicitava que cada um lesse um trecho do texto. Esta estratégia não foi bem sucedida, porque cada aluno lia de um jeito, uns bem, outros mal (em voz muito baixa ou titubeando nas palavras), contribuindo para dispersar a atenção dos demais, acabando por gerar conflitos de ordem disciplinar em sala de aula, como por exemplo, o momento em que um deles se recusou a ler e a professora-regente se viu obrigada a intervir, sem sucesso.

(4) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula

E1: João leia o segundo tópico (o aluno não lê, a professora B interfere) [B: Ei João o que é isso / você não sabe ler[†]] Não[†] [B: então você tem que voltar lá pra 5ª série] (outra aluna lê)///

No final da leitura do livro, E1 solicitou que os alunos se dividissem em grupos de cinco ou seis e anunciou ora que os alunos iriam escrever uma notícia, ora um jornal; ora em grupo, ora, individualmente.

(5) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula

E1: Bom / agora/ eu queria passar para vocês o que vão fazer em casa // Antes de nós começarmos a trabalhar / a dividir os grupos / oh / o que vocês vão fazer / vocês vão individualmente escrever um primeiro rascunho uma notícia com base nos princípios aprendidos / para isso / nós vamos agora nos dividir em grupo/ em média de 5 pessoas /cada grupo vai ficar com um tema / vocês vão discutir / sendo que cada grupo vai fazer um jornalzinho diferente (pausa) / oh / oh / o que que nós vamos fazer agora / neste momento / antes de vocês escreverem a notícia para valer mesmo / oh / atenção todos os grupos atenção // vocês vão criar uma notícia / vocês vão ensaiar / vocês vão inventar /criar uma notícia agora certo[↑]/ respeitando todos esses princípios ///

Com relação a esta atividade, E1 não considerou a situação de ação que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo)¹³⁰ que influenciam sobre a produção textual. Esses mundos, de acordo com Bronckart (2007, p. 91), “[...] São conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição *a priori*”, mas que o agente dispõe de versões particulares dessas representações sociais. Convém, então, distinguir a situação de *ação de linguagem externa*, isto é, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e a situação de *ação de linguagem interna ou efetiva*, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou e que influenciarão, realmente, sobre a produção de um texto empírico.

Segundo Bronckart (2007, p. 92), metodologicamente, a partir das informações referentes à situação de ação externa, não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente. Portanto, diz este autor, “as relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar um caráter de dependência direta e mecânica”. No caso da atividade solicitada aos alunos por E1, mesmo que os alunos dispusessem de um conhecimento exaustivo da situação de ação interna, não permitiria a eles preverem o conjunto das características do texto empírico produzido. Para Bronckart, as representações do agente são apenas um ponto de partida, a partir do qual um conjunto de decisões deve ser tomado. Essas decisões consistem em: (i) escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais apropriado às características da situação interiorizada e também escolher os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero de texto escolhido (BRONCKART, 2007).

Pela falta de domínio desses saberes de referência, E1 não conseguiu planejar e preparar sua aula, para levar seus alunos a dominarem o gênero notícia. Para este fim, afirma Bronckart (2007), o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos. De um lado, representações sobre os três mundos devem ser requeridas como **contexto da**

¹³⁰ Ver Capítulo 4, p. 62-63.

produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos devem ser requeridas como **conteúdo temático** ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2007).

De acordo com Bronckart (2007), o **contexto de produção** pode ser definido como um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Esses fatores podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo **físico** e o segundo, aos mundos **social** e **subjeto**.

No primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que pode, segundo Bronckart, ser definido por quatro parâmetros precisos: (i) o **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido; (ii) o **momento de produção**: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; (iii) o **emissor** (ou produtor, ou locutor): a **pessoa** (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; (iv) o **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode (m) perceber (ou receber) concretamente o texto¹³¹.

No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse **contexto sociosubjetivo**, segundo Bronckart (2007), pode ser também decomposto em quatro parâmetros principais: (i) o **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal etc.); (ii) a **posição social do emissor** (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico de amigo etc.?; (iii) a **posição social do receptor** (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.?; (iv) o **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os objetivos) da interação

¹³¹ No caso da produção oral, o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso também ser chamado de co-produtor ou de interlocutor (BRONCKART, 2007, p. 93-94).

(qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

No encaminhamento da atividade de produção faltou a E1 orientar seus alunos a observarem esses aspectos, como também os procedimentos foram realizados de forma inadequada (correção coletiva de textos, ausência de reescritura, ausência de atividades para solucionar os problemas de ordem linguística) fizeram com que as notícias produzidas pelos alunos não saíssem de acordo como o desejado. As notícias que acabaram sendo publicadas no jornal da turma, não foram as mesmas produzidas pelos alunos, mas sim, as reproduzidas de outras mídias pelo próprio E1.

6.1.2.3 Trabalho representado: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram na realização da aula

6.1.2.3.1 No plano motivacional

(1) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Condições de trabalho/impedimentos
E1: porque eu **tive que pegar** o jornal na biblioteca / e e **usei** o jornal de uma maneira ilustrativa para mostrar os elementos da notícia / porque eu não tinha jornal / **tive que chegar** na escola e **pegar** o jornal na biblioteca//

Neste segmento, marcado pelo relato interativo, E1 mobiliza uma figura de ação-**acontecimento passado interna** para ilustrar o seu agir, por meio de um incidente. Com relação ao eixo temporal, as localizações isocrônicas são realizadas por formas do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, reproduzindo a ordem na qual foram desenvolvidos os motivos dos fatos narrados. Essas formas verbais asseguram uma função de contraste, marcada pela oposição entre os processos postos em primeiro plano (codificados pelo pretérito perfeito), referentes à atoralidade, neste caso, o estagiário; e, os processos postos em segundo plano (codificados pelo pretérito imperfeito), concernentes aos dependentes, neste caso (alunos, professora-regente, situação). Neste exemplo, a atoralidade do actante coincide com o segundo plano.

Quadro 13 – Análise da função de contraste no seg. E1.1

Segundo plano (eu + IMPERFEITO) <i>eu não tinha jornal</i>	Primeiro plano (eu + PRETÉRITO PERFEITO) <i>eu tive que pegar o jornal</i> <i>usei o jornal</i>
--	---

Fonte: Bulea (2010).

Identificamos, ainda, que a estruturação dos fatos contados obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “eu tive que pegar o jornal na biblioteca”; uma complicação “porque eu não tinha jornal”; um ato, visando à resolução: “tive que chegar na escola; e a resolução efetiva “e pegar o jornal na biblioteca”. Do ponto de vista agentivo, o actante se apresenta implicado no acontecimento narrado pela presença massiva do *eu*. Ao tomar consciência que, de fato, ele não havia preparado, previamente, as ferramentas materiais, a fim de exemplificar o tema abordado, observamos a relação predicativa entre o sujeito e o verbo mediatizada por uma modalização lógica, expressa pelo metaverbo **ter** “tive que pegar”, “tive que chegar”, indicando sua capacidade de ação.

Em outro momento da autoconfrontação simples, E1 alegou ter tido problemas de ordem material e por esta razão não fornecera aos alunos exemplares de notícias, para que pudessem, eles mesmos, identificarem os seus elementos.

(2) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Condições de trabalho/impedimentos
[P: O que te impediu de trazer essas notícias para cada aluno[†]] E1: Porque / lá em casa não tinha jornal // O jornal que tinha / eu **tinha jogado** fora// **poderia ter imprimido** da internet / tirado xerox / mas aí eu eu **tive** uns problemas técnicos // minha impressora deu problema / aí eu não **estou podendo imprimir** ///

Neste segmento, ao justificar seu ato, por não ter trazido o jornal de casa, E1 mobiliza a figura de ação-**acontecimento passado interna**, cuja estruturação dos fatos contados se limita ao estado inicial do esquema narrativo prototípico: “eu tive uns problemas técnicos”. Este segmento apresenta, também, uma figura de ação-**ocorrência interna**, fortemente contextualizada. Com relação ao eixo temporal, a localização de simultaneidade se dá por meio da forma verbal, no presente do indicativo composto, marcando uma inclusão do processo codificado pelo verbo na duração representada da interação em curso “aí eu não estou podendo imprimir”. Do ponto de vista agentivo, esta figura é fortemente marcada pela presença do *eu*. Ao tomar consciência dos seus atos, notamos a relação predicativa entre o sujeito e o verbo mediatizada por uma modalização **lógica** (epistêmica) concernente ao valor das ações *possíveis* ou *eventuais* face às ações não realizadas, através do metaverbo (ou

auxiliar) **poder** no futuro do pretérito “poderia ter imprimido da internet”, “não estou podendo imprimir”, relevando, mais uma vez, a ausência da preparação prévia da aula e sua consciência disso.

6.1.2.3.2 No plano da intencionalidade

Com relação ao conteúdo, a ser ensinado pelo estagiário, a professora-regente limitou-se a indicar o assunto, notícia, sem ter apontado as sequências de continuidade.

(3) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Orientação pedagógica.

E1: ela **explicou**/ a primeira aula/ eu **fiz** a observação da primeira aula dela/ que foi *justamente* sobre a notícia/ o primeiro texto que inicia o capítulo (referindo-se ao livro) e e após a aula/ ela **disse** ela me **chamou** e eu **perguntei** professora/ qual o conteúdo a ser trabalhado na próxima aula[↑]/// *Nós estamos começando a falar sobre a notícia / e vai ser em cima deste capítulo / vamos continuar este assunto aqui*/// Mas o modo como eu **ia preparar** a aula/ o que eu **ia apresentar** o que eu **ia falar**/ tudo/ eh/ **tive** inteira liberdade para fazer isso///¹³²

Neste segmento, identificamos duas figuras. Na primeira, constatamos uma passagem da ação externa à interna, conservando a mesma figura de ação-**ocorrência externa e interna**, marcada pelo discurso interativo, para expressar tanto o agir da professora-regente “ela explicou”, “ela disse”. “ela mencionou”, “ela me chamou” quanto seu próprio agir “eu fiz”, “eu perguntei”. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, apresenta ocorrências de discurso indireto (do estagiário ao se referir à professora-regente). Com referência ao eixo temporal, observamos localizações de anterioridade, que mobilizam formas do passado (pretérito perfeito, com valor de presente concluído), compreendendo o resultado atual dos atos do próprio estagiário e de posterioridade com formas do futuro (futuro do pretérito composto), para apresentar um conjunto de elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir em questão: atos incumbidos à professora regente “ela explicou”, “ela disse”, “ela me chamou”; atos anteriores à realização da tarefa, propriamente, dita “eu fiz a observação da primeira aula dela”, “eu perguntei”; atos que seriam efetuados pelo próprio estagiário “ia preparar”, “ia apresentar”, “ia falar”. A relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações **deônticas** que expressam ações típicas do agir professoral, como sendo do domínio das obrigações do estagiário: “ia preparar”, “ia apresentar”, “ia falar”, assumindo precocemente o papel de professor, sem que tivesse sido preparado suficientemente bem para tanto. Notamos, ainda, uma modalização não intercalada na relação

¹³²Para destacar as ações, sublinhamos a ação-ocorrência externa e interna e colocamos em itálico a *performance*.

predicativa, marcada pelo advérbio “justamente”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, o estagiário é identificado e designado no singular, por *eu*, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos atos evocados, confirmando uma forte implicação do estagiário nos atos constitutivos do seu agir. Quanto à professora-regente, esta é identificada e designada pelo pronome pessoal de terceira pessoa *ela* e pelo nome “professora”. Na segunda figura de ação-**performance**, o actante teatraliza a voz da professora-regente “Nós estamos começando a falar sobre a notícia e vai ser em cima deste capítulo/ vamos continuar este assunto aqui”, que atesta como as orientações sobre os conteúdos são repassadas.

Ao final da autoconfrontação simples, observamos que ele utilizou a improvisação intencionalmente, a fim de demonstrar segurança para os alunos.

(4) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Agir professoral.

E1: às vezes durante a aula / nem *sempre* eu me **guio** / pelo que / o que previamente já planejado / as ideias vão fluindo e aquilo vai e **vou construindo** a aula e a partir daquilo que vem / vai fluindo na hora entendeu[↑] (...) Eu acho bom por um lado / porque eu::: assim / a aula vai ficando assim mais::: não fica aquela coisa mecânica automatizada aquela coisa::: e e *em geral* todo bom professor ele faz isso ele ele / a aula vai fluindo ///

Neste segmento, E1 mobiliza a figura de ação-**experiência interna**, com marcas do discurso interativo, para tematizar sobre a estratégia metodológica que ele costuma utilizar em sala de aula. O eixo de referência temporal se apresenta não limitado, marcado por advérbios com nuance generalizante e reiterativa “nem sempre” “em geral”. Sua configuração geral está aplicada, neste caso, ao contexto, às ações próprias ao actante “nem sempre eu me guio”, referindo-se a sua maneira de dar aula, supondo que esta faça parte de uma “rotina” coletivamente partilhada por todos os professores, como ele mesmo afirma: “em geral todo bom professor ele faz isso”. Do ponto de vista enunciativo, E1 utiliza uma modalização **apreciativa**, com verbo de pensamento “acho bom” para expressar seu sentimento de admiração com relação à desenvoltura que, segundo ele, só os bons professores demonstram ter durante a exposição de uma aula. Do ponto de vista das marcas de agentividade, apesar de ser mais frequente, neste tipo de figura a forma *tu*, com valor genérico, como também *a gente*; observamos, neste caso, a presença da forma pronominal *eu* e do pronome pessoal anafórico *ele* que retoma “todo bom professor”, ao qual o actante responsabiliza o seu modo de agir, ou seja, o actante agiu com a intenção de imitar o modo de agir dos professores que lhe serviram ou servem de modelo.

6.1.2.3.3 No plano dos recursos: tipificações do agir

A indisciplina comprometeu bastante o desenvolvimento de sua aula. Na avaliação da professora-regente, tal fato ocorreu devido à falta de controle do estagiário com a turma.

(5) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Agir Professoral.

B: Então / tu não **podes deixá**-los muito à vontade / porque eles **atrapalham** tua aula // em vez de colaborar ///

(6) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Agir professoral.

B: Eu até **conversei** com ele sobre isso (voltando-se para a pesquisadora) que *sempre* quando **entrar** na sala / eles **tiverem conversando** / **chama sempre** a atenção deles / o tempo todo / pra eles **ficarem sempre** atentos às aulas.

No primeiro segmento acima, a professora-regente mobiliza a figura de ação-**experiência interna e externa**, marcada pelo discurso interativo, para demonstrar ao estagiário as ações típicas que costuma realizar nesses casos e orientá-lo a agir da mesma forma que ela age. A relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por uma modalização **pragmática**, expressa pelo metaverbo **poder**, atribuindo ao actante uma capacidade de ação (poder-fazer), com ênfase em uma dimensão própria do agir professoral. Neste caso, o enfoque está na relação psicológica em manter os alunos sob controle. Do ponto de vista da agentividade, o actante é identificado pelo pronome *tu*, direcionado ao destinatário “tu não podes”, responsabilizando-o pela indisciplina dos alunos, marcados pela presença do pronome de valor genérico *eles*; e, no segundo segmento, a professora-regente utiliza uma modalização **lógica** (epistêmica) para expressar como *certa* a avaliação enunciada, ou seja, o modo como todo professor deve agir para manter seus alunos atentos à aula.

É importante ressaltar, que a técnica da autoconfrontação constituiu o momento em que de fato muitas orientações foram repassadas ao estagiário, concernentes ao que deveria ter sido feito e não foi, particularmente, com relação à preparação prévia da aula, conforme o trecho que segue:

(7) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Orientação pedagógica.

B: Sempre que tu **fores fazer** aula / **leva** / já vai com algo mais pronto / PRA TI / pra tu **teres** segurança[†] / quando você **faz** isso antes / você **leva** mais segurança pra sala de aula entendeu[†] / você **come-te** / dificilmente você **comete** deslizes ///

Neste segmento, a professora-regente mobiliza uma figura de ação-**experiência externa**, marcada pelo discurso interativo, ora comentando, recorrendo a uma modalização **lógica** (epistêmica), marcada pelo advérbio “dificilmente” para expressar o valor de verdade

das avaliações enunciadas, apresentado ao estagiário como necessário, ou seja, o professor precisa planejar, previamente sua aula, para não cometer deslizes em sala.

(8) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Orientação didática.

B: aí / tu já **partiste** pra prática / entendeu[†] / sem eles **terem** um pouco mais de segurança na teoria / porque / **infelizmente** / como eles não **têm** conhecimento / *exatamente* de como se faz um jornal / como é elaborada a notícia ///

Neste segmento, identificamos uma figura de ação-**ocorrência externa**, no quadro do discurso interativo, na qual a professora-regente mobiliza modalizações do tipo **apreciativa** “infelizmente”, para expressar sua desaprovação quanto à metodologia adotada, durante a aula pelo estagiário, devido à velocidade com que ele partiu para a prática, sem ter dado tempo para que os alunos se apropriassem dos conteúdos; e, do tipo **lógica**, através do advérbio “exatamente”, para expressar sua certeza, ao dizer que os alunos não sabiam fazer um jornal, nem elaborar uma notícia. Do ponto de vista agentivo, o estagiário é marcado na interação pelo pronome **tu**, e os alunos pelo pronome **eles** com valor genérico.

(9) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Orientação didática.

B: o quê eu *acho* que **faltou** um pouco mais / eh / eles **pudessem dominar** um pouco mais o conteúdo ///

Neste segmento, não identificamos uma figura de ação. Para expressar suas reflexões sobre a tarefa do estagiário, a professora-regente mobiliza uma modalização **apreciativa** “eu acho” e uma pragmática, relacionada à capacidade de ação dos alunos (poder-fazer) “eles pudessem dominar”. Do ponto de vista agentivo, ao utilizar o verbo de forma impessoal “faltou”, a professora-regente responsabiliza diretamente o estagiário pela ação de não ter conseguido fazer com que os alunos dominassem os conteúdos, mas não conseguiu explicitar para ele esse “pouco mais”, que seria, dá a ele as orientações prévias para preparar sua aula.

Nos segmentos seguintes, também, não identificamos figuras de ação. No segmento (10), ao se autoavaliar, o estagiário mobiliza uma modalização **lógica** (epistêmica) para expressar as ações possíveis ou prováveis, face às ações não realizadas por ele, utilizando os metaverbos (ou auxiliares) **dever** “deveria ter trabalhado” e **poder** “poderia ter trabalhado”. Do ponto de vista agentivo, o actante se assume através das terminações verbais da primeira pessoa do singular “deveria”, “poderia” ou pelo pronome *eu*, demonstrando uma forte implicação.

(10) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Tomada de consciência.
 E1: então / *deveria ter trabalhado* / como tinha mais tempo / mais aulas / *poderia ter trabalhado* mais mesmo / PASSO A PASSO / estudado / explicado / feito um maior número de exercícios através dos textos ///

No próximo segmento (11), ao tomar consciência do seu agir, o actante utiliza modalizações **apreciativas**, através do verbo de pensamento e **pragmática**, atribuindo a ele próprio uma capacidade de ação, expressa por meio de metaverbos, **ser** e **ter**, relacionados a um poder fazer “acho que seria mais interessante ter mostrado”. Do ponto de vista agentivo, o actante avalia sua ação sem se identificar, explicitamente, ao utilizar a forma impessoal “seria” e ao apagar o pronome *eu* (\emptyset) em “ter mostrado”, “distribuído”.

(11) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Tomada de consciência.
 E1: Eu *acho* que ficou um pouco deslocado da prática/porque ficou como você falou abstrato / *acho* que *seria* mais interessante *ter mostrado* por exemplo / distribuído uma notícia ou mostrado uma notícia para os alunos / do livro ou uma notícia avulsa///

6.1.3 Aula ministrada por E2

6.1.3.1 O trabalho prescrito: focalização no plano de aula

Assim como E1, coube a E2 preparar seu plano de aula, respeitando as prescrições das normas específicas das práticas pedagógicas. Na ausência de uma orientação por parte da professora-regente como também de um momento para o planejamento, E2 elaborou também sozinha seu plano de aula para ser desenvolvido em 90 min, tendo como objetivo ensinar os alunos a definir e identificar as funções da linguagem (metalinguística, conativa e poética) nos textos. E2 preparou sua aula com base no livro didático *Literatura, história & texto* (CAMPEDELLI, 2001, p. 54-57)¹³³, já que o assunto não continha no livro adotado pela escola. Como suportes, utilizou o livro, pincel e o quadro. Apesar de não constar no seu plano de aula como avaliação, neste espaço de tempo, os alunos deveriam produzir, em sala de aula, três textos, cada um apresentando uma das funções estudadas.

¹³³Este material não consta no Anexo D, porque a estagiária não nos forneceu.

Quadro 14 – Plano de aula – E2

OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
- Apresentar as Funções da Linguagem; -Explicar as funções da linguagem; - Analisar os textos; -Identificar o tipo de função que predomina no texto; -Responder as atividades	Funções da Linguagem	-Leitura dos textos em voz alta; - Definição dos tipos de linguagem que predominam nos textos; - Resolução das atividades.	-Quadro -Pincel -Xérox; -Atividade oral e escrita	- Participação da aula; -Participação das atividades.
Referências: Cereja e Cochar (2005).				

Fonte: Elaborado pela estagiária E2.

6.1.3.2 Trabalho real: focalização no desenvolvimento da aula

Antes do início da aula, propriamente dita, E2 realizou uma dinâmica, que a professora-regente já realizava antes dela assumir a turma. Esta dinâmica tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre seu comportamento em sala de aula, para tanto, eram colocadas em uma caixinha algumas perguntas escritas em tiras de papel e um aluno ia até a frente ler e externar suas reflexões para os demais.

(1) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: Vamos lá gente / como de praxe / começamos a aula com uma / sempre com alguém / quando alguém voluntariamente vem a frente // com licença Gabriel // quando alguém voluntariamente vem a frente tira né[↑] / uma surpresinha que tem aqui dentro (apontando para a caixa que tem na mão) reflete né sobre isso / fala aqui na frente/ e faça com a turma também reflita né[↑] / pense sobre este tema né[↑] / que foi retirado daqui de dentro // quem se candidata[↑] / Jefferson[↑] / pode vir Jefferson//

Se a dinâmica tinha como objetivo controlar a indisciplina da turma, surtiu o efeito contrário, como pudemos atestar.

(2) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: “Você já experimentou a síndrome de Peter Pan[↑] ou seja o desejo de ser eternamente criança/ sem responsabilidade/ sem compromisso de uma pessoa adulta/ fale um pouco sobre isso// Entenderam[↑][Als - Não[↑]] (Jefferson lê novamente, quase gritando) ENTENDEU[↑]/ eh / professora / por mim queria ser eternamente / eu nunca queria passar dos 18 anos pra ter maioria // [E2 – Mas por quê[↑]/ você tem que explicar o porquê/ por que você queria ser eternamente uma criança[↑]] Não é questão de ser eternamente uma criança/ é a questão de responsabilidade compromissos isso é uma coisa que dá xxx// [A – ele não quer trabalhar] (gritaria geral) [E2 – Olha gente é a opinião dele / é o que ele pensa a respeito / então respeitamos tá[↑]// Silêncio[↑]///

Em seguida, obedecendo à orientação da professora-regente, E2 teve que eleger, também, através de sorteio, o novo presidente da turma.

(3) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula
E2: O contrato de Rosilene acabou e hoje vamos sortear outro presidente / número 35 / (procura no diário de classe o nome do aluno) Érica [A- não veio] 4 (procura o nome do aluno) Juliana // Silêncio // [A – não veio] 31 [A – isso é bingo[†]] (E2 procura o nome no diário) Ingrid/ veio[†]// Então os dois que não vieram estou retornando para a caixinha ///

Após 8m40 do início da aula, finalmente, E2 escreveu no quadro a matéria, seu nome e a data. Depois, ela retomou as funções estudadas na aula anterior (referencial, emotiva e fática), priorizando os enfoques nos elementos da comunicação.

(4) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula
E2: Então / gente / olha / nós percebemos na última aula / nós trabalhamos a função emotiva / a função emotiva ela vai por em destaque justamente o emissor ou seja o locutor / aquele que emite a mensagem/ trabalhamos a função conativa ela vai focalizar / enfatizar o receptor ou interlocutor / aquele que recebe a mensagem // Trabalhamos também a função referencial / a função referencial vai dar destaque ao contexto ao referente ao referencial / como nós vimos a função referencial ela se faz presente principalmente em textos jornalísticos né em que retrata aborda a realidade / vocês têm alguma dúvida quanto a essas três / tipos de funções pra nós darmos continuidade[†]//

Em seguida, escreveu os exemplos do gênero textual tirinha no quadro, fazendo com que o enfoque comunicativo do texto, que já se perde bastante quando o deslocamos de seu lugar de origem para o livro didático, se perdesse ainda mais.

(5) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula
E2: Então/ vamos lá / agora eu vou desenhar uns quadrinhos aqui (pega o livro e aponta para o quadro) e eu peço que vocês anotem no material de vocês // Anotem aí no material de vocês // (desenha a tirinha no quadro) // [A – é pra desenhar também professora[†]] É[†] [A – é sério é[†]] CLARO[†] (continua a desenhar no quadro) /// Um minuto pra vocês terminarem ///

Depois que os alunos copiaram do quadro, ela leu e interpretou as tirinhas para exemplificar a função metalinguística, que no trecho abaixo, chama de quadrinhos.

(6) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento.
E2: Nós sabemos que os quadrinhos geralmente / geralmente não / a maioria das vezes / quase sempre / eles vêm dotado de humor / eles vão nos fazer pensar refletir determinado assunto de forma mais espontânea mais descontraída de forma mais engraçada justamente / eh/ nessa função que consiste o humor / e aqui o que nós podemos perceber sobre a metalinguística / é porque os quadrinhos tão falando sobre o próprio quadrinho né[†]///

Apesar de serem compostos por tipos de discursos idênticos, as tirinhas e os quadrinhos (HQs) diferenciam-se em vários aspectos. Para Vergueiro (2007), os quadrinhos são constituídos de um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Alguns elementos da mensagem são passados, exclusivamente, pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. Segundo esses autores, a grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores, por intermédio da interação entre esses dois códigos, desencadeando um processo duplo de leitura: dos textos e da imagens. Dentre as linguagens visuais que compõem os quadrinhos temos: os balões, as onomatopéias, as metáforas visuais, as linhas de movimento. Já as tiras ou tirinhas são um subtipo das HQs, mais curtas contendo (até quatro quadros) e, portanto, de caráter sintético de acordo com Franco e Oliveira (2009). Segundo os autores citados, uma das funções do leitor é preencher o que não foi dito através dos implícitos e pela percepção dos efeitos de humor.

O segmento a seguir, reproduz o esforço que E2 usou para que os alunos compreendessem a função metalinguística, mas devido à forma como foram apresentadas as tirinhas, sem que houvesse uma leitura prévia sobre os conjuntos de observáveis deste gênero de texto, ou seja, sem as informações dos elementos semânticos, dos elementos léxico-sintáticos e dos elementos paralinguísticos, os alunos sentiram muita dificuldade para entendê-lo.

(7) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: A função metalinguística ocorre quando o código é posto em destaque // Vocês se lembram lá dos elementos da linguagem[↑] / o que é o emissor o que é o receptor / eh / a mensagem / e o que é o código[↑] / o código é o meio que possibilita com que eu compreenda a mensagem / no caso / o idioma que nós falamos / não é língua portuguesa[↑] // Então / a metalinguagem é como este código é posto em destaque / prestem só atenção aqui no exemplo// *Quadrinho de resultado / ninguém quer mais conversar / use o resto da tira como marcador de livro*/// E aqui tem uma tira vazia sem nada//

Na ausência da leitura dos conjuntos de observáveis que constituem a tirinha, os alunos ficaram sem compreender o conceito de metalinguagem, mais específico e complexo que o da metalinguística, já que o primeiro envolve um trabalho mais elaborado dos elementos paralinguísticos, neste caso, a própria imagem.

(8) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: A linguagem metalinguística metalinguagem / ela não vai mais por em destaque o que eu penso nem mais por em destaque você / quais são suas necessidades / o que vai ser importante pra você / e nem utilizar mais recursos / como informar / recursos informativos textos jornalísticos pra lhe manter a par do que está acontecendo na realidade / ela vai utilizar o código (volta a explicar o que é emissor, receptor,

mensagem) então / na metalinguística é justamente este código que vai ser posto em destaque / os quadrinhos / dos que é que os quadrinhos estão tratando aqui[†]///

(9) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento.

E2: Então nós podemos observar que os quadrinhos estão falando / abordando / qual a importância do quadrinho / conseguiram entender [A: não não explica de novo]///

Para preparar melhor sua aula, faltou tanto a E2 quanto a E1, o domínio dos saberes de referência sobre os textos e seu estatuto para que pudessem descrever e explicitar o objeto de ensino (os gêneros de texto tirinha e notícia, respectivamente). Com relação a E2, este fato contribuiu para que sua aula não progredisse. Concentrou-se apenas em retomar as mesmas definições e os mesmos exemplos, na tentativa de fazer com que os alunos entendessem as funções. O fato também dos alunos não terem os textos em mãos, contribuiu para um aproveitamento melhor do tempo, perdido, por conta da estratégia utilizada, a cópia do quadro. O tempo teria sido melhor aproveitado, caso, eles mesmos, tivessem feito as leituras dos elementos característicos de cada função, relacionados aos textos, evitando a interrupção por diversas vezes da aula, para chamar a atenção deles, que ora conversavam ao celular, ora provocavam o colega etc., uma maneira encontrada para manifestarem sua insatisfação diante do que lhe estava sendo ensinado.

(10) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: Silêncio gente / por favor / vocês estão atrapalhando a aula // Gente / eu não tenho nada a perder só vocês / eu estou aqui disposta a ensinar vocês a trabalhar o conteúdo que vai ser cobrado na prova / se vocês não tiverem prestando atenção / vocês que mais tarde vão arcar com as consequências / não eu / tá[†]///

Faltando pouco tempo para finalizar sua aula, E2 anunciou a atividade que os alunos deveriam fazer em sala.

(11) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: Vocês vão fazer agora / vocês vão produzir um texto referencial // Silêncio // Vocês vão produzir um texto referencial / um texto em que haja a função emotiva / e um texto publicitário // Nós sabemos que o texto publicitário é onde nós identificamos nós encontramos a função conativa / apelativa / não é / Então / vou colocar aqui alguns temas pra vocês fazerem agora / a partir deste tema bem aqui / vocês vão desenvolver textos em que haja as três funções / a função emotiva referencial e conativa / o tema é este / a importância que o ENEM representa pra você / quais são as suas expectativas sobre o ENEM / o que o ENEM pode trazer de novo né[†] / de novidade para a sua vida ///

Do ponto de vista didático, o papel central dos gêneros como objeto e instrumento de ensino é o de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos, para melhor conhecê-los, apreciá-los, compreendê-los e produzi-los melhor, na escola e fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997). Não conseguindo, portanto, em nenhum momento de sua aula, fazer a

articulação das funções da linguagem com os gêneros textuais, E2 se limitou a apresentar, além dos exemplares de textos no quadro, a citar os textos jornalísticos como sendo pertencentes à função referencial, mas sem exemplificações como: notícia policial, notícia política, reportagem, artigo de opinião, editorial, entrevista etc.; e os textos publicitários, como sendo pertencentes à função conativa, mas sem exemplificações: anúncio, outdoors, propaganda etc. Porém, ao solicitar a produção de texto, ressaltou que os textos deveriam corresponder às funções, indicando, para este fim, somente o tema, desconsiderando, assim como E1, o contexto de produção (BRONCKART, 2007, p. 93-94).

(12) Situação de sala de aula E2. Tema: Desenvolvimento da aula

E2: Então /é isso que vocês vão fazer // Vocês a partir deste tema vocês vão desenvolver uma redação / um texto né / explicando que o ENEM representa pra você / neste caso vai predominar a função emotiva // A função referencial / três textos tá / A função referencial informando o leitor o receptor interlocutor o que o ENEM representa à sociedade / o que ele vai permitir à sociedade e logo abaixo / e logo depois / você vai fazer tipo um texto em que esta função predomina / que ela tenta convencer o leitor / o receptor de que aquilo vai ser bom // Então / você vai escrever o texto / falando de algum cursinho / alguma coisa do tipo / pra chamar a atenção deste público aqui / que é o público que tem interesse em prestar o ENEM e ingressar em uma universidade né / Comecem agora / o tema é este aqui / tem que ser sobre este tema [A: Quantas linhas[†]] Vamos lá [A: Quantas linhas] Fica a seu critério quantas linhas vai utilizar// Agora pra vocês fazerem agora//

Ao planejar sua aula, por falta do domínio desses saberes de referência, E2, assim como E1, desconsiderou todos os parâmetros de contexto de produção, ao solicitar a produção escrita para seus alunos. Também não considerou que não haveria tempo suficiente para que eles escrevessem de uma só vez três textos, principalmente, sem terem feito leituras dos conjuntos de observáveis de mais exemplares de textos. Conscientes da proximidade do fim do horário, eles continuaram a conversar, enquanto ela tirava as dúvidas dos poucos que ainda se interessavam pela aula. No dia seguinte, quando ela perguntou pelos textos, ninguém havia escrito, significando dizer, que esta atividade servira somente para atender a um dos requisitos do estágio: uma avaliação para testar a “aprendizagem” para constar no relatório final.

6.1.3.3 Trabalho representado: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram a realização da aula.

6.1.3.3.1 No plano motivacional

(1) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Orientação didática.

E2: com relação ao conteúdo / eu sinto muitas dificuldades / porque eu não tenho assim alguém pra mim orientar / pra fazer sugestões sobre a forma como que eu

posso trabalhar com eles / se eu **posso mudar** o método como / eh / como trabalhar né[†] / com eles / eh / que textos que eu **posso utilizar** / então fica tudo assim / fica tudo ao meu critério / né[†]///

Neste segmento, marcado pelo discurso interativo, notamos a presença da figura de ação-**ocorrência interna**, que o actante mobiliza para expressar os motivos de suas dificuldades. Com relação ao eixo temporal, no caso do francês, as localizações de posterioridade mobilizam formas do futuro. No entanto, neste segmento, observamos que as localizações deste tipo foram construídas com verbos no PRESENTE, com valor de futuro, configurando uma *debregagem* temporal (FIORIN, 2010)¹³⁴, para expressar os atos a serem efetuados pelo próprio actante: “eu posso trabalhar” (= poderei trabalhar), “se eu posso mudar” (= se poderei mudar), “posso utilizar” (= poderei utilizar). A relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações **pragmáticas**, atribuindo ao actante razões e ou capacidades de ação. No nível agetivo, o actante é identificado e designado pelo pronome pessoal *eu* enquanto os professores podem ser identificados pelo pronome indefinido “alguém” e os alunos por *eles*.

(2) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Condições de trabalho.
E2: No primeiro momento eu **tava levando** os textos pra eles/ eu **tava tirando** uma média de cinquenta xerox né / então a professora **sugeriu** pra eu fazer o seguinte / eu **tirasse** metade da da xerox dos textos que estavam sendo trabalhados / aí / eu **levava** pra uma turma / no final da aula eu **tinha que recolher** os textos e **levar** pra outra turma e no final da aula **recolher** os textos e muitos alunos não me entregavam/ tava ficando aquela bagunça ///

Neste segmento, com marcas do relato interativo, E2 mobiliza uma figura de ação-**acontecimento passado interna e externa** para ilustrar os fatos, por meio de uma história, ou seja, por meio de uma retrospectiva, para explicar o motivo porque deixou de levar as xerox dos textos e passou a escrever a matéria no quadro. A estruturação dos fatos contados obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “no primeiro momento eu tava levando os textos pra eles”; uma controvérsia ou complicação “então a professora sugeriu pra eu fazer o seguinte”; um ato visando à resolução “eu tirei metade da da xerox dos textos” e à resolução “no final da aula tinha que recolher”, “tava ficando uma bagunça”. Do ponto de vista agetivo, o actante se mantém fortemente implicado no acontecimento narrado, no entanto, verificamos a presença de outros protagonistas “a professora”, “muitos alunos”.

¹³⁴A *debregagem* é enunciativa, quando se projetam no enunciado os tempos do presente que é o momento de referência concomitante ao momento da enunciação: presente (concomitante do presente), pretérito perfeito (anterior do presente) e **futuro do presente** (posterior do presente).

Os processos evocados, neste segmento, podem ser compreendidos através das referências do eixo temporal, marcado por expressões temporais de localização de início “no primeiro momento”, meio “então (com valor de depois)” e fim “no final”. Os processos evocados podem ser compreendidos em referência a um eixo temporal situado depois da situação de sala de aula. Neste segmento, constatamos, também, uma inversão desses processos no que tange à atorialidade dos protagonistas. Aqui, a atorialidade da estagiária coincide com os processos de segundo plano (codificado pelo pretérito imperfeito) “tava levando”, “tava tirando”, “levava”, “tinha que escolher”, juntamente com os processos dependentes: os *alunos* “entregavam” e a *situação* “os textos que estavam sendo trabalhados”: “tava ficando aquela bagunça”; enquanto, a atorialidade da professora-regente coincide com o processo compreendido ao primeiro plano (codificado no pretérito perfeito) “a professora sugeriu”.

Quadro 15 – Análise da função de contraste do seg, E2.9

<p>Segundo plano (eu, muitos alunos, Ø + IMPERFEITO)</p> <p><i>eu tava levando</i> <i>eu tava tirando</i> <i>eu levava</i> <i>tinha que recolher</i> <i>muitos alunos não me entregavam</i> <i>tava ficando aquela bagunça</i></p>	<p>Primeiro plano (a professora + PRETÉRITO PERFEITO)</p> <p><i>a professora sugeriu pra eu fazer o seguinte</i></p>
---	--

Fonte: Bulea (2010).

6.1.3.3.2 No plano da intencionalidade

(3) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Condições de trabalho.
 E2: não tenho uma sugestão de material didático né[↑] pra utilizar com eles / eu mesma que **vou** atrás / então eu tenho umas gramáticas em casa / então eu mesma que vou nessas gramáticas / eu eu **vejo** lá o assunto / eu me esforço para **tentar explicar** pra eles né[↑] / de maneira compreensível / dessas minhas gramáticas eu mesma **pego** os textos///

Neste segmento, verificamos a figura de ação-**experiência interna**, marcada pelo discurso interativo, mobilizada pelo actante, para expressar as ações que realiza com a intenção de preparar sua aula “vou atrás”, “vejo lá o assunto”, “eu me esforço para tentar explicar”, “eu pego os textos”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, o actante é identificado pelo pronome pessoal *eu* e os alunos por *eles*.

(4) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Estratégias.

E2: aí eu *pensei* / a partir de agora eu *vou tentar* / quando for um texto que não seja tão grande / alguma coisa do tipo / eu **vou escrever** no quadro / porque eu *acho* que assim eles vão ficar com o texto lá / eles vão escrever ///

Neste segmento, marcado pelo discurso interativo, a relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por uma modalização **pragmática** “vou tentar” e **apreciativas**, apoiadas em processos psicológicos “eu pensei”, “eu acho”. E2 mobiliza a figura de ação-**ocorrência interna e externa**, fortemente contextualizada em torno do agir-referente (a aula que seria dada) e de elementos de natureza diferente: o ato a ser efetuado pela própria estagiária: “eu vou escrever” e os atos a serem efetuados pelos alunos: “eles vão escrever”. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, identificamos ocorrências de discurso indireto (do estagiário, quando dirigido aos alunos): “eu acho que assim eles vão ficar com o texto lá”. Com referência ao eixo temporal, identificamos algumas localizações de posterioridade realizadas pelas formas verbais no futuro do presente “eu vou tentar”, “eu vou escrever”, “eles vão escrever”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, neste segmento, o actante é identificado e designado por *eu*, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados, evidenciando uma forte implicação do actante nos atos constitutivos do agir. Observamos, ainda, que os alunos são identificados pelo pronome pessoal plural *eles*.

6.1.3.3.3 No plano dos recursos: tipificações do agir

(5) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Estágio.

E2: eu *percebi* que / eh / os professores né eles **veem** os estagiários como / eh / *como algo que vai permitir a eles / eh / um certo descanso por um determinado tempo né*[↑] / o momento em que eu vou estar ali à frente dando aula / o professor / ele **vai sair** um pouco de foco / **vai vai fazer** com que ele se **desestresse** né / com os alunos com a turma e fica tudo assim nas nossas costas / a gente que tem que se virar pra planejar a aula que a agente vai dar///

Neste segmento, identificamos a figura de ação-**definição externa**, marcada pelo discurso teórico-interativo, em que a relação predicativa entre o sujeito e verbo é mediatizada por uma modalização **apreciativa** “eu percebi”, que expressa uma avaliação sobre o modo como os professores-regentes, *eles*, com valor genérico, consideram a presença dos estagiários na escola. Consiste numa apreensão das atitudes socioprofissionais, concernente à situação “os professores eles veem os estagiários como / eh / como algo que vai permitir a eles /eh/ um certo descanso por um determinado tempo né[↑]”. Esta figura está

descontextualizada no sentido de que sua construção não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante, ela não tematiza nem os actantes, nem os atos e gestos constitutivos da ação de ensinar. Neste exemplo, constatamos o predomínio do FUTURO COMPOSTO com valor de presente genérico “vai permitir (= permite)”, “vai sair (= saem)”, “vai fazer (= faz)” e do presente genérico mesmo “eles veem”, “ele se desestresse”.

(6) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Planejamento.
E2: o professor /ele apenas diz qual é o conteúdo né[†] / qual é o assunto que ele quer que seja trabalhado / por exemplo / *a partir da próxima semana nós vamos trabalhar as funções da linguagem* / então / eu é que **tenho de me virar**///¹³⁵

No segmento acima, identificamos duas figuras: a ação-**canônica externa** marcada pelo discurso teórico, organizada sob a modalidade do “expor”, com eixo de referência temporal não limitado. Através desta construção, o actante avalia a ordem do procedimento, emanado de uma instância normativa exterior a ele, que lhe incumbe a se apropriar e/ou a respeitar a norma, marcado por uma forma verbal no presente com valor genérico “ele apenas diz qual é o conteúdo né[†] / qual é o assunto que ele quer que seja trabalhado”; a ação-**performance**, construída pelo actante, para teatralizar uma voz de instância exterior (a da professora-regente) “a partir da próxima semana nós vamos trabalhar as funções da linguagem”. Do ponto de vista agentivo, o professor é retomado pelo pronome anafórico *ele* com valor genérico e o pronome de primeira pessoa do plural *nós* identifica e designa o complexo (professora regente + estagiária). Constatamos, ainda, uma modalização **pragmática**, marcada pelo auxiliar *ter*, atribuindo, ao próprio actante, uma capacidade de ação “eu é que tenho de me virar”.

No segmento a seguir, observamos que o retorno à atividade fez com que E2 tomasse consciência de que sua estratégia não surtira o efeito desejado.

(7) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Tomada de consciência.
E2: mas eu *pude perceber* agora que isto não acontece/ independente de eu **levar** texto ou **escrever** no quadro pra ver se eles **mantêm** sua atenção voltada pelo menos pro quadro pro caderno / eu percebi que não né[†] / que eles *continuam* do mesmo jeito ou até pior / e eu *fico* assim / eu *fico* chateada aborrecida porque eu *tou sentindo* muita dificuldade né[†]/

Neste segmento, verificamos a figura de ação-**ocorrência interna e externa**, marcada pelo discurso interativo, com eixo temporal de referência na situação de interação, fortemente contextualizada em torno do agir-referente e elementos de naturezas diferentes relacionados ao agir em questão: aos atos efetuados pela própria estagiária “independente de

¹³⁵Para destacar as ações, sublinhamos a ação-canônica externa e colocamos em itálico a ação-*performance*.

eu levar ou escrever no quadro”; e, às regras ou obrigações atribuídas aos alunos, tais como se aplicam à situação em questão, “pra ver se eles mantêm sua atenção voltada pelo menos pro quadro pro caderno”. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, identificamos a ocorrência do discurso indireto (da estagiária para os alunos). E do ponto de vista das marcas de agentividade, o actante é identificado e designado pelo pronome *eu*, marcando sua forte implicação nos atos constitutivos do agir enquanto os alunos estão marcados pelo pronome de 3ª pessoa *eles*.

Identificamos, ainda, neste segmento, inúmeras modalizações **apreciativas**, porém não marcadas, explicitamente, por advérbios e, sim, por formas verbais, que expressam um *estado de coisa*, as reações emotivas perante às tentativas fracassadas para resolver a questão da indisciplina da turma: “continuam do mesmo jeito”, “eu fico chateada”, “eu tou sentindo”, mas podendo ser inferidas também, como segue: “mas *honestamente* eu pude perceber”, “que *lamentavelmente* eles continuam do mesmo jeito”, “eu fico *realmente* chateada, aborrecida”, “porque eu tou *francamente* sentindo muita dificuldade”. Este segmento atesta o apagamento dos advérbios na LP, principalmente, na oralidade.

6.1.3.3.4 No plano dos recursos: ferramentas materiais

(8) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Condições de trabalho.
E2: Quando são os professores *é a escola*/ quando eh eu já *pude perceber* quando são os professores sobre material didático a escola disponibiliza//

Neste segmento, o actante mobiliza a figura de ação-**definição**, marcada pelo discurso teórico-interativo, em que a relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações **apreciativa** e **pragmática**, “eu já pude perceber”, para tematizar como acontecem as relações de poder dentro da escola, ou seja, mesmo que os estagiários desempenhem a mesma função do professor-regente, eles não têm direito ao acesso às ferramentas materiais para otimizar sua aula visando à aprendizagem dos próprios alunos.

(8) Situação de autoconfrontação simples com E2. Tema: Condições de trabalho.
E2: no início do estágio / no primeiro contato que eu tive com a escola antes de começar a dar aula nas turmas / eu me **dirigi** à biblioteca / **pedi** o livro didático né[†] / e a senhora me **disse** que não *poderia me dar* o livro porque / eh / a escola tinha poucos livros / ela **sugeriu** que eu **pedisse** o da professora / eu **pedi** pra professora / ela me **emprestou** no primeiro dia / só que ela ela **disse** que eu *deveria tirar xerox* / então *eu já fiquei assim um pouco* / eh/ *com receio de chegar* / de pedir / de **tá pedindo** o livro dela até porque ela mesma não me **ofereceu** o livro dela/ eu **pedi** e

ela **falou** que eu *deveria tirar* xerox e devolver logo pra ela/ que era o único livro que ela tinha e nunca mais ela **falou** sobre utilizar o livro né / o livro com eles[†]///

Neste segmento, marcado por meio do relato interativo, o actante mobiliza a figura de ação-**acontecimento passado interna e externa** para fazer uma retrospectiva das ações implementadas, a fim de obter o livro didático. Os processos evocados podem ser compreendidos em referência a um eixo temporal situado antes da situação de sala de aula através de um conjunto de organizadores temporais “no início”, “no primeiro contato”, “antes” como também pelas formas verbais, que marcam a atoralidade da actante nos processos de primeiro plano (codificado pelo pretérito perfeito): “eu tive”, “me dirigi”, “pedi”, “fiquei” como também da bibliotecária: “a senhora me disse”, “ela sugeriu” e ainda da professora-regente: “ela me emprestou”, “ela mesma não me ofereceu”, “ela falou”; enquanto os processos dependentes de segundo plano (codificado pelo pretérito imperfeito), referem-se apenas à situação: “a escola tinha poucos livros”, “era o único livro que ela tinha”.

Quadro 16 – Análise da função de contraste do seg. E2. 8

Segundo plano (escola, ela + IMPERFEITO) <i>a escola tinha poucos livros era o único livro que ela tinha</i>	Primeiro plano (eu, senhora, ela + PRETÉRITO PERFEITO) <i>eu me dirigi à biblioteca pedi o livro didático a senhora me disse ela sugeriu eu pedi ela me emprestou ela disse ela não me ofereceu eu pedi e ela falou</i>
---	--

Fonte: Bulea (2010).

A dificuldade do acesso ao material de trabalho pela estagiária evidencia, mais uma vez, como as relações de poder acontecem nesta escola pública, evidenciando a ausência de um compromisso coletivo dos sujeitos que a constituem com a formação do futuro professor. Como se o que lhe fosse negado não iria refletir diretamente em seu trabalho e na aprendizagem dos alunos. Quanto à estruturação dos fatos contados, este segmento obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “eu me dirigi à biblioteca”, “pedi o livro didático”; uma complicação “a senhora me disse que não poderia me dar o livro”; atos visando à resolução “ela sugeriu que eu pedisse o da professora”, “eu pedi pra professora”; a resolução efetiva “ela falou que eu deveria tirar xerox e devolver logo pra ela”, “e nunca mais

ela falou sobre utilizar o livro”. Do ponto de vista agentivo, o actante está implicado, sendo esta implicação marcada pela presença do pronome *eu*. O termo “senhora” assume a função de introdutor para ser retomado, em seguida, pelo pronome anafórico *ela*; o mesmo acontece com o nome “professora”, retomado por unidades pronominais *ela*, *dela*. Observamos ainda que o actante utilizou modalizações **deônticas** para enunciar a tarefa que competia a ele fazer “eu deveria tirar xerox”, marcada pelo conjunto **eu + futuro do pretérito + modalização deôntica** e também **apreciativas** “eu já fiquei assim um pouco”, “com receio de chegar”, expressando seu constrangimento em ter que pedir o livro emprestado para a professora-regente, quando o correto seria esta última oferecê-lo primeiro. Todavia, esta questão foi solucionada, porque E2 soube que o assunto que iria dar não continha no livro. Então, resolveu fornecer xerox para os alunos, acatando a sugestão da professora-regente; mas tornou-se oneroso para ela, por isso, passou a copiar no quadro.

6.1.4 Aula ministrada por E3

6.1.4.1 O trabalho prescrito: focalização no planejamento

Como os demais, E3 elaborou seu plano de acordo com as prescrições das normas específicas das práticas pedagógicas. O tema do capítulo 2 do livro didático *Introdução aos gêneros do discurso* aborda os gêneros textuais e gêneros literários em uma mesma unidade¹³⁶. Para a realização de seu planejamento, ao contrário dos outros dois estagiários, E3 contou com a colaboração da professora-regente, que assistiu, também, a todas as suas aulas.

Quadro 17 – Plano de aula – E3

OBJETIVOS	CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	REFERÊNCIA
Explicar a aula sobre gêneros literários e iniciar as atividades	Análise de textos Características dos principais gêneros literários: lírico, épico e dramático.	Leitura do livro didático Análise do conteúdo proposto	Explicar as características através de exemplos dos gêneros literários Debate em sala de aula	Quadro, pincel e fotocópias	Desempenho do aluno Participação em sala de aula	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens. São Paulo: Atual, 2003.

Fonte: Elaborado pelo estagiário E3.

¹³⁶Este material não consta nos anexos, porque o estagiário não nos forneceu, apesar de termos solicitado.

6.1.4.2 Trabalho real: focalização no desenvolvimento da aula

Primeiramente, E3 apresentou o assunto da aula, perguntou aos alunos o que eles entendiam por gêneros. Sem obter resposta, ele mesmo respondeu que gênero textual é uma classificação de texto, pautando-se no princípio teórico básico bakhtiniano da diversidade ou heterogeneidade dos gêneros, de acordo com a autora do livro didático. Como a aula tratava de dois assuntos muito amplos, para serem estudados de uma só vez, E3 intercalou os dois assuntos, ora falava sobre gêneros textuais, ora sobre gêneros literários, no decorrer da aula.

(1) Situação de sala de aula com E3.

E3: Hoje nós vamos trabalhar “gêneros literários”/ já falei de gêneros literários aqui pra vocês[↑]/ primeiro eu gostaria de perguntar pra vocês/ o que vocês entendem por gêneros[↑]/ quê que ele indica ele indica alguma coisa/ indica assim uma diversidade não é[↑]// Psiu/ vamos fazer silêncio// Indica uma diversidade/ então/ o que vocês entendem por gênero textual[↑] PSIUUU/ embora lá/ o quê que vocês entendem por gênero textual[↑]/ gênero textual é uma classificação de texto/ vocês concordam com isso[↑]/ gênero textual é uma classificação de texto[↑]//[A: Também] também por quê[↑] xxx // Quais são[↑] [A: não é só um gênero] são vários gêneros não é[↑]/ alguém pode me citar um nome de gênero textual que circula por aí[↑]//

Ao mesmo tempo em que os alunos davam os nomes, E3 ia correlacionando-os aos gêneros do discurso (jornalístico, publicitário, virtuais) aos meios de circulação e ou metonimicamente aos portadores de textos (sala de bate papo, blog), ignorando a noção de gênero que, de acordo com Bronckart (2007, p.72), desde Bakhtin, tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “língua ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação etc.).

(2) Situação de sala de aula com E3.

E3: Que mais[↑] que vocês se deparam diariamente quais os tipos de textos que vocês se deparam assim no cotidiano de vocês[↑][A – Noticiário] dentro do meio jornalístico existem vários gêneros/ já que vocês citaram jornal/ quais são os gêneros que fazem parte do meio jornalístico[↑][A – Notícia] que mais[↑]/ Diálogo[↑][A – poema/ poesia] diálogo não é tão característico do gênero jornalístico né[↑] que mais[↑][A – Cartuns] cartum pode ser um gênero jornalístico/ ei / vamos parar com isso aí// (dirigindo-se aos alunos que conversavam) Certo[↑]/ dentro do gênero jornalístico quem quer dar mais exemplos[↑] as chamadas de capa é um gênero não é[↑] aquelas reportagens menores/ o que mais[↑]/ o anúncio publicitário faz parte do gênero jornalístico[↑]//[Als – faz] faz[↑]/ não faz[↑] que mais[↑](silêncio) Agora/ fora do meio jornalístico qual é o outro tipo de gênero que vocês conhecem[↑][Al – Poema/ não é um gênero[↑]] Poema é um gênero textual/ Que mais[↑][A – Fábula] Fábula é um gênero textual também//[A – Parábola] parábola/ e no meio da internet/ quais os gêneros que vocês conhecem[↑][A – Diálogo/ né[↑]] diálogo/ sala de bate papo/ o e-mail/ o que mais[↑] blog//

Em seguida, apresentou os gêneros literários, que, a nosso ver, deveriam ter apresentados em primeiro lugar, já que essa noção, de acordo com Bronckart (2007), aplicava-se aos textos com valor social ou literário reconhecido, desde a Antiguidade, não só os gêneros épico, lírico e dramático, como também poético, mimético, ficcional, apodíctico etc. e, a partir do Renascimento, deu origem às novas formas literárias escritas, como o romance, o ensaio, a novela, a ficção científica etc. E, hoje, aos conjuntos de produções verbais, como já mencionamos anteriormente.

(3) Situação de sala de aula com E3.

E3: Então/ nós vamos trabalhar hoje/ os gêneros literários que estão inseridos em três grupos tá[†]/ Nós temos/ o gênero lírico/ nós temos o gênero épico e temos o gênero dramático/ nós temos o lírico o épico e o dramático/// Agora nós vamos observar que isso foi apenas uma classificação feita há muito há muito tempo// Nós/ como acabamos de discutir aqui/ os gêneros eles se ampliaram se ampliaram bastante né[†]// Hoje nós temos como nós discutimos aqui no gênero jornalístico diversos tipos de gêneros// Nós temos no meio social/ nós convivemos com anúncios/ outdoor é um gênero/ que mais[†]/ Na internet também temos diversos tipos de gêneros// Então/ a gente pode observar que isso se ampliou///Nós não temos só o lírico o épico e o dramático / quais são os gêneors literários que nós podemos encontrar[†]///

Em seguida, escreveu as definições e as características dos gêneros literários no quadro, esperou os alunos copiarem e solicitou que eles abrissem o livro.

(4) Situação de sala de aula com E3.

E3: Agora abram o livro de vocês na página 32/ vamos ver o que ele fala sobre gênero literário// Embora lá/ página 32// Ninguém trouxe livro[†]/ será que não dava pra sentar de dois em dois / três/ quem não tem[†]/na página 32/// Vamos escutar aqui a leitura (uma aluna começa a ler, mas é interrompida) Vamos fazer silêncio/ embora lá (aproximando-se da aluna que estava lendo. Ela reinicia a leitura em tom baixo).

A partir daí, voltou aos gêneros textuais, à proporção que os alunos liam, ele ia explicando as finalidades específicas dos gêneros tal como estavam elencadas no livro didático: para instruir, para expressar opinião, para contar fatos reais e fictícios e para transmitir conhecimentos, como mostram os trechos a seguir.

(5) Situação de sala de aula com E3.

E3: Observe bem aqui/ dependendo da intenção do produtor se ele quer o quê/ se ele quer instruir como ela acabou de ler/ ele indica o que no seu texto[†]/ passo a passo o que deve ser feito/ Alguém dá um exemplo desse tipo de gênero[†]/ um texto que indica passo a passo o que tem que ser feito [A – uma receita] uma receita/ o que mais[†][A – um manual de instrução] exatamente um manual de instrução/ certo[†]/ uma bula // Continua//

(6) Situação de sala de aula com E3.

E3: Certo[†] até aí// Tão acompanhando aí[†]// Se ao expressar sua opinião/ defender seu ponto de vista sobre um determinado assunto ele produz um texto que se organiza em torno de argumentos// Alguém me dá um exemplo de texto deste

tipo[†][A – uma redação] uma[†][A – redação] é/ ou seja/ você defende um/ você levanta argumentos defende um ponto de vista que mais[†][A – uma crítica] que mais[†]/ um editorial de jornal/ defende também uma opinião//

Neste último trecho acima, observamos que E3, apesar de ter dado como exemplo editorial de jornal, considerou como certos os exemplos dados pelos alunos “redação” e “crítica”, quando nenhum dos dois são gêneros, o primeiro refere-se ao ato, efeito ou modo de redigir e o segundo refere-se a um julgamento ou apreciação desfavorável, comumente presente nesses gêneros de texto.

(7) Situação de sala de aula com E3.

E3: Aqui/ continua a leitura (outra aluna lê, mas uma vez interrompe) Pessoal / vamos fazer silêncio para escutar e acompanhar a leitura / mais alto (a aluna continua a ler) até aí/ você pode me dar exemplo de textos que tenha essas características[†][A – Conto de fadas] Conto conta histórias reais ou fictícias/ ele pode optar em produzir um texto referindo-se aos fatos e às personagens/ você deu o exemplo de texto fictício que tem personagens tem uma história alguém pode me dar um exemplo que tenha fatos reais[†][A – noticiário] noticiário/ ou seja/ os personagens são [A – reais] reais/ certo[†]/

(8) Situação de sala de aula com E3.

E3: Aqui continua a leitura xxx (reler o mesmo trecho que a aluna acabara de ler) Alguém me dá um exemplo deste tipo de texto[†]/ este texto que nós estamos lendo é um exemplo não é[†]/ Este texto que estamos lendo não é um exemplo deste tipo de texto[†]/ observe/ transmitir conhecimento/ o texto expõe o saber de forma eficiente/ alguém pode me dar outro exemplo[†] [A – o livro] o livro científico não é[†]/ certo[†]//

Em seguida, E3 retomou os gêneros literários e passou a ler com os alunos o esquema que escrevera no quadro, comparando-o com a matéria do livro. Embora a aula fosse sobre gêneros textuais, houve, apenas, um único momento, em que E3 apresentou um exemplo de gênero e solicitou para que um aluno o lesse, alertando-o para a carga emotiva do texto, que, para reproduzi-la, necessitaria de uma leitura prévia, o que não aconteceu. Por esta razão, o aluno não atendeu à sua recomendação.

(9) Situação de sala de aula com E3.

E3: Alguém que goste de ler / alguém gosta de ler pra ler o exemplo que ele dá aqui / oh / Veja esses versos de uma canção de Herberto Viana // Quem gostaria de ler[†] / com uma entonação bem forte / tratando observando que é um texto carregado de emoção tá[†]// Você tem que dar emoção ao texto em sua leitura / embora lá //Vamos escutar a leitura dele aqui (aluno lê baixo e sem emoção) // Quê que vocês observaram aí neste texto[†] / conseguiram sentir a carga emocional que ele traz[†] (silêncio).

Sem que os alunos tivessem tido contato com os outros exemplares de textos, antes de acabar a aula, E3 solicitou que os alunos formassem grupos para a realização da seguinte atividade.

(10) Situação de sala de aula com E3.

E3: Agora formem / vamos fazer uma atividade / formem os mesmos grupos da última atividade que nós fizemos / quem não tava se encaixe nos grupos / no

máximo cinco tá[†] / (alguns minutos depois) oh / o que é que eu vou querer (no meio do tumulto) oh / eu vou dividir pra cada grupo / eu vou entregar três textos / cada grupo vai ficar com três textos / eu quero que vocês destaquem em cada texto as características de cada gênero certo[†] por exemplo se pegar um texto lírico / vocês vão procurar no texto / Vamos sentar / oh / vocês vão procurar no texto as características (a zoada continua) gente eu não consigo falar (cala-se) se vocês falarem junto comigo a situação fica complicada / se o texto for dramático vocês vão procurar as características do texto dramático certo[†] / (entrega as fotocópias)

Ao concluir a descrição desta última aula, comparando-as com as de E1 e E2, compreendemos como de fato acontecem as atividades de LP. A ausência do domínio dos referenciais teóricos do ensino/aprendizagem de LM com o propósito comunicativo compatível com as mudanças teóricas mais a ausência de orientações por parte das professoras-regentes e da orientadora contribuíram para que o trabalho realizado pelos estagiários não produzisse o resultado desejado. Indicando que a TD não está presente na prática de ensino durante o estágio curricular supervisionado do curso de letras da UFMA, que deveria ser iniciada a partir do segundo período do curso para que os estagiários aprendessem a selecionar, organizar, sequenciar os conteúdos como também elaborar as atividades de acordo com esses saberes, contribuindo para que eles não sejam meros repetidores dos livros didáticos, como diz Chatel e, conforme observamos.

6.1.4.3 Trabalho representado: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram na realização da aula.¹³⁷

6.1.4.3.1 No plano motivacional

(1) Situação de autoconfrontação simples com E3. Tema: Planejamento.

E3: A aula foi motivada a partir do assunto que a professora me **informou** que eu *teria que dar* à turma// que era função da linguagem/ a partir deste momento eu **procurei ver** algum assunto/ **buscar** alguma atividade e explicação que fizesse parte da realidade deles/ então/ eu **trouxe** textos atuais/ pra a atividade função da linguagem/ textos que faziam parte da realidade deles/ e que *poderia despertar* a atenção deles para as funções da linguagem///

Neste segmento, no quadro do relato interativo, E3 mobiliza a figura de **ação-acontecimento passado externa e interna** para ilustrar, por meio de uma história, o que o motivou a preparar sua aula sobre funções da linguagem. Notamos que a relação predicativa

¹³⁷Diferentemente dos outros, as aulas que nós acompanhamos de E3 não tratou de um único assunto. Além de gêneros textuais/literários, ele ministrou, primeiramente, as funções da linguagem e, posteriormente, uma de produção de texto (gêneros literários). Por isso, em sua autoconfrontação simples e cruzadas, os comentários e avaliações abordaram também essas aulas.

entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações **deônticas**: “teria que dar” e “poderia despertar”, que expressam uma obrigação e capacidade de ação, respectivamente, atribuídas ao actante, pela professora-regente. Do ponto de vista de sua organização discursiva, os processos evocados são compreendidos, em referência ao eixo temporal, antes da situação de sala de aula, marcado pelas expressões temporais localizadas no início do segmento, que mostram o conteúdo temático: “a partir do assunto”, “a partir deste momento”, distanciados dos parâmetros temporais da situação de interação.

A ordem em que os fatos narrados foram desenvolvidos é reproduzida por localizações realizadas pelas formas verbais, que marcam a oposição entre os processos postos em primeiro plano (codificados pelo pretérito perfeito): “a professora me informou”, “eu procurei ver”, “eu trouxe textos” e os processos postos em segundo plano (codificados pelo pretérito imperfeito): “os textos que faziam”. Neste caso, os processos de primeiro plano, correspondem ao incidente “a professora informou” e aos atos do próprio estagiário “procurei ver”, “eu trouxe”; enquanto os processos de segundo plano estão apoiados no aspecto relacionado ao contexto, pertinente para a compreensão do acontecimento em questão “textos que faziam parte da realidade deles”.

Quadro 18 – Análise da função de contraste do seg. E3.1

Segundo plano (textos + IMPERFEITO) <i>os textos que faziam</i>	Primeiro plano (a professora, eu + PRETÉRITO PERFEITO) <i>a professora informou</i> <i>eu procurei ver</i> <i>eu trouxe</i>
---	---

Fonte: Bulea (2010).

Quanto à estruturação dos fatos, eles obedecem a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “a professora me informou”; uma complicação “eu teria que dar”; atos, visando à resolução “eu procurei ver”, “eu trouxe”; a resolução efetiva “textos que faziam parte da realidade deles”. Do ponto de vista da agentividade, observamos a presença do pronome pessoal *eu*, marcando uma forte implicação do actante e do nome *professora* para designar a professora-regente.

6.1.4.3.2 No plano da intencionalidade

(2) Situação de autoconfrontação simples com E3. Tema: Desenvolvimento da aula. E3: aí **eu fiz** o resumo/ resumo de uma aula de gêneros literários/ depois nós **fizemos** a leitura do livro deles/ associando com as características dos gêneros que

eu **apontei** para eles no quadro/ no livro deles/eu **apontei** pra depois nós **partirmos** pra atividade/ que a atividade iria ser justamente isso/ **apontar** essas características no texto/

Neste segmento, E3 mobiliza a figura de ação-**acontecimento passado interna e externa**, no quadro de um discurso de relato interativo, para fazer uma retrospectiva do seu agir, ou seja, das estratégias metodológicas utilizadas em sala aula. Do ponto de vista de sua organização discursiva, o processo evocado, com referência ao eixo temporal, está situado durante a aula, marcado por uma expressão temporal “depois nós fizemos” que mostra que o conteúdo temático mobilizado está distante da situação de interação. Do ponto de vista agentivo, observamos a presença do *eu*, marcando a implicação do actante e do pronome *nós*, com valor identificável (estagiário + alunos), que atesta a participação ativa dos alunos na aula, também marcados pelos pronomes anafóricos de terceira pessoa *eles*, *deles*. Com relação à ordem na qual são desenvolvidos os fatos narrados, constatamos apenas as formas verbais, que correspondem aos processos de primeiro plano (codificado pelo pretérito perfeito): “eu fiz”, “nós fizemos”, “eu apontei”, “nós partimos”, ora marcando a atoralidade do próprio estagiário, ora marcando a atoralidade tanto do estagiário quanto dos alunos, marcada pelo complexo identificável (estagiários + alunos).

Quadro 19 – Análise da função de contraste do seg. E3.4

Segundo plano	Primeiro plano (eu, nós + PRETÉRITO PERFEITO) <i>eu fiz</i> <i>nós fizemos</i> <i>eu apontei</i> <i>nós partimos</i>
---------------	--

Fonte: Bulea (2010).

Observamos, ainda, a presença de modalizações do tipo apreciativa e pragmática, “iria ser justamente isso”, expressando a intencionalidade do seu agir. Quanto à estruturação dos fatos, esta obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “eu fiz o resumo”; uma controvérsia “eu apontei pra depois nós partirmos pra atividade”; os atos, visando à resolução “nós fizemos a leitura do livro deles associando com as características dos gêneros que eu apontei para eles no quadro”; resolução efetiva “apontar essas características nos textos”.

(3) Situação de autoconfrontação cruzada com E3. Tema: Planejamento.

G: É a gente *tinha conversado* antes pra botar eles pra produzirem/ né[†]/ porque às vezes eles ficam muito receptivos/ só observando o que o professor tá dizendo ou lê o texto e responde/ **eles têm de produzir/ eles têm que colocar o conceito ali na**

prática/ então// *vamos trabalhar o texto onde eles primeiro coloquem lá a resposta dos conceitos e depois eles **irão colocar** esses conceitos na prática/ eles **irão produzir** os próprios textos///*¹³⁸

Neste segmento, observamos uma intercalação no processo de construção de significação discursiva como segue: a evocação de uma conversa travada entre os atores envolvidos, na qual a professora-regente recomenda ao estagiário como deveria realizar a atividade de produção de texto são apresentadas sob a modalidade de figura ação-**canônica externa**, no quadro de um discurso teórico, para enunciar a sucessão dos atos requeridos: “eles têm de produzir”, “eles têm que colocar o conceito ali na prática”; e, ainda, a voz teatralizada da própria actante, através do discurso indireto, sob a forma da figura de ação-**performance**, marcando uma posterioridade com relação à ação em curso, “E3/ *vamos trabalhar o texto onde eles primeiro coloquem lá a resposta dos conceitos e depois eles **irão colocar** esses conceitos na prática/ eles **irão produzir** os próprios textos*”.

6.1.4.3.3 No plano dos recursos: tipificações do agir

(4) Situação de autoconfrontação simples com E3. Tema: Performance.

E3: Em alguns momentos/ eu **poderia eh/ assumir** mais a turma/ *ser* mais enérgico/ houve momentos em que eu não **conseguia falar** o que eu *queria* e eles também não **conseguiram entender/** porque *estavam conversando* muito///

Neste segmento, E3 mobiliza a figura de ação-**ocorrência interna e externa**, no quadro do discurso interativo, cujo conteúdo temático está relacionado aos parâmetros da situação de interação, fortemente contextualizada, em torno do seu agir, ou seja, na sua atuação em sala de aula, que trata do mau comportamento dos alunos. Na apresentação dos elementos relacionados ao seu agir, notamos que a relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por uma modalização **deôntica** “eu poderia” e **pragmática** “eu queria”, a primeira para incumbir a ele mesmo a obrigação de se impor, perante aos acontecimentos ligados à aula, “eu não conseguia”, “eles também não conseguiram entender”, a segunda, aos atos efetuados pelos alunos, “estavam conversando muito”; e, a terceira, para expressar uma restrição do seu próprio ato, “eu poderia eh assumir mais a turma ser mais enérgico”.

(5) Situação de autoconfrontação simples com E3. Tema: Desenvolvimento.

E3: então/ sempre no início da aula/ eu **procuo fazer** esta introdução/ **explicando** pra eles o que a gente **vai trabalhar/ e partindo** desta parte mais geral/ da realidade deles/ eu **busco** pra assunto da aula também//

¹³⁸Para destacar as ações, sublinhamos a ação-canônica externa e colocamos em itálico a ação-*performance*.

Neste segmento, E3 mobiliza a figura de ação-**experiência interna**, para fazer uma espécie de balanço do estado atual de sua experiência em relação à tarefa concernente, que trata das ações típicas, próprias do actante, de como ele inicia sua aula. Esta figura aparece no quadro do discurso interativo, com eixo temporal não limitado, marcado pelo advérbio “sempre” e por verbos no presente “eu procuro fazer”, “eu busco”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, observamos a coexistência e o cofuncionamento de várias formas pronominais *eu, eles, a gente*.

(6) Situação de autoconfrontação simples com E3. Tema: Estratégia metodológica.
E3: Em cada grupo eu **acompanhava** as atividades e *percebia* aqueles que não estavam muito voltado pra atividade/ a gente *tentava chamar* a atenção deles pra atividade/ a todo momento eu **estava acompanhando** o texto// **fui escrevendo** no quadro pra eles/ por exemplo/ **dava** a função e o exemplo embaixo//

Neste segmento, E3 mobiliza a figura de ação-**acontecimento passado interna e externa**, no quadro do discurso de relato interativo, para fazer uma retrospectiva do seu agir, ou seja, dos incidentes ocorridos durante a realização dos trabalhos em grupo, em sala de aula. Do ponto de vista de sua organização discursiva, os processos evocados podem ser compreendidos em referência ao eixo temporal situado, durante a situação de sala de aula; marcado pela expressão temporal “a todo momento”, evidenciando que, o conteúdo temático mobilizado está distanciado dos parâmetros temporais da situação de interação. Do ponto de vista da agentividade, o actante se mantém implicado através da presença do *eu* e pela ocorrência do *a gente* (= nós), complexo identificável que marca a implicação da professora-regente no processo (estagiário + professora-regente).

Ainda, com relação ao eixo de referência temporal, observamos que a ordem dos fatos narrados é desenvolvida pelas formas verbais que marcam a oposição entre os processos colocados em primeiro plano (codificados pelo pretérito perfeito), “fui escrevendo” e os processos colocados em segundo plano (codificados pelo pretérito imperfeito), “eu acompanhava”, “aqueles que não estavam”, “a gente tentava chamar”, “eu estava acompanhando” e “dava a função”.

Quadro 20 – Análise da função de contraste

Segundo plano (eu, aqueles, a gente, Ø + IMPERFEITO) <i>eu acompanhava</i> <i>aqueles que não estavam</i> <i>a gente tentava chamar</i> <i>eu estava acompanhando</i> <i>dava a função</i>	Primeiro plano (Ø + PRETÉRITO PERFEITO) <i>fui escrevendo</i>
---	--

Fonte: Bulea (2010).

Neste segmento, notamos uma forte inversão com relação aos aspectos da atoralidade do estagiário que pertencem ao primeiro plano, mas que, neste segmento, encontra-se no segundo. Observamos também, que a relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por uma modalização **predicativa** “percebia”. E do ponto de vista da agentividade, constatamos uma forte implicação do actante, marcado pelo pronome *eu*, como também, a ocorrência do pronome demonstrativo *aqueles* com valor genérico, designando os alunos e *a gente* (= nós) com valor identificável (estagiário + professora-regente), marcando, mais uma vez, sua implicação no processo. Com relação à estruturação dos fatos contados, este segmento obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial, “em cada grupo eu acompanhava as atividades”; uma complicação, “aqueles que não estavam muito voltado para a atividade”; os atos, visando à resolução, “a gente tentava chamar a atenção”, “a todo momento eu estava acompanhando”; à resolução efetiva, “fui escrevendo no quadro”.

- (7) Situação de autoconfrontação cruzada com E3. Tema: Tomada de consciência.
 (8) E3: Aqueles que não corresponderam a gente **pediu** pra eles **refazerem**/ colocando as características que ainda não tava ainda no gênero/ no gênero correto/ que eles **tinham feito**/ eles **acabam misturando** um pouco os conceitos/ principalmente no épico/ eles ficaram com muita dúvida do gênero épico//á eles **confundiram** bastante/ a gente **pedia pra refazer**//

Neste segmento, E3 mobiliza a figura de ação-**acontecimento passado interna e externa**, no quadro do discurso de relato interativo, no qual notamos, de um lado, o foco no par (estagiário + professora-regente), mostrado pelo uso de *a gente*, seguido de um verbo que exprime ato “a gente pediu”; e, nos alunos, mostrado pelo uso de *eles*. De outro lado, observamos uma tentativa de expressar o desenvolvimento da tarefa através de um minirrelato, centrado na evocação dos incidentes reveladores: estado inicial, “a gente pediu pra eles refazerem”; complicação, “eles acabam misturando um pouco os conteúdos”; resolução efetiva, “a gente pedia pra refazer”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, notamos o uso de *a gente* (= nós), que atesta a implicação do estagiário e da professora-regente no processo, e de *eles*, marcando os alunos.

Do ponto de vista de sua organização discursiva, as localizações do eixo de referência temporal mostram a oposição entre os processos em primeiro plano (codificados pelo pretérito perfeito) “a gente pediu”, “eles confundiram”, que atestam a atoralidade do par (estagiário + professora-regente) e dos alunos; e, os processos colocados em segundo plano (codificados pelo pretérito imperfeito) “que eles tinham feito”, “pedia pra refazer”, apoiados nos aspectos selecionados do contexto, pertinente para o entendimento do acontecimento em questão.

Quadro 21 – Análise da função de contraste do seg. E3. 8

Segundo plano (eles, a gente + IMPERFEITO) <i>que eles tinham feito</i> <i>a gente pedia pra refazer</i>	Primeiro plano (a gente, eles + PRETÉRITO PERFEITO) <i>a gente pediu</i> <i>eles confundiram</i>
--	--

Fonte: Bulea (2010).

(9) Situação de autoconfrontação cruzada com E3. Tema: Estágio.

E3: pra falar com o diretor a gente é que **tem que ir**/ nesse caso seria o professor da disciplina/ a gente que **tem que falar** com o diretor/ a gente que **tem que entrar** em contato com o professor que **tá faltando**/ a gente é que **está indo buscar** mesmo/ **acho** que isso *seria* o professor da UFMA que *deveria estar* à frente///

Neste segmento, E3 mobiliza uma ação-**canônica**, apresentada no quadro do discurso teórico, com eixo de referência temporal não limitado, marcado por presentes genéricos, com uma organização oracional recorrente do tipo “a gente é que tem que ir”, “a gente que tem que falar”, “a gente é que está indo buscar”, mostrando uma ordem de procedimentos que deveria ser executada por uma instância normativa exterior, mas que está sendo executada, pelos próprios estagiários. O actante expressa sua contrariedade, através das modalizações: **apreciativa** “acho”, **lógica epistêmica**, “nesse caso seria” e **deôntica** “o professor da UFMA que deveria estar a frente”, atribuindo uma obrigação à orientadora-docente, que não compareceu à escola-campo, para orientá-los.

(10) Situação de autoconfrontação cruzada com E3. Tema: Orientação pedagógica.

G: a observação que eu **deixo** pra ele/ pra que quando tenha atividade de textos/pa que/ tu/ E3/ **coloques** pra eles **lerem**/ porque assim tu **desperta** a atenção deles e **deixa** eles atentos pra leitura/ porque se tu **fores ler**/ eles **acabam se distraindo** e não **prestam** atenção/ então é uma forma de tu **prendê-los** e até trabalhar a questão da leitura//

Neste segmento, a professora-regente, G, mobiliza a figura de ação- **experiência interna e externa**, de discurso interativo, marcado pelo pronome *tu*, direcionado ao estagiário envolvido na interação e por formas verbais do presente “tu desperta”, “tu deixa” e do imperativo “coloques”. Sua organização discursiva procede pela justaposição de um processo, que reproduz a cronologia da atividade com textos, “coloques pra eles lerem”, apresentando um ponto de bifurcação possível do agir, que pode gerar uma reorientação do curso do seu agir, “porque se tu fores ler”, marcado pela estrutura em *se*, de valor dúbio, baseado em um elemento contextual, previsto por G, “eles acabam se distraindo e não prestam atenção”.

Do ponto de vista das marcas de agentividade, observamos a coexistência e o cofuncionamento de várias formas pronominais *eu*, *tu* (alternado por *eles*). Essa

heterogeneidade pronominal, com uso privilegiado, neste segmento, da segunda pessoa, atesta um distanciamento do actante com relação ao agir, sendo que a implicação da professora-regente, neste caso, é menor. O estatuto de professora oscila entre o do ator e o da sede profissional: ator, no sentido de que é a professora-regente, que constitui a instância de regulação do agir “coloques”; sede profissional, à medida que, ela constitui o lugar de capitalização e de des-singularização das experiências vividas em sala de aula (BULEA, 2010, p. 140). Trata-se de procedimentos metodológicos próprios do actante, sua maneira de trabalhar com textos. No nível das modalizações externas às relações predicativas, destacamos uma modalização **deôntica**, ancorada em um recurso cognitivo, do saber-fazer ou no próprio processo de regulação “é uma forma de tu prendê-los e até trabalhar a questão da leitura”.

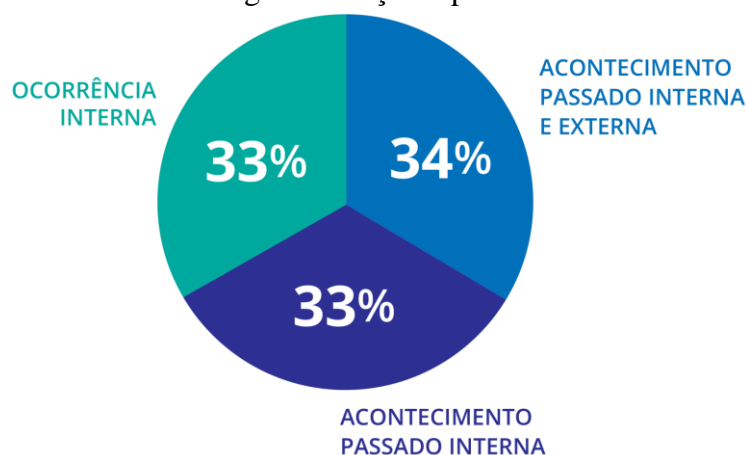
(11) Situação de autoconfrontação cruzada com E3. Tema: Orientação Pedagógica.

G: Eu **ajudo** como eu **posso**/ eu **dou**/ eu **digo**/ eu **observo** como ele está e **vou dizendo** aos poucos “faz assim assado”// [...] já **digo** pra ele como é/ **faz** assim **divide** assim/ **pede** o caderno pra dar visto//

Neste segmento, a professora-regente, G, mobiliza a figura de ação- **ocorrência interna** apresentada sob a forma do discurso interativo, no qual o conteúdo temático está relacionado aos parâmetros da situação de interação. Está fortemente contextualizada em torno do agir-referente (a orientação pedagógica dada ao estagiário), mostrando os processos da ordem das obrigações “eu ajudo como posso”, “eu dou”, “eu digo”, “eu observo como ele está”, “vou dizendo aos poucos” e das regras “faz assim assado”, “faz assim divide assim”, “pede o caderno pra dar visto”. O eixo temporal de referência é também o mesmo da situação. Nele, observamos um número significativo de localizações realizadas pelas formas verbais de simultaneidade que mobilizam o presente do indicativo, mostrando a inclusão dos processos codificados pelo verbo na duração representada da interação em curso “vou dizendo”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, a professora-regente é identificada por *eu*, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos atos evocados, enquanto o estagiário é identificado por *ele*.

Para concluir este capítulo, retomaremos as análises das cenas, em gráficos, apresentando o percentual das figuras de ação manifestadas nos discursos verbalizados pelos estagiários e pelas professoras-regentes.

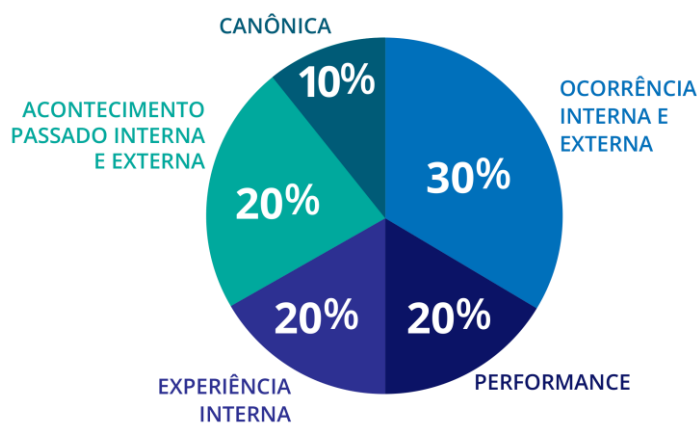
Gráfico 1 – Figuras de ação – plano motivacional



Fonte: Elaborado pela autora.

No plano motivacional, foram manifestadas as figuras de ação **acontecimento passado interna e externa** (34%), mobilizadas pelos estagiários para justificarem suas ações não realizadas ou que iriam realizar (ora com foco no seu próprio agir, ora com foco no agir das professoras-regentes; **ocorrência interna** (33%), mobilizadas pelos estagiários para descreverem as dificuldades na realização da tarefa. Quanto às relações predicativas, identificamos a presença das modalizações **lógicas**, para indicar capacidade de ação “tive que pegar”, “tive que chegar”; o valor das ações possíveis ou eventuais “poderia ter imprimido da internet”, “não estou podendo imprimir”; **pragmáticas**, para atribuir ao actante razões e/ou capacidade de ação “posso trabalhar”, “posso utilizar” e **deônticas** para expressar obrigações e capacidade de ação atribuída ao actante pela professora-regente “teria que dar”, “poderia despertar”.

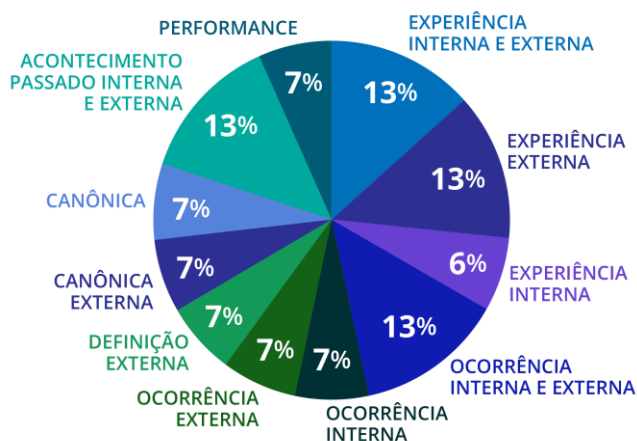
Gráfico 2 – Figuras de ação – plano da intencionalidade



Fonte: Elaborado pela autora.

No plano da intencionalidade, foram manifestadas as figuras de ação **ocorrência interna e externa** (30%), mobilizadas pelos actantes para descreverem o desenvolvimento da aula; **experiência interna** (20%) e **acontecimento passado interna e externa** (20%), mobilizadas pelos actantes para descreverem as ações durante a realização das aulas; **canônica externa**, mobilizada pela professora-regente para descrever as ações que o estagiário deveria realizar; e, **performance** (20%), mobilizada ora pelo estagiário para teatralizar a voz da professora-regente a respeito do modo como o orientou; ora pela professora-regente para teatralizar sua própria voz, reproduzindo suas orientações. Quanto às relações predicativas, identificamos modalizações **pragmáticas**, apoiadas em processos psicológicos como “eu pensei”, “eu acho”, “eu queria”.

Gráfico 3 – Figuras de ação – plano dos recursos (tipificação do agir)

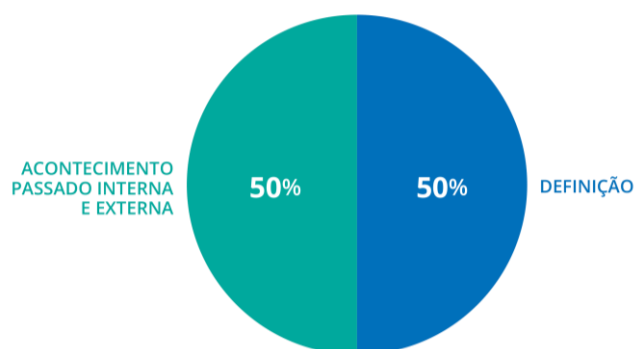


Fonte: Elaborado pela autora.

No plano dos recursos (tipificação do agir), foram manifestadas as figuras de ação **ocorrência interna e externa** (13%), mobilizadas pelos estagiários para descreverem o que realizaram, focando seus próprios atos e os das professoras-regente; **experiência interna e externa** (13%), mobilizada pela professora-regente, para descrever como os estagiários deveriam trabalhar com textos e **acontecimento passado interna e externa** (13%), mobilizada pelos estagiários para descreverem os incidentes ocorridos em sala de aula; **definição externa** (7%), mobilizada pelo estagiário para analisar o modo como eles foram recebidos na escola-campo e a figura de ação **canônica externa** (7%), mobilizada pelo estagiário para avaliar as incumbências impostas a eles pelas professoras-regentes. Quanto às relações predicativas, identificamos modalizações **pragmáticas**, revelando uma capacidade de ação (poder-fazer), atribuída ao actante, com ênfase em uma dimensão própria do agir professoral “não podes deixá-los muito à vontade”; modalizações **lógicas**, para expressar como certa a avaliação

enunciada, ou seja, o modo como todo professor deve agir para manter seus alunos atentos à aula “sempre quando entrar na sala/ eles tiverem conversando/ chama sempre a atenção deles/ o tempo todo/ pra eles ficarem sempre atentos às aulas”, como também, foram produzidas para expressar o valor de verdade das avaliações enunciadas “sempre que tu fores fazer aula/ leva/ já vai com algo pronto/PRA TI/ quando você leva mais segurança pra sala de aula entendeu[†]/você come-te/difícilmente você comete deslizes///; **apreciativa** e **lógica**, produzidas pela professora-regente para expressar sua desaprovação quanto à metodologia adotada durante a aula pelo estagiário “aí tu já partiste pra prática”/entendeu[†]/ sem eles terem um pouco mais de segurança na teoria/ porque infelizmente/como eles não têm conhecimento/ exatamente de como se faz um jornal/ uma notícia///; **apreciativa**, produzida pela professora-regente ao refletir sobre a tarefa do estagiário “eu acho” e pelo estagiário para avaliar o modo como os professores regentes consideram a presença deles na escola “eu percebi” e modalização **pragmática**, revelando a capacidade de ação dos alunos (poder-fazer) “eles pudessem dominar”.

Gráfico 4 – Figuras de ação – plano dos recursos (ferramentas materiais)



Fonte: Elaborado pela autora.

No plano dos recursos (ferramentas materiais), foram manifestadas as figuras de ação **definição** (50%), mobilizada pelo estagiário para evocar as ações implementadas para conseguir os materiais didáticos e **acontecimento passado interna e externa** (50%), mobilizada pelo estagiário para avaliar a relação de poder na escola. Quanto às relações predicativas, identificamos modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** para tematizar como acontecem as relações de poder dentro da escola “eu já pude perceber”; **apreciativas**, para expressar seu constrangimento em ter que pedir o livro emprestado da professora-regente “eu já fiquei assim um pouco”, “com receio de chegar”; **deôntica**, para enunciar a tarefa que competia a ele fazer “eu deveria tirar xerox”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio é um momento ímpar na vida do professor em formação. Na maioria das vezes, ele representa a primeira experiência em sala de aula. Em algumas universidades essa experiência, só ocorre ao final do Curso de Letras. Em outras, acontece a partir do meio do Curso. Em algumas universidades é o Departamento de Letras que se responsabiliza pelo Estágio e em outras a Faculdade de Educação ou o Departamento de Educação.

Em qualquer das situações, a formação inicial de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, as pesquisas tendem hoje a se concentrar na análise do seu agir em situação real de trabalho. Por esta razão, realizamos este estudo de caso na tentativa de compreender como de fato acontecem as atividades de LP em sala de aula, ministrado pelos estagiários do Curso de Letras da UFMA. Para suscitar a produção dos textos, utilizamos para este fim a técnica da autoconfrontação (CLOT, 2010), cuja dinâmica consistiu primeiro em filmar as aulas, depois apresentar as sequências para os estagiários na presença da pesquisadora (autoconfrontação simples) e para os estagiários na presença da pesquisadora e da professora-regente (autoconfrontação cruzada). Esta técnica permitiu aos estagiários como também às professoras-regentes se concentrarem na realização da tarefa, tomando consciência das diversas possibilidades de sua realização como também dos diversos obstáculos que impediam seu desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que o modo como os estagiários preparam os saberes teóricos para que se tornem ensináveis, assim como as orientações dadas durante as aulas de prática de ensino não seriam suficientes para que eles pudessem desenvolver as atividades de LP a contento, descrevemos e interpretamos os dados, focados no trabalho prescrito. Neles observamos que, embora os gêneros textuais sejam componentes essenciais dos novos pressupostos teóricos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e que, embora o conceito e a prática de gêneros textuais e discursivos faça parte das diretrizes curriculares e dos programas de ensino, a compreensão desse conceito e a orientação para o trabalho adequado com gêneros, no ensino de LP, é ainda uma lacuna, na formação dos futuros professores do Curso de Letras da UFMA.

A ausência de domínio pelos estagiários desses referenciais teóricos influenciou tanto na elaboração dos planos de aula quanto no desenvolvimento dos trabalhos sobre os textos, que são ainda realizados no quadro das atividades de leitura e redação, apesar de dispormos hoje de referências teóricas que propõem uma descrição organizada dos diferentes

gêneros de textos em uso e de referência validadas que tratam da organização interna desses mesmos textos (BRONCKART, 2006, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Através da análise e interpretação dos comentários e avaliações dos estagiários e professoras-regentes constatamos que a formação dada aos estagiários não os prepara para que possam lidar com competência e autonomia com os obstáculos que emergem durante a Direção de sala de aula. Os dados analisados, focados no trabalho real, nos revelaram que o descuido com o embasamento teórico, indispensável na formação desses futuros professores, assim como, a escassez de materiais didáticos foram extremamente prejudiciais para o bom desempenho em sala de aula dos estagiários envolvidos nesta pesquisa.

A ausência da orientadora-docente durante toda esta etapa e a colaboração precária das professoras-regentes descaracterizaram o espaço do estágio como sendo um local de cooperação e de produção de conhecimento, como também não propicia aos sujeitos envolvidos uma reflexão crítica sobre sua prática que envolve um comportamento que vai além da observação, mas que inclui reorganização das ações, possibilitando assim um espaço de criação e de recriação, ou seja, de transformação dos saberes para que se tornem ensináveis. A nosso ver, o espaço do estágio deve ser entendido como o eixo para articular a integração entre teoria-prática e os conteúdos, para que os futuros professores não se tornem meros “recitadores” dos livros didáticos. Para tanto, é necessário que os orientadores-docentes com a colaboração dos professores-regentes se façam presentes nas escolas-campo de estágio e nas salas de aula. Na ausência de uma prática pedagógica, sem saber que referencial teórico utilizar no seu trabalho e que concepção de língua orientará sua prática, os estagiários se restringem na pura transferência e aplicação dos conteúdos contidos nos livros didáticos e/ou embasados em práticas docentes nem sempre positivas que marcaram sua vivência escolar.

Através da análise e interpretação dos comentários e avaliações dos estagiários e professores-regentes identificamos as figuras de ação, as marcas de agentividade e as modalizações que nos revelaram as dimensões nos planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos do seu agir. De acordo com os nossos pressupostos teóricos, identificamos as seis configurações linguísticas que correspondem às grandes formas de interpretação do agir (BRONCKART, 2008d; BULEA, 2010; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013; BULEA; FRISTALON, 2004; PEIXOTO, 2011) que nos revelaram as dimensões do agir dos estagiários e das professoras-regentes. Para este momento, a noção de trabalho real (CLOT, 2010), foi de fundamental importância, para que compreendêssemos melhor a própria atividade realizada, tornando-se extremamente importante para as análises do trabalho real

com base no trabalho representado, nas quais levamos em consideração os conflitos e impedimentos enfrentados para realização das aulas: as motivações, as intenções, os recursos (as tipificações do agir e as ferramentas materiais).

De acordo com Bulea e Bronckart (2012), os professores descrevem e comentam seu próprio agir durante uma aula, mas tendem, no entanto, em certos momentos, a substituir esta análise do seu próprio trabalho por uma descrição e um comentário do agir dos seus alunos. No caso desta pesquisa, identificamos as figuras de ação interna cujo referente é o agir específico da pessoa auconfrontada (ora os estagiários, ora as professoras-regentes), admitindo assim os elementos autorepresentados (razões, intenções, recursos etc.) e as figuras de ação externa, cujo referente é o agir dos outros protagonistas da situação de trabalho (alunos, funcionários, professores), vindas, portanto, do exterior e comportando os elementos heterorepresentados.

Nas tomadas de consciência, com relação ao **plano motivacional**, os estagiários produziram figuras de ação **acontecimento passado interna e acontecimento passado interna e externa** (ora com foco no seu próprio agir, ora com o foco no agir da professora-regente), para justificarem suas ações não realizadas ou que iriam realizar; a ação **ocorrência interna**, para descreverem as dificuldades para a realização da tarefa. Identificamos ainda, nessas ocorrências, uma forte predominância de modalizações **pragmáticas** da ordem das razões ou capacidades de ação e a presença de uma modalização **deôntica** da ordem das obrigações, atribuídas aos próprios actantes.

No **plano da intencionalidade**, os estagiários produziram figuras sucessivas **ação experiência, ação acontecimento passado interna e externa** para descrever as ações durante a realização das aulas; **ação ocorrência interna e externa**, para descrever o desenvolvimento da aula; **ação canônica externa**, produzida pela professora-regente para descrever as ações que o estagiário deveria seguir e **ação performance** ora produzida pelo estagiário para teatralizar a voz da professora regente, a respeito do modo como o orientou, ora pela professora-regente, teatralizando sua própria voz, para reproduzir o que lhe recomendara. Identificamos, nessas ocorrências, forte predominância de modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** e de um único caso de modalização **deôntica** do domínio das obrigações típicas do agir professoral.

No **plano dos recursos** (tipificação do agir), os estagiários produziram figuras sucessivas de ação **ocorrência interna e externa**, focando seus próprios atos e os das professoras-regentes, para descreverem o que realizaram, o que poderiam ter realizado e o que

não realizaram; ação **definição externa**, para avaliarem o modo como foram recebidos na escola-campo; ação **canônica externa**, para avaliarem as incumbências impostas aos estagiários pelas professoras-regentes; ação **experiência interna**, para descrever suas ações típicas de ensinar e ação **experiência interna e externa**, produzida pela professora-regente, para descrever como trabalhar com texto em sala de aula; ação **acontecimento passado**, para descreverem os incidentes ocorridos em sala de aula. Nas tomadas de consciência, identificamos uma forte predominância de modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** e alguns casos de modalizações **lógicas**, expressando certezas e/ou verdades e modalizações **deônticas**, expressando ora capacidade de ação, atribuída à orientadora-docente, ora ao saber-fazer, atribuído à professora-regente. No **plano dos recursos** (ferramentas materiais), os estagiários produziram a figura de **ação definição** para avaliarem a relação de poder na escola e a ação **contecimento passado interna e externa** para evocarem ações implementadas para conseguirem os materiais didáticos. Na primeira, identificamos modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** e na segunda, modalizações **apreciativas** e **deôntica**, esta última para enunciar uma obrigação que competia à professora-regente realizar.

Segundo Bulea e Bronckart (2012), a maioria das entrevistas já realizadas com professores se caracterizou por um vai-e-vem ou uma alternância, ou ainda uma forma de articulação entre figuras de ação internas e as figuras de ação externas. Nesta pesquisa, evidenciamos diversas passagens da interna à externa (ou vice-versa), conservando a mesma figura e em alguns casos o encadeamento entre figuras de estatutos diferentes. Este fenômeno de duplicação das figuras de ação abre pistas para futuras pesquisas, objetivando: identificar as características das figuras, de acordo com o grau de experiência e/ou formação dos professores; estudar as alternâncias ou articulações de determinadas figuras de ação externa e interna; e estudar o significado da presença em abundância ou ausência de uma determinada figura de ação, nesta e em outras profissões.

Para concluir, acreditamos que a competência deva ser construída pela experiência de mobilização dos saberes frente às situações reais e que a autonomia só pode ser construída a partir do diálogo travado pelos sujeitos das relações estabelecidas ao longo do processo de formação, para que se tornem de fato competentes e capazes de tomar decisões diante dos obstáculos que irão enfrentar no exercício de sua profissão. Portanto, pesquisas desta natureza são necessárias nos cursos de formação inicial e continuada, para que se transformem em espaços de trocas de experiências, no sentido vigotskiano do termo, entre quem sabe mais (orientadores-docentes e professores-colaboradores) e quem está aprendendo (os futuros

professores). A disciplina Teoria e Prática de Ensino de LP pode contribuir positivamente para sinalizar ações em que as atividades não visem somente ao domínio do conhecimento teórico (o saber), como também, ao aprender a transformar para saber-fazer, considerando as condições que são oferecidas aos futuros profissionais para o poder-fazer (LEURQUIN, 2013).

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. 196 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANSCOMBE, G. E. **Intention**. Paris: Gallimard, 2001.
- ARAÚJO, Paula. **O gerenciamento das vozes enunciativas no gênero fatia de vida da ordem do relatar**. 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- AUBRET, J.; GILBERT, P.; PIGEYRE, F. **Savoir et pouvoir**: les compétences em questions. Paris: PUF, 1993.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- BORDET, David. Transposition didactique: une tentative d'eclaircissement. **DEES**, Paris, n. 110, p. 45-52, dez. 1997.
- BRASIL. Decreto 32.606/53, de 23 de abril de 1953. **DOU**, Brasília, DF, 28 abr. 1953.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº9.394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.788/2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior**: curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Língua portuguesa. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 5 de maio de 2001**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 223/2006, de 20 de setembro de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001, de 2 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 492/2001**. Brasília, DF, 2001e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BORG, S. **Teacher cognition and language education**. Londres: Continuum, 2006.

BOTELHO, Jaciara L. **A organização textual de relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação inicial**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. A problemática do agir na filosofia e nas ciências humanas. *In: _____*. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008a. p. 13-68.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem**: discurso e desenvolvimento humano. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Le fonctionnement des discours**: un modèle psychologique et une method d'analyse. Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.

BRONCKART, Jean-Paul. O agir em situação de trabalho e sua interpretação. *In: _____*. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008d. p. 147-208.

BRONCKART, Jean-Paul. O quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD). *In: _____*. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008c. p. 109-129.

BRONCKART, Jean-Paul. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. *In: _____*. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008b. p. 93-108.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Coda: pour une approche dynamique des competences (langagières). *In: BRONCKART, Jean Paul; BULEA, Ecaterina; POULIOT,*

Michèle (Ed.). **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les compétences. Paris: Septentrion, 2005. p. 192-226.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, Unige, n. 97/98, p. 35-58, 1998.

BULEA, Ecaterina; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; CARNEIRO, Fábio Delano. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In*: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 109-132.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos, desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raido**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 131-149, jan/jun. 2012.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. *In*: BRONCKART, Jean Paul; GROUPE LAF (Ed.). **Agir et discours en situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n. 103).

CAMBRA, Giné M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Hatier-didier, 2003.

CAMPEDELLI. **Literatura, história & texto**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARNEIRO, Fabio Delano. **A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar**: composições e operações discursivo-enunciativas. 2011. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARVALHO, Adriana Cintra de. **Contribuições da clínica da atividade na investigação do letramento escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/4sepla/artigos/Adriana%20Cintra%20de%20CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 30 dez.2010.

CEREJA, William Roberto. COCHAR, Thereza Magalhães. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Saraiva, 2005.

CHATEL, Elisabeth. L'incertitude de l'action éducative: enseigner une action en tension. *In*: BAUDOUIN, Jean-Michel; FRIEDRICH, Janette. **Théorie de l'action et education**. Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 179-201.

CHATEL, Elisabeth. **Marchés et prix**: savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences Économiques et Sociales. Paris: INRP, 1995.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition** didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. **Entretiens en autoconfrontation croisée**: une méthode en clinique de l'activité. Pistes: [s.n.], 2000. v. 2.

DE MONTMOLLIN, M. L'intelligence de la tâche. *In*: BARBIER, J. M. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1986. p. 189-199.

FAÏTA, Daniel; SAUJAT, Frédéric. Développer des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. *In*: YVON, F.; SAUSSEZ, F. **Analyser l'activité enseignante**: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41-71.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003a.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003b.

FILLIETTAZ, Laurent. **La parole en action**: elements de pragmatique psycho-sociale. Québec: Les Éditions Nota Bene, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. O tempo sob o discurso. **Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 5, n. 58, p. 52-53, ago. 2010.

FRANCO, Kátia Regina; OLIVEIRA, Mônica L. S. de. As histórias em quadrinhos como gênero textual: características de um gênero híbrido. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 414-425, 2009.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GUILLEVIC, Ch. **Psychologie du travail**. Paris: Nathan, 1991.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 1**: rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris: Fayard, 1987a.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 2**: pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris: Fayard, 1987b.

JOBERT, G. La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. *In*: M. ALTET, M.; PAQUAY, L. PERRENOUD, P. **Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?** Bruxelles: De Boeck, 2002. p. 248-260.

LE BOTERF, G. **De la compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Edition D'Organisation, 1994.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino-aprendizagem de língua materna**. Fortaleza: [s.n.], 2008. Mimeografado.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? *In*: GERHARDT, Ana Flávia Magela (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2013, p. 299-323.

LÉVY-LEBOYER, C. **La gestion des compétences**. Paris: Editions D'Organisation, 1996.

LOPES, Alice Carneiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-441, jan./fev. 1997.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2010. 333 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 43-70

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES Ana M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 17- 42

MALGLAIVE, G. **Enseigner à des adultes**. Paris: PUF, 1990.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. Mar. 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guiomar.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2010.

NUNES, Clarice. **Diretrizes curriculares nacionais**: ensino médio. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEIXOTO, Camila. **Representações do agir docente**: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEREIRA-DINIZ, Júlio Emílio. A prática pedagógica como componente curricular na formação docente. *In*: HAMUCH, Rosana Apolonia; SALAEH, Pacoalina Bailon de O. (Org.). **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 99-115.

PERRENOUD, Ph. La transposition didactique a partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

RAFAEL, Luiz Edmilson. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 157-180.

RICOEUR, P. Le discours de l'action. *In*: RICOEUR, P. **La sémantique de l'action**. Paris: CNRS, 1977.

SAMURÇAY, R.; PASTRÉ, P. La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. **Education Permanente**, Paris, v. 141, p. 39-53, 1995.

SAUJAT, Frédéric. Comment les enseignants debutants entrent dans le métier. **UMR ADEF**, Provence, n. 1, p. 97-106, 2004.

SCHNEUWLY Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 5-26, maio/ago. 1997.

SCHNEUWLY Bernard; DOLZ, Joaquim; RONVEAUX, Christophe. **Le synopsis**: um outil pour analyser les objets enseignés. *In*: PERRIN-GLORIAN, M.-J.; REUTER, Y. **Les méthodes de recherche en didactiques**: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. 2006. p. 175-189.

SCHÖN, D.A. **Le praticien réflexif**: a la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec: Editions Logiques, 1983.

SCHÜTZ, Alfred. **Éléments de sociologie phénoménologique**. Paris: L'Harmattan, 1998.

SCHÜTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Klincksieck, 2008.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TARDIF, Maurice. Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. *In*: MEIRIEU, PH. ; DEVELAY, M. ; DURAND, C. ; MARIANI, Y. (Dir.). **Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue**. Lyon: CRDP, 1996. p. 31-46.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOUPIN, L. **De la formation au métier**. Paris: La Dispute, 1997.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 7-29.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VISIOLI, Angela C.C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Applied Linguistics, 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO-ENTREVISTA

Pessoal

- 1) Idade?
- 2) Com que objetivo você escolheu o curso de Letras?
- 3) Com qual disciplina você se identificou mais durante o curso? Por quê?
- 4) Você pretende ensiná-la após se formar?
- 5) Como você vê o papel do professor?
- 6) Como você pretende desempenhar seu trabalho?
- 7) Quais documentos oficiais, que orientam o trabalho do professor, você estudou durante o curso?

Estágio supervisionado

- 8) Relate como você elabora suas aulas (escolha de textos, dos conteúdos, dos recursos a serem utilizados, das estratégias didáticas...)
- 9) Ao elaborar suas aulas, você segue as orientações de quais documentos?
- 10) Você se baseia em que para elaborar suas aulas?
- 11) Quais dificuldades que você sente ao transportar o conhecimento científico aprendido em ensinável?
- 12) Como você supera essas dificuldades?
- 13) Como você avalia o estágio?

ANEXO A – PARECER DA COMEPE

Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 142/12

Fortaleza, 20 de abril de 2012.

Protocolo COMEPE nº: 80/12

Pesquisador responsável: Paula Francineti Ribeiro de Araújo.

Titulo do Projeto: "Cenas do Estágio Curricular Supervisionado: Análise e interpretação discursivo-enunciativas do discurso dos professores em formação"

Levamos ao conhecimento de V.S^ª, que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 19 de Abril de 2012.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Dr. Fernando A. Faria Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **Paula Francinetti Ribeiro de Araujo**, doutoranda de Linguística do DINTER (Doutorado Interinstitucional UFC/UFMA/IFMA) a participar como voluntário da pesquisa intitulada Cenas do Estágio curricular supervisionado: análise e interpretação discursivo-enunciativas dos discursos dos professores em formação. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Procedimentos da pesquisa

Ao propormos este estudo sobre a formação do professor de Português no estágio curricular supervisionado do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, julgamos necessário fazê-lo imersos no contexto das atividades em que estarão inseridos os sujeitos da pesquisa: pesquisador, alunos-professores e professores-supervisores, para que possamos perceber cada um não como atores isolados de uma atividade, todavia integrados ao coletivo de trabalho em que nos encontraremos.

Cremos que o conhecimento e a compreensão deste contexto nos permitirão aprofundar melhor, como os professores em formação inicial, durante a prática de ensino, realizam a transposição dos saberes na tentativa de cumprir as prescrições oficiais que lhes são impostas. Como também refletir sobre a constituição do seu repertório didático durante sua formação e em como isso interferirá ou não no seu trabalho em sala de aula.

Comporão o *corpus* para análise desta pesquisa as sequências selecionadas dos filmes das suas aulas de Língua Portuguesa, no local de trabalho, que serão reproduzidos durante as autoconfrontações simples (produção de um discurso (texto) por você. Interação sujeito autoconfrontado-pesquisador) e cruzadas (produção discursiva contextualizada – em relação à fase da autoconfrontação simples –. Instauração de uma relação dialógica rica e complexa entre você e o professor-supervisor sob o meu controle); os documentos oficiais produzidos pelas instituições envolvidas (universidade e escola) e pelos professores relacionados ao estágio; bem como as informações que extrairemos das entrevistas gravadas e escritas a serem realizadas com cada um de vocês durante as aulas de estágio, estas últimas compostas de treze (13) perguntas abertas, conforme modelo abaixo; e as produções de texto interpretadas por mim das aulas que serão filmadas.

Sua participação por ser voluntária, não será remunerada. Como pesquisadora, comprometo-me que os dados por mim coletados serão analisados somente para esta pesquisa e sua divulgação só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

QUESTIONÁRIO-ENTREVISTA

Pessoal

- 1) Idade?
- 2) Com que objetivo você escolheu o curso de Letras?
- 3) Com qual disciplina você se identificou mais durante o curso? Por quê?
- 4) Você pretende ensiná-la após se formar?
- 5) Como você vê o papel do professor?
- 6) Como você pretende desempenhar seu trabalho?

- 7) Quais documentos oficiais, que orientam o trabalho do professor, você estudou durante o curso?

Estágio supervisionado

- 8) Relate como você elabora suas aulas (escolha de textos, dos conteúdos, dos recursos a serem utilizados, das estratégias didáticas...)
- 9) Ao elaborar suas aulas, você segue as orientações de quais documentos?
- 10) Você se baseia em que para elaborar suas aulas?
- 11) Quais dificuldades que você sente ao transportar o conhecimento científico aprendido em ensinável?
- 12) Como você supera essas dificuldades?
- 13) Como você avalia o estágio?

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Paula Francinetti Ribeiro de Araujo

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua H 20 Quadra 14L Casa 03 Parque Shalon/Olho d'Água-São Luís/MA.

Telefones para contato: (98) 32260709/ 91128392

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

São Luís, _____, _____, _____.

Nome do voluntário:	Data:	Assinatura
Nome do pesquisador:	Data:	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE:	Data:	Assinatura

ANEXO C – DESCRIÇÃO DAS AULAS

Estagiário: E1			EM		
Turma: 202			Ano: 2º		
Tema: Notícia	S.A	CH: 2 horários	Suporte	Descrição	Interação estagiário/alunos
Apresentação			Fala do estagiário, quadro branco	E1 escreve no quadro seu nome, data e disciplina; Faz pergunta sobre o assunto da aula anterior; Anuncia a continuidade do mesmo assunto; Anuncia o projeto Os focas	E1 se apresenta. Os alunos escutam.
Exposição			Fala do estagiário	E1 explica o que significa o projeto Os focas	Os alunos escutam
			Fala do estagiário, jornal	E1 mostra aos alunos um jornal	Os alunos observam
			Fala do estagiário, jornal	E1 escolhe uma notícia	Os alunos observam
			Fala do estagiário, jornal, quadro branco	E1 faz perguntas sobre os elementos da notícia	Alguns alunos respondem, As respostas dos alunos são escritas no quadro. Os alunos anotam
			Fala do estagiário	E1 chama a atenção dos alunos para as condições que devem respeitar ao escrever uma notícia	Os alunos escutam
			Fala do estagiário, jornal	E1 mostra uma notícia do jornal e pede para os alunos falarem seus elementos	
				E1 anuncia aos alunos que eles deverão escrever uma notícia	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia um trecho da página 242 do livro	A aluna lê. Alguns escutam. Outros não prestam atenção
				E1 orienta como cada grupo deverá fazer seu jornal	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a leitura do primeiro tópico “Escolha para produzir”	Aluna lê
			livro	E1 explica o tópico	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a leitura do segundo tópico	Um aluno se recusa a ler. A professora intervém. Outra aluna lê.
			livro	E1 explica o tópico 2	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “a”	A aluna responde que não tem livro. Outra aluna lê.

			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “b”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “c”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “d”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “e”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	
Atividades ancoragem e reconstrução dos conhecimentos				Passa a tarefa para casa: escrever uma notícia com base nas instruções estudadas	
				Divide a turma em grupo e anuncia a tarefa de sala de aula	

Estagiário:E2			EM		
Turma: 202			Ano: 2º		
Tema: Notícia	S.A	CH: 2 horários	Suporte	Descrição	Interação estagiário/alunos
Apresentação			Fala do estagiário, quadro branco	E1 escreve no quadro seu nome, data e disciplina; Faz pergunta sobre o assunto da aula anterior; Anuncia a continuidade do mesmo assunto; Anuncia o projeto Os focas	E1 se apresenta. Os alunos escutam.
Exposição			Fala do estagiário	E1 explica o que significa o projeto Os focas	Os alunos escutam
			Fala do estagiário, jornal	E1 mostra aos alunos um jornal	Os alunos observam
			Fala do estagiário, jornal	E1 escolhe uma notícia	Os alunos observam
			Fala do estagiário, jornal, quadro branco	E1 faz perguntas sobre os elementos da notícia	Alguns alunos respondem, As respostas dos alunos são escritas no quadro. Os alunos anotam
			Fala do estagiário	E1 chama a atenção dos alunos para as condições que devem respeitar ao escrever uma notícia	Os alunos escutam
			Fala do estagiário, jornal	E1 mostra uma notícia do jornal e pede para os alunos falarem seus elementos	
				E1 anuncia aos alunos que eles deverão escrever uma notícia	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia	A aluna lê.

				um trecho da página 242 do livro	Alguns escutam. Outros não prestam atenção
				E1 orienta como cada grupo deverá fazer seu jornal	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a leitura do primeiro tópico “Escolha para produzir”	Aluna lê
			livro	E1 explica o tópico	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a leitura do segundo tópico	Um aluno se recusa a ler. A professora intervém. Outra aluna lê.
			livro	E1 explica o tópico 2	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “a”	A aluna responde que não tem livro. Outra aluna lê.
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “b”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “c”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “d”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “e”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	
Atividades ancoragem e reconstrução dos conhecimentos				Passa a tarefa para casa: escrever uma notícia com base nas instruções estudadas	
				Divide a turma em grupo e anuncia a tarefa de sala de aula	

Estagiário:E1			EM		
Turma: 202			Ano: 2º		
Tema: Notícia	S.A	CH: 2 horários	Suporte	Descrição	Interação estagiário/alunos
Apresentação			Fala do estagiário, quadro branco	E1 escreve no quadro seu nome, data e disciplina; Faz pergunta sobre o assunto da aula anterior; Anuncia a continuidade do mesmo assunto; Anuncia o projeto Os focas	E1 se apresenta. Os alunos escutam.
Exposição			Fala do estagiário	E1 explica o que significa o projeto Os focas	Os alunos escutam
			Fala do estagiário, jornal	E1 mostra aos alunos um jornal	Os alunos observam
			Fala do	E1 escolhe uma notícia	Os alunos observam

			estagiário, jornal		
			Fala do estagiário, jornal, quadro branco	E1 faz perguntas sobre os elementos da notícia	Alguns alunos respondem, As respostas dos alunos são escritas no quadro. Os alunos anotam
			Fala do estagiário	E1 chama a atenção dos alunos para as condições que devem respeitar ao escrever uma notícia	Os alunos escutam
			Fala do estagiário, jornal	E1 mostra uma notícia do jornal e pede para os alunos falarem seus elementos	
				E1 anuncia aos alunos que eles deverão escrever uma notícia	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia um trecho da página 242 do livro	A aluna lê. Alguns escutam. Outros não prestam atenção
				E1 orienta como cada grupo deverá fazer seu jornal	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a leitura do primeiro tópico “Escolha para produzir”	Aluna lê
			livro	E1 explica o tópico	Os alunos escutam
			livro	E1 solicita a leitura do segundo tópico	Um aluno se recusa a ler. A professora intervém. Outra aluna lê.
			livro	E1 explica o tópico 2	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “a”	A aluna responde que não tem livro. Outra aluna lê.
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “b”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “c”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “d”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
			livro	E1 solicita a uma aluna que leia a instrução “e”	Alunos escutam
			livro	E1 explica	Alunos escutam
Atividades ancoragem e reconstrução dos conhecimentos				Passa a tarefa para casa: escrever uma notícia com base nas instruções estudadas	Alunos conversam
				Divide a turma em grupo e anuncia a tarefa de sala de aula	Alunos conversam

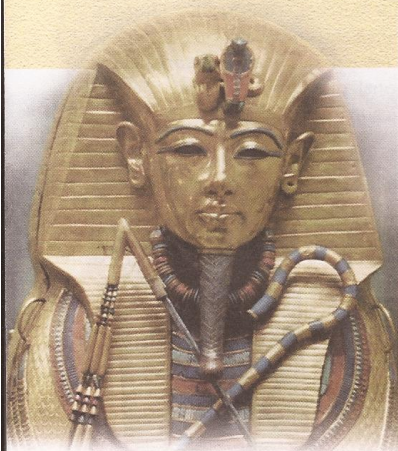
ANEXO D – MATERIAIS DIDÁTICOS DAS AULAS

E1- Produção de texto: notícia

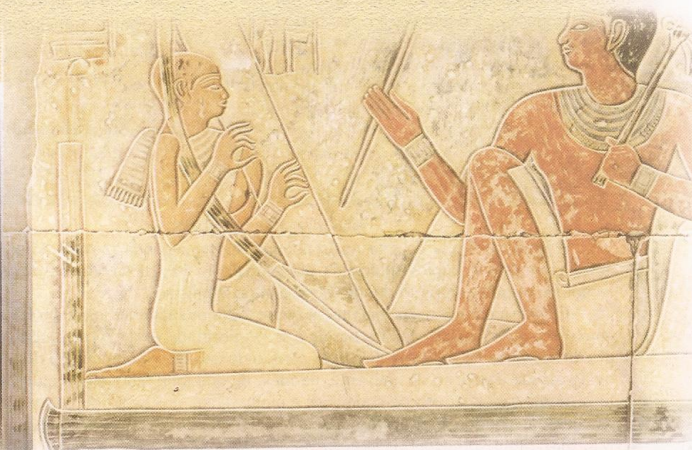
Capítulo 27

Produção de texto

A notícia



Tampo da urna de Tutankhamon.



Detalhe do túmulo de Mereruka.

Trabalhando o gênero

Leia esta notícia:

Arqueólogos encontram mais de 50 múmias em valas no Egito

Algumas estão em estado excelente de conservação, dizem pesquisadores

SAQQARA, Egito — Arqueólogos franceses e egípcios anunciaram ontem ter encontrado mais de 50 múmias enterradas em valas profundas ao sul do Cairo, datadas do primeiro milênio antes de Cristo. Algumas das múmias, envoltas em linho e sepultadas em sarcófagos de pedra ou madeira, estão em excelente estado de conservação, segundo os pesquisadores.

De acordo com o diretor do Conselho Supremo de Antiguidades do Egito, Zahi Hawass, os antigos egípcios usaram a rede escavada de valas e corredores por vários séculos, da 26ª dinastia (664-525 a.C.) até o período ptolomaico, que terminou com a morte de Cleópatra, em 30 a. C. “É um labirinto de corredores com múmias por todos os lados, à direita e à esquerda, acima e abaixo. Não havia mais espaço, então eles colocavam os caixões nas paredes, cavavam outra vala ou

punham uma múmia sobre outra múmia”, disse Hawass.

As covas estão em Saqqara, a 25 quilômetros do Cairo, principal cemitério usado pela cidade próxima de Mênfis. O egiptólogo Guy Lecuyot, do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, disse que uma das múmias ptolomaicas era “excepcional”, por causa de seu estilo e estado de conservação. “Espero que na próxima semana tenhamos a chance de abrir outros sarcófagos e achar outras múmias nesse estado. São elementos que nos permitirão entender melhor a civilização faraônica.” “Eu nunca vi uma múmia do período ptolomaico tão especial, ou seja, tão bem preservada”, completou Hawass. Ele acredita que, por baixo do linho que envolve as múmias, possa haver centenas de amuletos de ouro, típicos do período. (Reuters)

(O Estado de S. Paulo, 27/4/2004.)

Mais sarcófagos serão abertos

A linguagem jornalística: o mínimo de palavras e o máximo de informação

A linguagem jornalística adota a variedade padrão da língua, sem contudo perder de vista o universo vocabular do leitor. Exige o emprego do mínimo de palavras e o máximo de informação, correção, clareza e exatidão.

Para uma boa redação de textos jornalísticos:

- construa períodos curtos, com no máximo duas ou três linhas, evitando frases intercaladas ou ordem inversa desnecessária;
- adote como norma a ordem direta, elaborando frases cuja estrutura seja sujeito, verbo e complemento;
- empregue o vocabulário usual. Adote esta regra prática: nunca escreva o que você não diria. Termos técnicos ou difíceis devem ser evitados; se tiver que escrevê-los, coloque entre parênteses seu significado. Os termos coloquiais ou de gírias devem ser usados com parcimônia, apenas em casos especiais;
- nunca use duas palavras se puder usar uma só;
- evite os superlativos e adjetivos desnecessários;
- empregue verbos de ação e prefira a voz ativa, que dinamizam mais a frase e estimulam o leitor.

(Adaptado de: Eduardo Martins. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Moderna, 1997.)

7. Observe o título da notícia em estudo: "Arqueólogos encontram mais de 50 múmias em valas no Egito".

Sim. Professor: Comente com os alunos que, nesse caso, o título faz um resumo do assunto.

- Ele anuncia o assunto que será desenvolvido no texto?
- O título é objetivo ou subjetivo? Objetivo.
- Ele contém palavras de uso comum, fáceis de ser compreendidas pela maioria dos leitores? Sim.
- Em que tempo e modo encontra-se o verbo empregado no título? No presente do indicativo.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da notícia?

Trata-se de um texto jornalístico que relata um fato novo. Apresenta geralmente uma estrutura padrão, composta de duas partes: *lead* e corpo. O *lead* deve mencionar a maior parte das informações essenciais sobre o fato ocorrido: o quê, quando, onde, como e por quê. O corpo contém o detalhamento, ou o desenvolvimento, do *lead*, podendo ser enriquecido por citações de pessoas envolvidas no fato. A notícia é encabeçada por um título objetivo e geralmente curto e emprega quase sempre verbos no presente. A linguagem é impessoal, objetiva e direta e segue a variedade padrão da língua.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da notícia.

Loucos por notícias e jornais

Para aqueles que são aficionados dos gêneros jornalísticos ou pretendem adotar o jornalismo por profissão, sugerimos a leitura de: *A arte de fazer um jornal diário*, de Ricardo Noblat (Contexto); *Jornal, história e técnica — História da imprensa brasileira e jornal, história e técnica — As técnicas do jornalismo*, de Juarez Bahia (Ática); *O texto da reportagem impressa — um curso sobre sua estrutura*, de Oswaldo Coimbra (Ática). Leia também os poemas "Poema tirado de uma notícia de jornal", de Manuel Bandeira, e "Jornal, longe", de Cecília Meireles. E ouça a canção "Notícia de jornal", de Luis Reis e Haroldo Barbosa (CD *Chico Buarque*).

Produzindo a notícia

Escolha para produzir:

- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo. Ela pode se referir a um fato relacionado à política nacional ou internacional, à economia, ao meio ambiente, à saúde, à educação, aos esportes, às artes em geral, aos jovens, à violência urbana, etc.
- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola. Um fato referente ao bairro pode ser, por exemplo, uma campanha de entidade filantrópica, um movimento cultural, um passeio ciclístico, um evento promovido por uma sociedade amigos de bairro, a inauguração de um centro esportivo ou cultural, a abertura de um estabelecimento

Professor: Se houver tempo, sugerimos pedir aos alunos as duas produções.

Projeto: Os focas

Nas redações dos jornais, *foca* é o repórter novato, o principiante no ofício de jornalista. Seja você um foca: com seus colegas, monte um **jornal mural** de seu grupo ou de classe. Para isso, reúnam as notícias, as reportagens e as entrevistas produzidas nesta unidade e reescrevam-nas em folhas de papel sulfite ou outro que queiram, ou digitem-nas no computador, lembrando-se de colocar o título de cada uma e ilustrá-las com fotografias, recortes ou desenhos. Escolham um título para o jornal.

De acordo com as orientações do professor, escolham um mural ou uma parede da escola para montar o jornal. Convidem colegas de outras séries, professores e funcionários, amigos e familiares para lê-lo.

comercial, uma festa de rua, etc. Um fato referente à escola pode ser uma formatura de alunos, uma campanha, uma feira de livros, uma mostra de cinema, uma feira científica, uma apresentação teatral, uma comemoração cívica, um campeonato esportivo, aquisição de jornais, revistas ou livros para a biblioteca, uma festa beneficente, uma excursão, etc.

Ao escrever sua notícia, siga estas instruções:

- Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto escolhido, procurando obter o maior número possível de informações.
- Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empregue um vocabulário acessível; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; procure responder às perguntas que um leitor faria: o quê?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?.
- Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou esclarecedora para o leitor; use no relato verbos em 3ª pessoa; limite-se a informar, não dando sua opinião sobre o fato, e empregue a variedade padrão da língua. Dê a sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto que será desenvolvido.
- Faça um rascunho e só passe sua notícia a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua notícia**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

AVALIE SUA NOTÍCIA

Observe se sua notícia apresenta título, *lead* e corpo; se o *lead* menciona a maior parte das informações essenciais relacionadas ao fato ocorrido: o *quê*, *quem*, *quando*, *onde*, *como* e *por quê*; se o corpo contém o detalhamento do *lead*; se a linguagem empregada é pessoal, se está adequada aos leitores e segue a variedade padrão da língua.

Escrevendo com adequação

Títulos, subtítulos e legendas

Título e subtítulo

A primeira página da maioria dos jornais contém o resumo das principais notícias do dia. Para atrair a atenção do público, essas notícias vêm acompanhadas de títulos em letras bem grandes, chamados *manchetes*. Essas mesmas notícias são encontradas pelo leitor no interior do jornal, acrescidas de outras informações.

Veja ao lado as manchetes de primeira página do jornal *O Estado de S. Paulo* de 16/5/2004 e responda:

- Que tipo de letra é empregado no início da primeira palavra dos títulos: maiúscula ou minúscula? *maiúscula*
- A forma verbal empregada nos títulos é geralmente o presente do indicativo. Levante hipóteses: Por que são adotados esse tempo e esse modo verbal?

Resposta pessoal. Sugestão: O uso do presente do indicativo confere atualidade ao fato, produzindo a impressão de que ele está acontecendo ou acabou de acontecer.

ANEXO E – TRANSCRIÇÕES AS AULAS – E1, E2, E3

E1 - Notícia

E:1 Professor E3, Língua Portuguesa (escrevendo no quadro) / Bom, hoje vamos dar continuidade ao assunto que a professora Beth iniciou na aula passada. Primeiramente, eu queria perguntar, se alguém se lembra qual foi o assunto da aula passada... foi a... quem se lembra[↑]/// [A: arcadismo[↑]] Bom / Laize disse que falou sobre o jornal / Nós estávamos estudando a notícia / eh/ a notícia é um tipo de texto que está presente nos jornais// Nós estávamos estudando a notícia enquanto gênero textual presente nos jornais// O jornal para que serve os jornais[↑]///[A: Para informar] No momento em que estamos produzindo / escrevendo uma notícia / nós encontramos elementos qual é a finalidade da notícia[↑] // Qual é a finalidade do jornal[↑] / como ela disse (referindo-se à aluna) / o jornal serve para transmitir a notícia / ou seja / informações certo[↑]/ para que toda a população tenha acesso às informações / aos fatos que acontecem / assim diariamente / quando se produz um texto nós temos que estar ciente da finalidade do texto certo[↑]/// A professora trabalhou com vocês a página 240[↑] / fez o exercício[↑] (apontando para o livro didático) [B: Sim] Hoje eu gostaria de apresentar para vocês um pequeno projeto que nós vamos iniciar certo[↑] // Hoje que é chamado de projeto “os focas”/// [A: como[↑]] Projeto “os focas”/ vou escrever aqui (anota no quadro) / Certo[↑]// Neste projeto / nós vamos construir / confeccionar um pequeno jornal em conjunto// Então para isso/ eu trouxe um jornal para mostrar aqui pra vocês certo[↑]// “O estado do maranhão”certo[↑]// E vou escolher uma notícia (G pára a aula para procurar uma notícia) para que nós possamos analisar / olha aqui certo[↑] Vocês / quais são os elementos da notícia[↑]/ que diferentes elementos marcam a macroestrutura do texto[↑]/ o que é o corpo do texto[↑] / É a notícia propriamente dita onde estão contidas as informações que nós queremos saber certo[↑]/ O que mais corpo o lead o que é o lead gente[↑]/ bom (escrevendo no quadro) nós temos o título certo[↑]/ o lead certo[↑]/ e o corpo do texto certo[↑]/ unindo estes três elementos nós já podemos / eh / estruturar uma notícia /nós já podemos produzir uma notícia certo[↑]///[A: certo[↑]] certo[↑] o título o título tem que ser curto e sugestivo o que significa isto[↑] / o título deve chamar atenção do leitor para que desperte curiosidade quanto ao fato certo[↑][A: certo[↑]] por que quando a gente passa na rua em frente a uma banca ou então um jornaleiro lá na Integração¹³⁹ o que ele tá tentando[↑] / por que ele fica / eh/ por que ele fica gritando chamando as pessoas[↑] / o quê que ele fala[↑] / ele chama a atenção das pessoas ao título do jornal / porque ele desperta o interesse nas pessoas pelos fatos não é[↑] certo[↑] / e o lead[↑] / o que é o lead[↑] / o lead é o primeiro parágrafo do texto / mas o que tem o que está contido no lead[↑][A: o resumo] No lead nós procuramos responder as perguntas principais (escreve no quadro) o que[↑] quando[↑] onde[↑] como[↑][A: Por quê[↑]] Por que[↑][A: quem]quem / em geral no lead nós temos um pequeno resumo da notícia / pelos menos a maioria algumas dessas perguntas são respondidas no lead certo[↑]/ e por fim nós temos o corpo da notícia que é a parte principal// [A: xxx] Muito bem Brena onde estão todas as informações sobre o fato ocorrido// Aí nós temos algumas condições a serem respeitadas / quando nós formos produzir nossas notícias os redatores têm que prestar atenção a essas condições / respeitar essas condições / por exemplo /a linguagem / eh / a linguagem tem que se usar a variedade padrão da língua tem que ser uma

¹³⁹

Lugar onde os usuários de transporte público fazem baldeação.

linguagem clara direta simples certo[↑] em princípio é isso que nós vamos ver um pouco mais adiante nós vamos ver com detalhes então / esta notícia que mostrei pra vocês aqui / oh / onde é que está o título[↑]// Aqui em cima *Roseana lança programa de formação profissional para 300 mil trabalhadores* // não é isso[↑] certo[↑] // e onde é que está o lead[↑] aqui né[↑] (aponta para o subtítulo)// Esta parte que fica bem embaixo do título *Maranhão profissional lançado hoje por Roseana Sarney visa a garantir ao trabalhador espaço de empreendimentos que investirão mais de 100 milhões no estado em cinco anos* /// Certo[↑] / aí o quê[↑]/ *Lançado Maranhão profissional* // Quem[↑] Roseana Sarney / onde[↑] no Maranhão / como[↑]/ eh eh / aí já se tem o contexto / por quê[↑] / para garantir ao trabalhador um espaço certo[↑]/ nem todas mas a maioria dessas questões é respondida no lead /// O que que nós temos mais embaixo[↑]/ temos o corpo da notícia e aqui nós temos o quê[↑] (mostrando o jornal) a imagem / a ilustração e você percebe que abaixo da ilustração tem[↑] a legenda certo[↑] Texto-legenda / explica a ilustração que está relacionada à notícia em relação à notícia, certo[↑]// Chegou a hora /eh/ de nós produzirmos a notícia nossa própria notícia// Mas nós não podemos fazer isso antes de conhecer / eh / algumas / eh eh / ler algumas instruções a respeito de como fazer isso// Então / como eu falei anteriormente / nós vamos fazer um pequeno projeto de um pequeno jornal certo[↑]// Para isso eu quero que Brena leia o quadro amarelo onde tá assim projeto “os focas”// (A aluna faz a leitura do livro didático) Certo[↑]/ então vocês vão produzir um pequeno jornal colocar ilustrações certo[↑] pesquisar / fazer pesquisas elaborar notícias // só que nós vamos fazer um pouco diferente / em vez de fazer um jornal de mural nós vamos fazer como[↑]// Nós vamos fazer um jornal (apanha o jornal e mostra para os alunos)// Claro / bem menor /mais ou menos assim / só que mais interessante ainda // Vocês vão se reunir em grupos / não agora esperem / cada grupo vai ficar responsável pelo seu jornal de modo que quando o grupo termine irá ler o jornal do colega porque senão não vai ter graça// É mais interessante você produzir um jornal e depois os seus colegas vão ler o jornal e vocês vão ler o jornal que seus colegas produziram certo[↑] certo[↑](continuando) eh eh / agora nós vamos ler estas instruções antes de começarmos a prática // Laila leia *Escolha para produzir* leia o primeiro tópico (A aluna lê) Olha aí / primeiro vocês vão / podem escolher uma notícia no mundo ou no Brasil / pode estar relacionada a qualquer tema esporte / eh/ meio ambiente / vídeo-game / cinema / arte / lazer / acontecimentos mundiais / econômicos / certo[↑] nacionais / internacionais / certo[↑] (pausa) segundo tópico /eh/ qual o teu nome[↑][A:A-lex]A-lex leia o segundo tópico (O aluno se recusa a ler. A professora Beth interfere) [B: Ei A-lex o que é isso vocês não sabe ler[↑]] [A: não[↑]] [B: Então você tem que voltar lá pra 5ª série] (Outra aluna lê) Então que que ele fala aí no segundo tópico[↑] vocês vão poder escolher uma notícia relacionada ao bairro / à escola / qualquer coisa por exemplo / eh / o curso oferece bolsa / escola de informática oferece bolsa de estudos para os melhores alunos do Mônica Vale certo[↑] / um incidente choca o ambiente da sala de aula / e aí vocês vão saber da diretora quanto foi investido certo[↑]/ ou então / um fato que aconteceu / dois alunos brigam na porta da escola / ou no bairro de vocês / aconteceu no bairro vizinho / no bairro da escola / o Vinhais está cheio de buracos / nesse caso vocês poderão escolher uma notícia local / interessante xxx / uma pessoa vai ficar encarregada dessa notícia local / notícia sobre a escola ou sobre o bairro ou outra pessoa encarregada / assim do mundo uma notícia do mundo certo[↑]// Alguém gosta de desenhar[↑] / pode desenhar uma tirinha ou alternativamente / oh / o que a gente vai precisar / imprimir assim (mostra o

exemplar do jornal) não ou alternativamente um cartum / alguém vai ficar responsável pelo esporte / outro sobre fofocas estou dando toda liberdade para vocês montarem uma seção de vídeo-game / certo[↑] uma seção de fofoca / vai ser uma criação de vocês certo[↑] [A: Assim tipo uma coluna pra pessoas falarem mal/ só que sem se identificar / aí é massa] É / acho que não poderia ser / por uma questão / vocês sabem que nos meios de comunicação existe um problema da questão ética / mas a ideia que ele pôs aqui / não se for por um motivo de se divertir / temos que criar uma seção para enviar recados / desde que seja / o jornal todo jornal vai filtrar selecionar as mensagens de modo que ela respeite o padrão ético/ certo[↑]// Mas nada impede que a ideia dele seja dependendo do teor dos recados seja criada uma seção de recados// Então estou dando toda liberdade para vocês criar um jornal certo[↑]// Continuando /eh/ aí tem (referindo-se ao livro didático) *Ao escrever sua notícia siga as instruções/* leia aí a letra “a”/ por favor (apontando para um aluno) [A: Não tenho livro] [A: Aqui, ela quer ler (apontando para a colega ao lado)](a aluna lê) *Ao elaborar um jornal / sem dúvida vocês vão ter que pesquisar onde vocês vão pesquisar[↑] (escreve no quadro) /fontes de informação / por exemplo / notícia mundial / nós temos jornais / mas é claro que vocês vão pesquisar / revistas certo[↑] / jornal da Globo / eh/ jornais telejornais entrevistas informações relacionadas à escola / entrevistar o guarda da escola / a diretora / certo[↑] (pausa) Andressa / leia a letra “b” (a aluna lê) Certo / primeira coisa / como eu falei no início / vocês têm que ter em mente a finalidade do jornal / transmitir notícias informação / então / você tem que escrever com a linguagem mais clara possível / quem irá ler o jornal / a população / então você tem que escrever com uma linguagem compreensível e acessível a quem vai ler da população a massa / quem vai ter acesso ao jornal / a massa certo[↑]/ são as massas / então essa linguagem tem que atingir o maior número de pessoas / não pode usar uma linguagem floreada palavras difíceis mais rebuscada certo[↑]/ não pode usar gírias certo[↑] / por exemplo *O homem estava numa boa tirando um cochilo* / não / tem que usar a variedade padrão da língua certo[↑]/ outra coisa / você não pode utilizar demonstrar emoções pessoais em textos jornalísticos não é[↑]/ em notícia / porque a notícia ela transmite informações / ela tem que ser impessoal e imparcial certo[↑]/ vocês mesmos / a maioria já deve saber disso / mas é preciso ter cuidado na hora de escrever evitar adjetivos juízos de valor você não pode certo[↑]/ que aquilo não é um espaço específico para transmitir opinião[↑] / outros criam um espaço para comentários mas na notícia em geral você não utiliza adjetivos bom mal bonito feio / você só transmite informações // E o quê você vai focalizar na hora de produzir a notícia[↑]/ responder as questões principais o quê como quando por que e onde certo[↑] você vai focalizar responder essas perguntas certo[↑]/ mesmo que / eu sei que nem todos / nem todo mundo pode / uma outra pessoa *quero ser jornalista quero ser redator quero escrever ou quero ser* / mesmo que nem todos tenham esse interesse mas essa prática é útil para aumentar a capacidade de observação e a capacidade de produzir um texto neste gênero o gênero notícia certo[↑] (pausa) // Andressa / leia a letra “c” (a aluna lê) Certo[↑] uma parte já foi dita aqui / a variedade padrão certo[↑] a linguagem coloquial e outra coisa que ela acrescenta é o título que deve ser curto e sugestivo / o título do jornal é muito importante porque a primeira coisa que a pessoa lê no jornal é o título / e vai depender se o título for chamativo vai depender muito do título se a pessoa vai ler ou não ter interesse ou não em ler a notícia / o título é que chama a atenção / o título tem que ser atraente / por exemplo / outro dia saiu uma notícia não sei se foi na internet /eh/ parece na época do*

carnaval é só um exemplo *O carro alegórico cortou a perna de uma mulher* a primeira coisa que eu pensei / meu deus cortou a perna da mulher / e aí na hora / a notícia era que ela tinha arranhado um cortezinho assim do lado da coxa da mulher / essa era a notícia (Um aluno dá um outro exemplo) é exatamente brincar com as palavras / pra / às vezes fazer a pessoa entender uma coisa diferente de modo a chamar a atenção// Era uma notícia importante[↑] tão importante assim[↑] não / mas acredito que a maioria das pessoas leu o título leu a notícia devido a atração que este título causou// Isso eu quero que quando vocês produzirem a notícia de vocês vocês prestem atenção nessa questão do título /eh/ tenham cuidado com o título trabalhem este aspecto certo (aluno fala o que E1 acabou de falar) / Isso exatamente muitas pessoas muitos jornais acabam tendo um título causam uma impressão [A: de outra maneira né[↑]] são sempre títulos curtos *fulano matou a mulher* / e como ele falou (referindo-se ao aluno) às vezes não é nem aquilo / transmite uma informação um pouco diferente acaba sendo diferente do que você entendeu / mas com o objetivo de chamar a atenção do leitor certo[↑] (pausa) Andressa por favor a última letra (a aluna lê) Aí ele dá mais uma instrução pra vocês (referindo-se ao autor do livro) quando vocês tiverem produzindo a notícia de vocês / vocês têm que estar atentos a esses pontos aqui dessa instrução / vocês vêm se tem todos os elementos constituintes da notícia / certo[↑]/ se responde aos aspectos essenciais que quem como certo[↑] por que / se / uma coisa muito importante que este livro não fala / para mim / senão / seria uma das coisas mais importante que isso / eh / não adianta ter um título lead e o corpo / se o título não corresponde bem à notícia / se o lead não estiver relacionado à notícia / resumir bem os pontos da notícia e se o corpo não estiver coerente com o lead e com o título / tem que haver uma sintonia uma coerência entre os diferentes elementos da notícia certo[↑] Já me perguntaram, professor mas teve um terremoto no Japão / eu olhei no jornal e tava assim *infelizmente muitas pessoas morreram* mas aí a linguagem não está sendo impessoal / Bom / quando você vai elaborar uma notícia tem que se usar o bom senso e em certos casos o consenso sobre certas coisas muito ruins né[↑] nesse caso você pode usar umas palavras infelizmente certo[↑] mas tem certos casos que a regra principal é usar a linguagem impessoal certo[↑] (pausa) Bom agora eu queria passar para vocês o que vão fazer em casa antes de nós começarmos a trabalhar a dividir os grupos / oh/ o que vocês vão fazer / vocês vão individualmente escrever um primeiro rascunho uma notícia com base nos princípios aprendidos // Para isso nós vamos agora nos dividir em grupo / quantos alunos tem nessa turma [A – 47] vocês vão se dividir em grupo em média de 5 pessoas não mais do que 6 / cada grupo vai ficar com um tema, vocês vão discutir sendo que cada grupo vai fazer um jornalzinho diferente (pausa) //Oh / o que que nós vamos fazer agora neste momento antes de vocês escreverem a notícia para valer mesmo /oh/ atenção todos os grupos atenção/ antes que seja pra valer mesmo vocês vão criar uma notícia vocês vão ensaiar vocês vão inventar criar uma notícia agora certo[↑] respeitando todos esses princípios//

E2 – Função da linguagem

E2: Vamos lá gente, como de praxe, começamos a aula com uma/ sempre com/ alguém/ quando alguém voluntariamente vem a frente/ com licença Gabriel/ quando alguém voluntariamente vem a frente tira né[↑] uma surpresinha que tem aqui dentro (apontando para a caixa que tem na mão) reflete né[↑] sobre isso/ fala aqui na frente/ e faça com a turma também reflita né[↑] pense sobre este tema né[↑]/ que foi retirado daqui de dentro// quem se

candidata[↑] Jefferson[↑] pode vir Jefferson/// [J: Você já experimentou a síndrome de Peter Pan[↑] ou seja o desejo de ser eternamente criança/ sem responsabilidade/ sem compromisso de uma pessoa adulta/ fale um pouco sobre isso] Entenderam[↑] [Als - Não[↑]] (J lê novamente, quase gritando) [J: ENTENDEU[↑]/é professora por mim queria ser eternamente/ eu nunca queria passar dos 18 anos pra ter maioridade// [E2 – Mas por quê[↑]// Você tem que explicar o porquê/ por que você queria ser eternamente uma criança[↑]] Não é questão de ser eternamente uma criança/ é a questão de responsabilidade compromissos isso é uma coisa que dá xxx [A: ele não quer trabalhar] Olha gente é a opinião dele/ é o que ele pensa a respeito/ então respeitamos tá[↑]// Silêncio[↑]/// (J entrega o papel que acabara de ler para E2 e vai se sentar) Obrigada// O contrato de Rosilene acabou e hoje vamos sortear outro presidente / número 35/ (procura no diário de classe o nome do aluno) Érica [A: não veio] 4 (procura o nome do aluno) Juliana// Silêncio// [A – não veio] 31 [A – isso é bingo[↑]] (E2 procura o nome no diário) Ingrid/ veio[↑]//Então os dois que não vieram estou retornando para a caixinha/// (E2 escreve o quadro a aula do dia, a data, seu nome) Gente/ então retomemos né[↑] ao assunto que estamos trabalhando em sala de aula que são as funções de linguagem/ na última aula nós trabalhamos a função emotiva (escreve no quadro e continua falando e escrevendo ao mesmo tempo) função conativa/ referencial/// (volta-se para a turma) Trabalhamos estas três funções// hoje nós vamos conhecer a função metalinguística fática e poética// Silêncio/ prestem atenção/ posso[↑] tou esperando vocês fazerem silêncio/// Então/ gente/ olha/ eh/ nós percebemos na última aula/ nós trabalhamos a função emotiva/ a função emotiva ela vai por em destaque justamente o emissor ou seja o locutor/ aquele que emite a mensagem/ trabalhamos a função conativa/ a função conativa ela vai focalizar/ enfatizar o receptor ou interlocutor/ aquele que recebe a mensagem// Trabalhamos também a função referencial/ a função referencial vai dar destaque ao contexto ao referente ao referencial/ como nós vimos a função referencial ela se faz presente principalmente em textos jornalísticos né[↑] em que retrata aborda a realidade/ vocês têm alguma dúvida quanto a essas três[↑]/ tipos de funções pra nós darmos continuidade[↑] à função metalinguística[↑] não[↑] Luís Gabriel/ conseguiu tirar a dúvida[↑] da última aula[↑]/ tá[↑]// Então vamos lá/ agora eu vou desenhar uns quadrinhos aqui (pega o livro e aponta para o quadro) e eu peço que vocês anotem no material de vocês (fala, apagando o quadro) [A: professora professora xxx] // Não/ isso aí foi só pra lembrar com vocês os assuntos que foram trabalhados e os que vão ser trabalhados hoje (respondendo para a aluna sobre os nomes das funções escritas no quadro)// Anotem aí no material de vocês// (desenha a tirinha do livro no quadro)// [A: é pra desenhar também/ professora[↑]] é[↑]/ [A: é sério é[↑]] (E2 pára de desenhar para trocar dois alunos de lugar porque estavam discutindo) [A: e aí professora/ tem que fazer este quadro aí[↑]]// CLARO[↑] (continua a desenhar) Cadu/ tá atrapalhando a aula[↑]// (termina)// Um minuto pra vocês terminarem/// Função metalinguística ou metalinguagem que é um tipo de linguagem utilizada nesta função/ A função metalinguística ocorre quando o código é posto em destaque// Vocês se lembram lá dos elementos da linguagem/ o que é o emissor o que é o receptor[↑]/ eh/ a mensagem[↑]/ e o que é o código[↑]/ o código é o meio que possibilita com que eu compreenda a mensagem/ no caso/ o idioma que nós falamos/ não é a língua portuguesa[↑] [A - é[↑]] Então/ se a mensagem ela foi emitida ela foi escrita em língua portuguesa/ é o código que vai permitir que eu entenda/ que eu compreenda a língua portuguesa entendeu[↑]/ então/ a metalinguagem é como este código é posto em destaque/

prestem só atenção aqui no exemplo// *Quadrinho de resultado/ ninguém quer mais conversar/ use o resto da tira como marcador de livro*// E aqui tem uma tira vazia sem nada// Nós sabemos que os quadrinhos geralmente/ geralmente não/ a maioria das vezes/ quase sempre/ eles vêm dotado de humor/ eles vão nos fazer pensar refletir determinado assunto de forma mais espontânea mais descontraída de forma mais engraçada justamente /eh/ nessa função que consiste o humor/ e aqui o que nós podemos perceber sobre a metalinguística[↑]/é porque os quadrinhos tão falando sobre o próprio quadrinho né[↑]/ Nós temos aqui três quadrinho e eles estão abordando sobre a função social dos quadrinhos que ele fala/ uma minhoca fala pra outra *ninguém quer mais conversar* e a outra/ ela sugere ao leitor né[↑] ao interlocutor *use o resto da tira como marcador de livros*// Então nós podemos observar que os quadrinhos estão falando/ abordando sobre sua própria função/ o quadrinho trata sobre a função do próprio quadrinho/ qual a importância do quadrinho/ conseguiram entender[↑][A: não não explica de novo[↑]] Vamos lá/ a metalinguística e a metalinguagem/ ela consiste em/ o código ser posto em destaque/ nós vimos lá na função emotiva que é posto em destaque é[↑]/ o emissor né[↑]/ aquele que emite a mensagem/ o que que vai interessar na função emotiva[↑]/ eh/ são as emoções as expressões sobre o que eu/ sobre o que o emissor pensa lá na sua intimidade/ lá no seu íntimo/ sobre o que ele pensa sobre algo sobre determinado tema// Na função conativa ou apelativa nós vimos que não é mais o emissor posto em destaque na mensagem e sim o receptor/ a função conativa ela vai valer agora no outro né[↑]/ ela não vai mais se valer de mim/ ela não vai por mais destaque sobre o que eu penso sobre determinado tem e sim sobre o que o outro pensa e dessa forma ela vai prender a atenção do outro e fazer com que ele compreenda reflita que aquela mensagem que está sendo emitida/ ela vai ser boa pra ele/ ela vai ser satisfatória/ ela vai convencê-lo de que aquele assunto vai ser importante para ele entenderam[↑]// Na função referencial que nós vimos/ eh/ geralmente são os textos jornalísticos/ qual a intenção de um texto jornalístico// não é nos informar sobre determinado tema[↑] sobre a realidade que está acontecendo na sociedade[↑]/ eu até utilizei um exemplo do Japão né[↑]/ eu falei/ eh/ “Após terremoto já passam de dois mil o número de vítimas o Japão”// Então/ a gente percebeu que a função referencial ela não vai mais por em destaque o que EU PENSO SOBRE ALGO/ lá no meu íntimo/ as minhas emoções as minhas expressões sobre algo e nem vai querer convencer você de que o que estou falando vai ser bom ou satisfatório pra você[↑]/ não/ ela vai apenas lhe informar/ a sua intenção/ a intenção dela é fazer com que você se mantenha informado sobre fatos reais/ sobre fatos que estão acontecendo na realidade/ eu utilizei também o exemplo do ENEM né[↑]/ que as inscrições já estão abertas/ que o ENEM é um processo seletivo que permite ao aluno além de ingressar em universidades públicas e privadas utilizam alguns benefícios como exemplo o FIEIS e o PROUNI/ eh/ então/ de fato/ eu informei o que significa o ENEM/ o que o ENEM representa perante a sociedade// A linguagem metalinguística/metalinguagem/ ela não vai mais por em destaque o que eu penso nem vai mais por em destaque você/ quais são suas necessidades/ o que vai ser importante pra você/ e nem utilizar mais recursos/ como informar/ recursos informativos textos jornalísticos pra lhe manter a par do que está acontecendo na realidade/ ela vai utilizar o código/ nós sabemos que o emissor é o que emite a mensagem/ que o receptor é quem recebe a mensagem e a mensagem/ eh eh/ o assunto o conteúdo que está sendo trocado entre emissor e receptor/ e o código é o meio que permite que eu compreenda o que aquela mensagem quer dizer/ eu não

disse pra vocês que nós falamos língua portuguesa e que se uma mensagem está escrita na língua portuguesa/ o código é a língua portuguesa/ porque esta língua vai permitir com que está sendo dito não é[↑]/ então/ na metalinguística é justamente este código que vai ser posto em destaque/ os quadrinhos/ do que é que os quadrinhos está tratando aqui[↑] [A: é basicamente um fato né professora/ neste caso] Eles estão falando dos próprios quadrinhos não é[↑]/ o que os quadrinhos representam// Eu vou colocar outro exemplo aqui/ pra ficar mais claro pra vocês// de metalinguagem//[A: Mas aí é um fato não é professora[↑] é um resultado xxx] // O quadrinho está falando do próprio quadrinho/ é quando a linguagem põe em destaque o a própria linguagem/ vamos ver aqui um exemplo que vai ficar mais fácil pra vocês// Eu tenho aqui uma gramática/ um exemplo de metalinguagem de metalinguística/ o que que a gramática de LP trata[↑] aborda[↑] o que que ela trabalha pra nós[↑] [A: as palavras]// As palavras as classes gramaticais não é[↑]/ as suas regras as suas funções/aqui/ eu tenho um exemplo claro de metalinguagem/ porque a gramática/ ela vai tratar o que significa um substantivo o que significa um verbo enquanto classe gramatical/ estão entendendo[↑]/ por exemplo/ nós estamos assistindo a televisão/ eh/ sobre o assunto que a televisão está debatendo/ a importância que a televisão representa na sociedade/ ou seja/ a televisão está tratando da importância que ela tem perante a sociedade[↑]/ a televisão tá tratando da televisão[↑]/ Então/ é um exemplo de metalinguagem/ entenderam[↑]/ a televisão fala da televisão/ a gramática trabalha a gramática/ o que significa a gramática; o que a gramática representa pra nós/ suas funções as suas regras/ os substantivos/ é uma classe gramatical/ um verbo um adjetivo// [A: xxx]// Mais ou menos/ pra esclarecer melhor/ eh/ ver um poema/ digamos que nós estejamos lendo um poema e nesse poema o autor está tratando justamente sobre a importância de ser um poeta a importância de se escrever um poema/ o poema não está tratando de um poema[↑] não[↑]/ o código não está sendo um destaque[↑]/ o código não é aquilo que permite que eu compreenda o que é um poema/ não é o código que está posto em destaque[↑]/ a televisão ela não está falando sobre a televisão/ que permite com que eu compreenda o que é uma televisão/ o que a televisão representa em nosso meio social[↑]/ em nível de informação distração não é[↑]// Consegui entender[↑]// Agora vou por outro exemplo sobre metalinguagem (apaga o quadro) mais uma vez eu vou utilizar os quadrinhos/ até para ficar bem evidente pra vocês a diferença entre um e outro/ mas porém ambos tratando sobre a mesma função/ abordando a mesma função a função metalinguística (desenha a tira no quadro, enquanto os alunos conversam) Silêncio[↑]// (após 4 minutos) Gente/ lembra que eu falei pra vocês que que os quadrinhos geralmente trazem humor nas suas tiras pra fazer com que nós/ eh/ leiamos sobre algo que que chegue aos nossos ouvidos a nossa percepção de forma mais engraçada mais descontraída// Aqui nessas tiras nesses quadrinhos que eu escrevi aqui no quadro/ a namorada pergunta ao namorado “Hamlet o que é o amor[↑]”/ ele fala/ “amor é um substantivo simples masculino e abstrato”/ “Você é tão romântico”// A gente viu que aqui o humor consiste justamente/ porque quando ela pergunta para ele o que é o amor/ ela quer realmente que ele seja romântico/ que ele fale de uma maneira mais romântica mais dotada de sentimentalismo de emoções sobre o que o amor significa né[↑]/ e a gente percebeu que ele chega e trata o amor como/ eh/ como realmente o amor significa lá no dicionário/ amor é substantivo masculino simples e abstrato// Então gente/ o dicionário/ ele também é um exemplo/ eh/ de metalinguagem/ cada verbete traz o significado/ então lá no dicionário tem o significado da palavra amor né[↑]/ lá ele vai dizer que

é um substantivo masculino simples/ vai dizer que o amor é um substantivo abstrato (dirige-se a uma aluno que estava conversando) Com licença[†] [A: Desculpa[†]] Na qual né[†] nós sentimos por alguém pelo outro/eh/ o amor significa/ eh/ sentir eh/ emoções vontade de ficar junto daquela pessoa de uma maneira mais /eh/ popular// Então gente/ olha como eu falei/ o dicionário além da gramática/ nós temos também o dicionário como um exemplo de metalinguagem/ cada verbete ele traz o seu significado como ele realmente é// Conseguiram entender[†]/ ficou claro[†]// Então aqui (apontando para a tira) o que diferencia este quadrinho deste[†] Enquanto este aqui de forma engraçada humorística ele fala do próprio quadrinho do que o quadrinho representa/este aqui fala que ninguém quer mais conversar/ então pra utilizar este outro quadrinho que eles deixam em branco/ pra você escrever sobre alguma coisa algum lembrete no seu livro né[†]/ então/ justamente o amor consiste em que[†]/ eles não têm o que falar/ então/ eles fazem uma sugestão e deixam o quadrinho em branco/ eles estão falando sobre o que significa o quadrinho/ o quadrinho é quando alguém quer escrever sobre algo/ de maneira mais humorística/ mais engraçada e humor consiste justamente nisso em deixar um quadrinho em branco/ em dizer que o resultado deste quadrinho é que ninguém quer conversar/ e então ficará um quadrinho em branco/ pra você/ se expressar da maneira de livre o que você quiser escrali// Este aqui (apontando para a segunda tirinha) também nesta linguagem/ se diferencia daquele porque ele não fala mais sobre o que é um quadrinho/ qual é a função social de um quadrinho/ o que lhe representa para nós/ e sim eles trazem outros personagens/ na qual ele pergunta o que é o amor/ e em vez dele dizer que é romântico e conquistar sua namorada né[†]/ o que o amor representa né[†] no relacionamento/ ele vai ele vai tratar o amor como algo assim digamos até frio/ porque não é o que ele esperava/ aí ele vai dizer que o amor é um substantivo simples masculino abstrato e no final ela fala “você é tão romântico”/ na verdade ela fala que ele não foi nada romântico/ ele foi bem direto não é[†]/ ele tratou o amor como a gramática trata né[†]/ como a gramática trata o amor[†] [A: aí foi uma crítica ou foi] é/ de certa forma ela foi irônica/ nós sabemos que/ a ironia é empregada quando nós queremos dizer algo de uma maneira assim não tão direta né[†]/ Então/ ela foi irônica ao dizer que ele foi tão romântico/ e é justamente nisso que esse humor do quadrinho consiste/ vou apagar tá pessoal[†] [A: Na hora[†]] (enquanto E2 apaga o quadro, alguns alunos conversam bem alto) Silêncio gente/ por favor/ vocês estão atrapalhando a aula// Gente/ eu não tenho nada a perder só vocês/ eu estou aqui disposta a ensinar vocês a trabalhar o conteúdo que vai ser cobrado na prova/ e se vocês não tiverem prestando atenção/ vocês que mais tarde vão arcar com as consequências/ não eu/ tá[†]/ Então gente foi trabalhado agora a função metalinguística/ agora nós vamos conhecer a função fática (escreve no quadro a definição) a função fática ocorre quando o canal é posto em destaque/ o que é o canal[†]/ (silêncio) é o meio também que a mensagem é trocada entre emissor e receptor/ a gente viu a pouco que o código era LP né[†]/ a forma com que faça com que eu compreenda a mensagem/ agora é o código/ o canal/ o canal por exemplo/ quando eu identificar que a linguagem é transmitida via oral/ ou escrita tá[†]/ Então por exemplo/ eh/ na fala/ escrita/ algum bilhete/ alguma carta/ o bilhete é o canal/ a televisão é o canal/ o computador é o canal/ a qual a mensagem é transmitida a mim/ a qual faz a mensagem chegue até a mim/ a função fática/ eu diria/ eu até considero como uma das mais fáceis da gente identificar/ da gente compreender/ porque ela tem/ traz justamente aquelas nossas de corredor de sala de aula/ mas que não vai muito adiante/ por exemplo

quando eu encontro alguém/eh/ por exemplo/olá Alice/ tudo bem[↑] como vai[↑]/ Alice/ Estou bem professora tchau/ tchau/ a mensagem não acabou/ nós nos despedimos/ então justamente a linguagem fática/ é quando uma mensagem ela começa mas ela já tem previsão pra que acabe/ ela não vai dar continuidade à mensagem/ como eu disse pra vocês é uma linguagem de elevador que se usa no elevador/ quando encontra alguém/ eh/ no terminal de integração/ na sala de aula/ no cinema/ é uma linguagem rápida/ que eu não vou tratar de nada muito importante/ eu vou dar bom dia/ quando eu dou bom dia/ bom dia Rafael/ bom dia professora/ é uma linguagem fática/ tá[↑]/ entenderam[↑]/ não é fácil a linguagem fática[↑]/ pra se identificar[↑]/// A função poética (escreve no quadro) [A: oi tia oi tia é pra copiar[↑]] Claro/ é pra copiar[↑]// (termina) Um minutinho pra vocês copiarem[↑]/// Aqui gente/ na função poética/ eu escrevi aqui é quando a mensagem a forma como ela é escrita são destacadas/ a gente sabe que uma mensagem né[↑]/ ela tem ela possui uma forma e ela quer dizer sobre algo e é justamente isso/ a função poética/ ela vai enfatizar pro receptor a forma como aquela mensagem foi escrita/ ela vai/ ela vai fazer com que ele identifique/ com que ele veja a forma como ela foi escrita e o que quer ela dizer naquela forma que ela foi escrita/ o assunto que ela quer trabalhar que ela quer fazer com que o leitor saiba// Eu vou colocar dois exemplos de função poética/ anotem aí// silêncio gente/ colaborem com a aula/ vamos lá/ prestem atenção neste exemplo aqui (espera os alunos copiarem) Já[↑]/ [A: Sim senhora] A vida é pra valer/ a vida é pra levar/ Vinícius de Moraes// O que faz com que eu compreenda que isto aqui é uma função poética[↑]/ A função poética além dela destacar como a mensagem foi escrita/ o que a mensagem está dizendo/ ela vai se valer também de alguns/ como por exemplo rimas/ trocadilho/ eh/ jogo de sons/ combinações de sons/ [A: versos]/ versos também[↑]/ mas nem sempre a função poética ela vai conter versos[↑]/ vai depender muito sobre o que ela quer dizer/ isso aí nós vamos / eh/ conseguir compreender mais pra frente/ a princípio seria isso aqui// Então/ a vida é pra valer/ a vida é pra levar/ vocês repararam alguma coisa soa assim/ eu não diria nem estranha/ mas atenção assim pra vocês[↑] [A: valer e levar] valer e levar né[↑]/ Alice observou que as palavras valer e levar/ aqui há um trocadilho não é[↑] entre letras[↑] valer e levar/ se eu fazer um anagrama uma inversão entre as letras/ eu não vou conseguir a partir dessas letras formar duas palavras entre valer e levar/ então este é um recurso que a função poética utiliza/ faz com que eu identifique que determinada função ela é poética entenderam[↑]// Vou fazer uma outra agora (apaga o quadro)// É pra vocês escreverem da mesma maneira que eu vou escrever aqui no quadro tá[↑]// (copia o exemplo do livro) Cadu/ por favor/ [Cadu: Senhora] desligue o celular// [Cadu: não tou não] / quem tiver desligue eu estou ouvindo/ por favor gente desliga/ respeita a aula [A: ela mandou eu desligar/ desliguei] (E2 termina de escrever) espera os alunos copiarem/ silêncio Elias/ tu também Cadu/ vamos lá gente/ olha/ eu vou fazer a leitura/ vocês prestaram atenção na forma[↑]/ na forma em que o verso foi escrito[↑]/ vocês conseguiram identificar do que se trata a mensagem[↑]/ não[↑] [A: mais ou menos] O que é mais ou menos/ você acha que é o que[↑] (silêncio) Como é teu nome[↑] (dirigindo-se para outro aluno) [A: André] André conseguiu identificar que se trata de fogos de artifício [Als – Oooooooooohhh] Então/ vamos lá gente/ silêncio aí Diogo Jefferson [J: Eu tou caladinho] (E2 lê o texto no quadro) *O delegado proibiu bombas foguetes buscapés* / Então gente esta forma aqui/ que mensagem foi escrita/ ela imita mais ou menos o percurso que os fogos de artifício fazem quando eles vão explodir/ e vocês repararam que as palavras

que predominam na mensagem elas são compostas pelos dígrafos ch quando a gente pronuncia faz chiiiiiiiiiii/ então/ é justamente este som que os foguetes as bombas os fogos de artifício fazem quando eles/ quando nós soltamos/ por exemplo/ no ano novo/ quando vamos à Litorânea pra observar a passagem de ano geralmente não é acompanhada por fogos pra celebrar o ano novo que se inicia que nós conseguimos identificar esses sons/ então/ é justamente esta intenção do autor/ ele se preocupou com a forma na qual ele iria dizer (alguns alunos conversam, E2 silencia) Então/ mais uma vez a gente observa que esta mensagem é poética tá[↑]/ por causa da forma na qual ela é escrita/ a forma como ela é dita/ que ele faz uma imitação dos sons/ então isso tudo aqui é um recurso poético literário/ que está presente na junção poética/ entenderam[↑]/ Mas um outro exemplo aqui de trocadilho (escreve no quadro)// Aqui a gente observou que há uma troca de posição das palavras (apontando o primeiro exemplo) e bem aqui/ a atma é ótima/ não quer dizer que vai haver trocadilho sempre que eu utilizar todas as letras e colocá-la de forma diferente e organizando uma nova palavra tá[↑]/ aqui a gente percebeu a ausência do i em atma/ mas não quer dizer que a função não seja poética [A: o que é Atma[↑]] Atma é o nome que ele atribui a alguém tá[↑]/ ele inventa/ o autor inventa/ o poeta inventa atma é ótima pra que haja um trocadilho/ pra que haja aos nosso ouvidos aos nossos olhos né[↑] a compreensão de uma função poética em determinada linguagem/ entenderam[↑]// Agora que nós já sabemos né[↑]/ a finalidade que cada função representa da linguagem/ porque muita/ a maioria das vezes/ a linguagem se dá de maneira tão automática né[↑]/ ela é realizada de maneira tão automática por nós/ nós não nos atentamos não observamos a forma como ela acontece né[↑]/ qual é a intenção/ a finalidade/ a funcionalidade de cada/ então/ a função da linguagem/ a sua importância é justamente isso/ que a linguagem não se desenvolva por nós de forma automática/ apenas de forma automática/ pra que nós saibamos identificar compreender quais são as nossas intenções a intenção da pessoa que se comunica com a gente/ a intenção da comunicação tá[↑]///(Explica a atividade para os alunos)Vocês vão fazer agora/ vocês vão produzir um texto referencial// Silêncio// vocês vão produzir um texto referencial/ um texto em que haja a função emotiva/ e um texto publicitário// Nós sabemos que o texto publicitário é onde nós identificamos nós encontramos a função conativa/apelativa/ não é[↑]/ Então/ vou colocar aqui alguns temas pra vocês fazerem agora a partir deste tema bem aqui/ vocês vão desenvolver textos em que haja as três funções/ a função emotiva referencial e conativa/ o tema é este/ a importância que o ENEM representa aos estudantes/ vocês vão escrever um texto falando o que o ENEM representa pra você/ quais são as suas expectativas sobre o ENEM/ o que o ENEM pode trazer de novo né[↑]/ de novidade para a sua vida/ depois você vai desenvolver o texto em que haja predominância da função referencial/ você vai tratar o ENEM no seu texto como se fosse/ eh/ no sentido de informar a sociedade o que é o ENEM/ o que o ENEM vai permitir ao estudante/ mas isso utilizando uma linguagem né[↑]/ referencial/ linguagem informativa/ tá[↑]/ e a linguagem conativa/ eu vou dar uma sugestão pra vocês/ por exemplo/ Diogo e Elias (chama a atenção desses alunos)/ Quando nós abrimos o jornal gente/ quando nós abrimos o jornal e lá no jornal tem/ eh/ as inscrições do ENEM de 2010/eh/ serão encerradas no dia 10 de junho de 2001/ aí tem lá uma informação/eh/ quais são as universidades que aderiram ao ENEM enquanto processo seletivo/ né[↑]/ o que isso vai possibilitar aos maranhenses/ e digamos que abaixo deste texto lá no jornal/ ou uma outra página/ na mesma página/ tem uma propaganda de um cursinho/

geralmente os cursinhos que se destacam o GEOALPHA né[↑]/ Alberte Eistein/ eh/ Wellington/ na qual eles falam né[↑]/ venha para o curso Wellington e garanta a sua vaga na UFMA/ eh/ venha para o GEOALPHA e faça o ENEM valer à pena/ ingresse numa universidade pública ou privada e realize seu sonho/ faça seu curso superior// Então é isso que vocês vão fazer// Vocês a partir deste tema vocês vão desenvolver uma redação/ um texto né[↑]/ explicando que o ENEM representa pra você/ neste caso vai predominar a função emotiva// A função referencial/ três textos tá[↑]/ A função referencial informando o leitor o receptor interlocutor o que o ENEM representa à sociedade/ o que ele vai permitir à sociedade e logo abaixo/ e logo depois/ você vai fazer tipo um texto em que esta função predomina/ que ela tenta convencer o leitor/ o receptor de que aquilo vai ser bom// Então/ você vai escrever o texto/ falando de algum cursinho/ alguma coisa do tipo/ pra chamar a atenção deste público aqui/ que é o público que tem interesse em prestar o ENEM e ingressar em uma universidade né[↑]// Comecem agora/ o tema é este aqui/ tem que ser sobre este tema [A – quantas linhas[↑]] Vamos lá/ [A – Quantas linhas[↑]] Fica a seu critério quantas linhas vai utilizar[↑]// Agora pra vocês fazerem agora// Vocês vão desenvolver três funções a partir deste tema// Alice/ vc vai escrever este tema aqui/ dizendo o que o ENEM significa pra ti/ o que tu pensa por em destaque sobre o ENEM// Na referencial o que o ENEM representa para a sociedade/ vai informar o que é o ENEM// Na conativa você vai escrever um texto publicitário/ na qual você vai convencer o leitor de que o ENEM é importante pra ele// Três textos utilizando cada uma dessas funções falando sobre o ENEM/// Agora fala baixinho não é Elias[↑] (toma o celular) Eu vou devolver este celular no final da aula// Elias você está em sala de aula/// Comecem agora se tiverem alguma dúvida levantem a mão que eu vou até à carteira// Já terminou Diogo[↑]// Vamos lá gente/// (dois minutos após) Você têm que entregar um portfólio/ neste portfólio tem que conter todas as atividades desenvolvidas na sala/ se tiver faltando alguma/ vocês ficam com zero/ vocês sabem disso não é[↑]/ Vocês ficam com zero// Ela vive falando isso pra vocês/ já me falou também/ vocês vão ficar com zero///

E3 - Gêneros textuais

(Entrega das atividades da aula anterior) Hoje nós vamos trabalhar “gêneros literários”/ já falei de gêneros literários aqui pra vocês[↑]/ primeiro eu gostaria de perguntar pra vocês/ o que vocês entendem por gêneros[↑]/ quê que ele indica ele indica alguma coisa/ indica assim uma diversidade não é[↑]// Psiu/ vamos fazer silêncio// Indica uma diversidade/ então/ o que vocês entendem por gênero textual[↑] PSIUUU/ embora lá/ o quê que vocês entendem por gênero textual[↑]/ gênero textual é uma classificação de texto/ vocês concordam com isso[↑]/ gênero textual é uma classificação de texto//[A – Também] também por quê[↑]xx //quais são[↑][A] – não é só um gênero] são vários gêneros não é[↑]/ alguém pode me citar um nome de gênero textual[↑] que circula por aí// Como[↑][A – literário] narrativo/ um gênero/[A – não, não é não] Que mais[↑] que vocês se deparam diariamente quais os tipos de textos que vocês se deparam assim no cotidiano de vocês[↑][A – Noticiário] dentro do meio jornalístico existem vários gêneros/ já que vocês citaram jornal/ quais são os gêneros que fazem parte do meio jornalístico[↑][A – Notícia] que mais[↑]/ Diálogo[↑][A – poema/ poesia] diálogo não é tão característico do gênero jornalístico né[↑] que mais[↑][A – Cartuns] cartum pode ser um gênero jornalístico/ ei / vamos parar com isso aí// Certo[↑]/ dentro do gênero jornalístico quem quer dar mais exemplos[↑] as chamadas de capa é um gênero não é[↑] aquelas reportagens menores/ o que mais[↑]/ o anúncio publicitário faz parte do gênero jornalístico[↑]//[Als – faz] faz/ não faz[↑] que mais[↑](silêncio) Agora/ fora do meio jornalístico qual é o outro tipo de gênero que vocês conhecem[↑][A] – Poema/ não é um gênero[↑]]Poema é um gênero textual/ Que mais[↑][A – Fábula] Fábula é um

gênero textual também//[A – Parábola] parábola/ e no meio da internet/ quais os gêneros que vocês conhecem[↑][A – Diálogo/ né[↑]] diálogo/ sala de bate papo/ o e-mail/ o que mais[↑] blog/ então/ vocês percebem que o gênero/ ele funciona como um tipo de classificação pra um determinado tipo de texto/ qualquer texto que nós utilizamos ele está inserido em um/ gênero// Ou seja ele tem uma IN-TEN-ÇÃO/ até um recado que você manda por escrito/ ele é um gênero/ ou seja/ é um bilhete/ ele tem uma intencionalidade não tem[↑] ou de informar ou de fazer algum pedido// Então/ nós vamos trabalhar hoje/ os gêneros literários que estão inseridos em três grupos tá[↑]/ Nós temos/ o gênero lírico/ nós temos o gênero épico e temos o gênero dramático/ nós temos o lírico o épico e o dramático/// Agora nós vamos observar que isso foi apenas uma classificação feita há muito há muito tempo// Nós/ como acabamos de discutir aqui/ os gêneros eles se ampliaram se ampliaram bastante né[↑]// Hoje nós temos como nós discutimos aqui no gênero jornalístico diversos tipos de gêneros// Nós temos no meio social/ nós convivemos com anúncios/ outdoor é um gênero/ que mais[↑]/ Na internet também temos diversos tipos de gêneros// Então/ a gente pode observar que isso se ampliou/ até no meio literário também que é onde nós vamos discutir aqui hoje/ esses tipos de gêneros também se ampliaram// Nós não temos só o lírico o épico e o dramático/ quais são os gêneros literários que nós podemos encontrar[↑] Já citaram dois aqui/ a fábula e a parábola/ o que mais[↑] no meio literário quais são os gêneros que podemos encontrar[↑][A – poesia] o que mais[↑][A – literatura de cordel] literatura de cordel também pode ser um gênero/ muito bem/ o que mais[↑]/ inclusive está sendo abordado no meio televisivo/ a literatura de cordel né[↑]/(referindo-se a novela Cordão encantado) o que mais[↑]/ o que vocês costumam/ na biblioteca de vocês tem livro de quê do meio literário[↑][A – ação ficção] tem conto[↑][Al – tem] tem conto não tem[↑]/ tem crônica[↑][A – tem] tem poesia[↑][A – tem] isso tudo tá incluído no gênero [A – literário] porém/ nós vamos abordar como foi a primeira classificação feita que foi dividida em lírico épico e dramático tá[↑]/ Anotem aí no caderno de vocês///(começa a copiar a matéria no quadro) (os alunos continuam copiando a matéria do quadro) Terminaram[↑][Als – Não[↓]] (lê em voz alta a matéria escrita no quadro) Gênero literário/ gênero lírico é a comunicação artística das emoções do estado de alma do autor// É a expressão do eu// Características principais/ atitude pessoal/ a projeção do eu-lírico/ discurso comovente e emocionado/ predomínio das emoções sobre as ações// Nós acabamos de estudar função da/ linguagem// O gênero lírico por este conceito/ vocês acham que está ligado a que função da linguagem[↑] (silêncio) a expressão do eu/ comunicação das emoções/ estado de alma do autor [A – Emotiva] Função Emotiva/ muito bem[↑]/ a expressão do eu// Nós vamos observar este tipo de gênero nos poemas nas poesias que o que prevalece é a atitude pessoal ou seja o autor está interessado em expressar o que ele sente tá[↑]// Não está interessado em abordar a realidade não está interessado em fazer uma dramaticidade como no gênero dramático// Ou seja por isso prevalece a projeção do eu-lírico o que se volta neste tipo de texto é o eu-lírico/ ou seja aquilo que ele sente ou seja ele se projeta no texto// Discurso comovente e emocionado ou seja não é um discurso comum/ ele não simplesmente expressa suas emoções/ mas é um texto carregado de comoção e de sentimentos// E aqui o predomínio das emoções sobre as ações ou seja o texto se desenvolve não em ações e sim em emoções tá[↑]// Compreenderam as características do gênero lírico[↑] Alguma pergunta[↑]/(Lê o que escreveu no quadro) Gênero dramático é a comunicação artística feita para ser representada na qual a vida seja mostrada nos seus momentos de exaltação e de crise em que as relações humanas são apreendidas// Características principais/ as ações levam o público às emoções/ as ações dramáticas apresentam-se com atualidade// É a comunicação feita justamente para ser representada// Qual a comunicação artística que vocês podem perceber que ela é representada[↑][A – Conativa] a função é/ pode ser conativa/ mas que tipo de texto ele é representado[↑] ele não é lido ele não é xxx e ele é representado/ nós podemos ver as pessoas representando o texto//[A – Teatro] teatro/ o texto teatral/ ele é um gênero dramático/ por que ele é um gênero dramático[↑]/ Porque

ele é sim representado// A comunicação artística feita para ser representada/ na qual são mostradas / na qual a vida seja mostrada em seu sentimento// Um teatro é a representação de quê[↑] representação da vida né[↑] /Ou seja/ fatos do cotidiano que são representados nos seus momentos de exaltação e de crise em que as relações humanas são apreendidas// No teatro/ a representação de que tipo de relação[↑] relação[↑][A – dramática] humana// Eles não são nos representando em cima do palco não é isso[↑]/ Não só no teatro mas também nas novelas nos filmes o gênero que predomina é o gênero dramático// As características principais/ vamos confrontar com o gênero lírico// As ações levam o público às emoções diferente do gênero lírico que que o gênero lírico faz[↑]/ ele parte das emoções né[↑]/ E o gênero dramático não/ ele parte das ações para as emoções certo[↑]/ as ações dramáticas apresentam-se como atualidades/ ou seja/ coisas da atualidade/ compreenderam[↑]/ alguma pergunta sobre gênero dramático[↑] não né[↑]/ embora lá/// (Lê) Gênero épico é a comunicação artística que tem como base a narrativa/ ou seja/ eles se prendem a contar um fato um fato ocorrido historicamente/ domínio das ações sobre as emoções// O que prevalece nesse tipo de gênero são as ações um passado através da obra literária/ ou seja/ ele parte de um fato histórico/ um fato que ocorreu na realidade/ para produzir a sua obra literária certo[↑]/[A – Professor/ e no caso dessa/ de algo passado/ quando ele traz pra hoje/ ele escreve com humor[↑]/ ou algo mais sério[↑]] ou o quê?/ Pode ser ele pode vir com humor/ mas sendo baseado num fato histórico ele ganha esta carga de épico certo// (continua lê) Expressão em verso ou em prosa/ já sabe o texto quando ele vem em verso/ quando ele vem em prosa ele vem em parágrafo// Alguma pergunta[↑]// Agora abram o livro de vocês na página 41/ vamos ver o que ele fala sobre gênero literário// Embora lá/ página 41// Ninguém trouxe livro[↑]/ será que não dava pra sentar de dois em dois três/ quem não tem[↑]/na página 41/// Vamos escutar aqui a leitura (uma aluna começa a ler, mas é interrompida) Vamos fazer silêncio/ embora lá (E3 se aproxima da aluna que estava lendo, ela reinicia a leitura em tom baixo) Observe bem aqui/ dependendo da intenção do produtor se ele quer o quê/ se ele quer instruir como ela acabou de ler/ ele indica o que no seu texto[↑]/ passo a passo o que deve ser feito/ Alguém dá um exemplo desse tipo de gênero[↑]/ um texto que indica passo a passo o que tem que ser feito [A – uma receita] uma receita/ o que mais[↑][A – um manual de instrução] exatamente um manual de instrução/ certo[↑]/ uma bula // Continua// (a aluna continua a leitura, mas é novamente interrompida) Psiu/ pessoal vamos fazer silêncio para escutar a leitura/ vamos acompanhar/ mais alto (orienta a aluna que lê, a aluna continua)///Certo[↑] até aí// Tão acompanhando aí// Se ao expressar sua opinião/ defender seu ponto de vista sobre um determinado assunto ele produz um texto que se organiza em torno de argumentos// Alguém me dá um exemplo de texto deste tipo[↑][A – uma redação] uma[↑][A – redação]é/ ou seja/ você defende um/ você levanta argumentos defende um ponto de vista que mais[↑][A – uma crítica] que mais[↑]/ um editorial de jornal/ defende também uma opinião// Aqui/ continua a leitura (outra aluna lê, mas uma vez interrompe) Pessoal / vamos fazer silêncio para escutar e acompanhar a leitura mais alto (a aluna continua a ler) até aí/ você pode me dar exemplo de textos que tenha essas características[↑][A – Conto de fadas] Conto conta histórias reais ou fictícias/ ele pode optar em produzir um texto referindo-se aos fatos e às personagens/ você deu o exemplo de texto fictício que tem personagens tem uma história alguém pode me dar um exemplo que tenha fatos reais[↑][A – noticiário] noticiário/ ou seja/ os personagens são [A – reais] reais/ certo[↑]/ Aqui continua a leitura xxx (reler o mesmo trecho que a aluna acabara de ler) Alguém me dá um exemplo deste tipo de texto[↑]/ este texto que nós estamos lendo é um exemplo não é[↑]/ Este texto que estamos lendo não é um exemplo deste tipo de texto[↑]/ observe/ transmitir conhecimento/ o texto expõe o saber de forma eficiente/ alguém pode me dar outro exemplo[↑] [A – o livro] o livro científico não é[↑]/ certo[↑]// (outra aluna lê em voz baixa, E3 procura outro aluno para ler) [PR – aqui atrás/oh/] (o aluno não sabe onde a colega parou) [PR – Tu está com o livro e não está acompanhando] (o aluno encontra o trecho, mas lê em voz baixíssima) Psiu/ silêncio/ oh/

compreenderam o que eu acabei de falar pra vocês no início[↑]/ oh/ gêneros textuais/ eles vão se transformando ao longo da/ ao longo da história/ ou seja /observem aí/ os chamados gêneros textuais foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal// Vamos observar aqui um exemplo/ vocês se lembram da carta não lembram[↑]/ a carta é um gênero textual/ qual a evolução da carta hoje [A – O e-mail] o e-mail/ hoje eu posso dizer que o e-mail ele é um gênero que se transpôs / por exemplo através da carta / ele sofreu um modificação / ele não deixa de ser uma carta não é, se a gente for observar suas características não é mas o quê que mudou [A: o jeito de escrever] a forma/ o meio ou seja vocês podem observar o gênero ele não é estável/ assim como um pode acabar / outro surge// Quem ainda tem o livro [A: aqui] Continua aqui a leitura /Observem que a partir deste parágrafo que cada gênero ele vai tá inserido em uma esfera de circulação / o quê que é isso / o meio onde é comum encontrar estes tipos de gêneros / nós já citamos o meio jornalístico não é / ele disse aqui também o meio científico onde existe gêneros que são o quê / a dissertação / as teses / esses são os gêneros encontrados nesse tipo de esfera / ou seja/ cada esfera vai determinar diversos tipos de gêneros certo[↑] /// Agora vamos partir para os tipos de gêneros literários / embora lá / (aluna lê) Até aí gêneros literários / observem / agora nós vamos / como nós já vimos os gêneros como um todo / nós agora vamos especificar uma esfera que é a esfera artística e cultural / dentro desta esfera artística e cultural / que que nós vamos abordar / nós vamos abordar os gêneros / os gêneros literários tá[↑] // Nós discutimos até agora os gêneros textuais não foi[↑]/ agora vamos especificar os gêneros literários// Continua (aluna lê baixo) mais alto /// Até aí certo[↑]/// Observem aí / oh / apesar disso desde as primeiras tentativas feitas por Platão e Aristóteles a literatura tem sido organizada por gêneros / vamos observar como é que Platão e Aristóteles fizeram esta divisão da literatura, na época tá[↑] / oh / eles dividiram em três / quais são [↑] / o lírico o épico e o dramático / oh / observem mais (lê o trecho do livro) ao longo do século esta divisão foi sendo questionada por escritores e críticos já que deixou de corresponder às variedades dos gêneros existentes uma vez que novos gêneros surgiram e antigas formas se renovaram // Foi o que acabei de falar pra vocês / os gêneros eles se renovam / por isso esta classificação feita por Aristóteles de gênero lírico, épico e dramático / elas foram retomadas por outros autores porque elas não estavam mais atendendo as produções feitas na literatura / por quê[↑] / porque esses três gêneros se ampliaram / da narrativa nós podemos ver / oh / do gênero épico surgiu o romance / da poesia junto com a prosa surgiu a crônica / ou seja / esse leque de gêneros se ampliou / certo / e esses três gêneros eles foram caracterizados por Platão e Aristóteles inicialmente pra abarcar só as obras que eram produzidas naquela época /// Aqui / você / (aluna lê) /// Oh / observaram aí o conceito de gênero lírico [↑] / que ele deu aqui pra gente[↑] / observaram que tem tudo a ver com essas características que nós já assinalamos aqui[↑] / ou seja / ele utiliza o verbo na primeira pessoa / que mais que ele utiliza[↑]suas[↑]/ emoções / alguém que goste de ler / alguém gosta de ler pra ler o exemplo que ele dá aqui / oh / Veja esses versos de uma canção de Herbet Viana // Quem gostaria de ler[↑] / com uma entonação bem forte / tratando observando que é um texto carregado de emoção tá[↑]// Você tem que dar emoção ao texto em sua leitura / embora lá //Vamos escutar a leitura dele aqui (aluno lê baixo e sem emoção) // Quê que vocês observaram aí neste texto [↑]/ conseguiram sentir a carga emocional que ele traz[↑] (silêncio) o quê que ele tá fazendo aí / o eu[↑] / o eu lírico / oh / (aponta para o quadro) esse eu-lírico / o quê que ele tá fazendo neste tipo de texto[↑] / está expressando seus / sentimentos / seus dramas emocionais né[↑] // Certo / agora gênero épico /aqui / vamos lá // (aluno lê) Psiu /// Certo[↑]// Observaram que as características do gênero épico que coloquei aqui pra vocês (aponta para o quadro) observaram como se aproxima dessas características / oh / que que vale[↑] / são as ações realizadas por terceiros / observem o que o texto diz (lê o livro) sempre esta na terceira pessoa / e trata dele ou deles / ou seja / o passado através da obra literária / ele trata sempre de alguma coisa que aconteceu na realidade

/ apesar dele tratar de uma maneira bem literária /certo[↑]/ quem continua a leitura[↑](aluna lê) // Oh / observaram aí que o gênero épico / ele também não está necessariamente ligado só à literatura / filmes também podem ser considerados como épicos / alguém pode me dar um exemplo de filme que conta uma história que aconteceu na realidade[↑] [A: Titanic] mas que conte a história de um povo de conquistas de luta de batalhas [A: Tróia] Tróia / Tróia é um filme épico que mais[↑] [A: Trezentos] Existe vários / Trezentos também/ são filmes que contam que falam ou dele ou deles / ou seja / conta a história de um povo [A: Alexandre também não é professor[↑]] Alexandre também /// Agora formem / vamos fazer uma atividade / formem os mesmos grupos da última atividade que nós fizemos / quem não tava se encaixe nos grupos / no máximo cinco tá[↑] /(alguns minutos depois) oh / o que é que eu vou querer (no meio do tumulto) oh / eu vou dividir pra cada grupo / eu vou entregar três textos / cada grupo vai ficar com três textos / eu quero que vocês destaquem em cada texto as características de cada gênero certo[↑] por exemplo se pegar um texto lírico / vocês vão procurar no texto / Vamos sentar / oh / vocês vão procurar no texto as características (a zoadá continua) gente eu não consigo falar (cala-se) se vocês falarem junto comigo a situação fica complicada / se o texto for dramático vocês vão procurar as características do texto dramático certo[↑]/ (entrega as fotocópias) Oh / escutem aí / isso serve pra todos / eu não quero só que vocês escrevam as características do gênero não / por exemplo / se pegarem um texto ah aqui é gênero lírico e escrever isso aqui tudo não (aponta para o quadro) eu quero que vocês apontem no texto onde é que tem essas características certo[↑] / pó exemplo aqui neste trecho há as ações / aqui neste trecho há o passado histórico / apontar onde está estão características///

ANEXO F- TRANSCRIÇÃO DAS AUTOCONFRONTAÇÕES - E1, E2, E3

E1- Autoconfrontação Simples

E1: Quê::/ quando::/ na época de escola/ eu **aprendi** que o lead era aquele subtítulo::/ aquilo era o lead/ aí/ eu::/ aí eu **trouxe** aquilo muito bem na minha cabeça e eu **acabei cometendo** este erro na aula/ eh/ **dizendo** que o lead era era aquela parte separada que vem abaixo do título/ na verdade/ ele é o primeiro parágrafo do texto/ inicia o corpo do texto/ eu eu **cometi** este erro porque eu **trago** desde::/ pois foi assim que eu **aprendi** na escola// [Pesq: eu acho/ esse::/ pelo o que eu percebi tua aula/ trazendo este exemplar/ foi meio de improviso, não foi[↑](referindo-me a um único exemplar de jornal que E1 levava para sala de aula, o qual ia lendo e mostrando para os alunos)] E1: Foi/ porque eu **tive que pegar** o jornal na biblioteca/ e e **usei** o jornal de uma maneira ilustrativa para mostrar os elementos da notícia/ porque eu não tinha jornal/ **tive que chegar** na escola e **pegar** o jornal na biblioteca//[Pesq: Vamos ver como ficou este improviso] (alguns segundos depois) [Pesq: o que você viu aí/ você considera legal[↑]] E1: Eu acho que/ ficou um pouco deslocado da prática/ porque ficou muito como você falou abstrato/ acho que **seria** mais interessante **ter mostrado**/ por exemplo/ **distribuído** uma notícia ou **mostrado** uma notícia para os alunos do livro ou uma notícia avulsa/ e **tentar mostrar** esses elementos da notícia para que os alunos **compreendessem** melhor/ e/ no entanto eu **fiz** este esquema no quadro/ só **explicando** quais eram esses elementos/ mas separadamente/ **mostrei** o jornal depois/ os elementos/ uma análise melhor seria mostrar os dois juntos/// [Pesq: o que te impediu de ter trazido essas notícias para cada aluno[↑]] E1: Porque/ lá em casa não tinha jornal// O jornal que tinha/ eu tinha jogado fora// poderia ter imprimido da internet/ tirado xerox/ mas aí eu eu também tive uns problemas técnicos/ minha impressora deu problema/ aí eu não **estou podendo imprimir**/ aí se eu **tivesse ido** numa lan house/ **imprimia** e tiraria xerox//[Pesq: a professora/ ela te orientou sobre como proceder/ te ajudou de alguma forma a preparar as aulas[↑]/E1: ela **explicou**/ a primeira aula/ eu **fiz** a observação da primeira aula dela/ que foi justamente sobre a notícia/ o primeiro texto que inicia o capítulo (referindo-se ao livro didático)/ e e após a aula/ ela **disse**/ ela me **chamou** e eu **perguntei** “Professora/ qual o conteúdo a ser trabalhado na próxima aula[↑]”/ “Nós **estamos começando a falar** sobre a notícia... e... vai ser em cima deste capítulo/ vamos continuar este assunto aqui”/// Mas o modo como eu **ia preparar** a aula/ o que eu **ia apresentar** o que eu **ia falar**/ tudo/ eh/ tive inteira liberdade para fazer isso/// E1: Esta parte de se observar deveria ser feito durante todo o estágio da UFMA, porque a pessoa pode se olhar/ e/ faz parte do próprio aperfeiçoamento dela/ observar os erros:://[Pesq: o que tens a dizer sobre este momento a que tu acabaste de assistir[↑]]/ E1: Bom, aí eu continuo a explicação, dando alguns exemplos comuns/ né/ do dia a dia/ e continuo a explicação sobre o lead (se cala) [Pesq: mas tu achas que da forma que fizeste/ contempas ali teus objetivos[↑]] E1: Ah/ Sim/ eu **falo** nos procedimentos metodológicos que a aula expositiva seria a notícia com o auxílio de um jornal/ e no caso/ talvez **falta** um exemplo/ **falta** uma explicação com o auxílio do jornal/ seria mais claro/ mais evidente para os alunos (se cala) [Pesq: Porque tu anotaste todos os elementos que contém o lead/ mas faltou/ faltou o quê[↑]] E1: **Faltou dar** um exemplo/ **mostrar** um exemplo/ **fazer** com que os alunos acompanhassem no jornal/ ou melhor ainda/ que cada aluno tivesse um jornal/ uma notícia (se cala) [Pesq: O lead está presente no jornal

em primeiro lugar em que parte[↑]] E1: Eh/ ele constitui o primeiro parágrafo da notícia// [Pesq: Mas, antes disso, ele está presente em que parte do jornal[↑]] E2: Notícia[↑] [Pesq: Não/ na primeira página] E1: Ah/ na primeira página (consentindo com a cabeça) [Pesq: tão todos na primeira página, você não considerou essa informação/ não fez a leitura preliminar da primeira página] (consentindo com a cabeça) [Pesq:Tá vendo[↑]] E1: certo// [Pesq: Eles deveriam ter acompanhado/ escolhido dois/ três leads/ e daí ter localizado o que você fez no quadro] E1: os alunos/ eh// [Pesq: no próprio texto] E1: Eles **acompanham** a explicação/ mas talvez seria difícil/ eu/ a partir::/ eles mesmos **teriam que identificar** ou **procurar**/ depois **reconhecer** o lead/ saber::/ **poderia ter mostrado**/ mostrado naqueles exemplos/ eh/ mostrado através de exemplos/ onde se encontrava o lead/ dava exemplo de lead/// O que faltou foi exemplo/ variedade de exemplos/ assim vários exemplos (se cala)// [Pesq: É o aluno experimentando o texto/ conhecendo o texto/// Essa forma de você só falar/ não está correspondendo aos teus objetivos/// Porque tu colocaste “Ser capaz de elaborar eficazmente uma notícia”/// Como tu queres alcançar// que teus alunos alcancem este objetivo/ se tu não proporcionas/ não é[↑]] E1: Para eles **elaborarem** um texto/ eles deveriam ter primeiro contato com o tipo de texto que ele têm de elaborar/// **Faltou eu ensinar** o texto a partir do texto// E não::/ ficou aquela coisa/ até arcaica de ensinar/ só teoria e depois passar pra prática/ em vez de analisar a partir do texto// Tendo em vista que foi uma primeira aula/ apesar que a professora/ ela **tinha iniciado** o assunto/ na verdade/ ela me **disse** que já **tinha feito** comentários sobre a notícia/ já **tinha dito** algumas explicações/ então/ deveria ter trabalhado/ como tinha mais tempo/ mais aulas/ poderia ter trabalhado mais mesmo/ PASSO A PASSO/ **estudado**/ **explicado**/ **feito** um maior número de exercícios através dos textos// Apesar de eu ter sentido a dificuldade de conseguir (referindo-se ao exemplar do jornal) mesmo aí no caso/ mas de responsabilidade minha/ poderia ter/ simplesmente/ eh/ pedido pra alguém/ corrido atrás/ jornal não é difícil de conseguir/// **Trabalhar** com jornaizinhos/ eh/ **trabalhasse** com jornais/ diretamente com jornais/ teria sido interessante/ Não só ficar no livro/// [Pesq: É tua única fonte aí/ é o livro[↑]] E1: é// [Pesq: Tu te baseaste somente nele[↑]] E1: e no caso/ um tema desse/ assim/ de forma exagerada/ eu nem precisaria/ eu **trabalhando** diretamente com o jornal/ já seria uma aula riquíssima/ com jornais/ aí eu poderia/ como/ até os jornais antigos que eu tenho/ eu poderia comparar com jornais antigos/ jornais atuais/ desse uma aula mais histórica/ com mais elementos/ **trabalhar** mais/ **fazer** dinâmicas// Houve momentos não muito no começo/ aquela parte quase no meio/ nessa parte aí também/ eu **gaguejei** um pouco/ procurando maneiras de me expressar/ **justifica** um pouco/ fico pensando o que falar/ fico/ eh/ a linguagem fica assim um pouco/ [Pesq: mas por quê[↑]] E1: Porque às vezes durante a aula/ nem sempre eu me **guio**/pelo que/ o que previamente já planejado/ as ideias vão fluindo e aquilo vai /e **vou construindo** a aula a partir daquilo que vem/ vai fluindo na hora/ entendeu[↑]/ Algumas coisas são planejadas, algumas coisas eu já pensei antes de falar outras coisas vão fluindo durante a explicação// [Pesq: Isso é bom ou ruim[↑]] E1: Eu acho que é bom por um lado/ porque eu:: assim/ a aula vai ficando assim/ mais:: não fica aquela coisa mecânica automatizada aquela coisa:: e e em geral todo bom professor ele **faz** isso ele ele:: as aulas vão fluindo// Mas é ruim/ porque eu pessoalmente tenho a tendência a gaguejar a:: depende da maneira como **sei** conduzir sem gaguejar sem enrolar/ me expressando de maneira mais clara/ a linguagem fica meio:: minha explicação fica meio obtusa meio:: (se cala) (Comentários

sobre os textos que os alunos escreveram na aula anterior) E1: Porque os alunos/ quando eu **recebi** as redações/ as notícias/ eu percebi que os alunos são muito/ alguns/ senão a maioria dos alunos têm muita dificuldade de escrever corretamente/ alguns **cometem** muitos erros de:/ teve alguns alunos que não/ são os mais esforçados /mais criativos/ mas no geral os alunos são para o nível deles/ 2º ano/ 2ª série do EM/ eles estão muito fracos/ assim/ em relação ao português/ e/ poderia ter trabalhado/ porque o enfoque foi na notícia/ né[↑]// Na elaboração da notícia/ mas poderia ter/ ter trabalhado a partir das redações dos alunos/ certo[↑]// Para que eles **aprendessem** a notícia/ **corrigindo** os próprios erros/ olha isso aqui precisa melhorar/ isso aqui não é assim/ não se **faz** assim/ e/ da próxima vez/ eles não **cometeriam** mais/ **escreveriam** melhor (se cala) [Pesq: Mas você não fez isso da forma que você fez/ leu e entregou] poderia ser// [Pesq: eles vão continuar do mesmo jeito] poderia ter/ eu lido ou que os alunos lessem a notícia/ eu poderia a partir dessas leituras/ fazer correções/ explicações/ observações/ certo[↑]// [Pesq: Vocês não aprenderam na faculdade a reescritura[↑]] mandar que os próprios alunos depois reescrevessem a notícia// [Pesq: Vocês não viram isso na faculdade[↑]// A importância da reescritura para o desenvolvimento da capacidade de escrita[↑]] É foi visto mesmo comentado através de comentários das pessoas mas com certeza foi dito isso na faculdade mesmo não tendo sido tema de aula mas foi explicitado (se cala) [Pesq: É mas aí pode-se adaptar o conhecimento na hora necessária/você vai-] pensei mesmo eu pensei assim// minha ideia **era fazer** isso no momento que eu **mandei** os alunos **voltarem a escrever**/ mas só que acho que **faltou** assim mais/ **faltou assim saber** como **fazer** isso na hora e como **fazer** isso de maneira:/ porque eu só **fiz** alguns comentários e/ **faltou** assim uma técnica na hora/ mas eu me observando pude ver melhor//[Pesq: faltou estratégia] É///[Pesq: Faltou estratégia. Mas ainda há tempo de rever isso/ né[↑]// Tem as aulas da próxima semana// Você hoje não veio à aula porque tinha acabado o conteúdo// O conteúdo não acabou/ porque você passou um projeto/ né[↑]/ de elaboração de um jornal/ Daí/ você não pode faltar/ E não pode dizer que já acabou] Eu também acho inadequado começar um outro conteúdo/ enquanto os alunos estão produzindo um jornal (se cala)

E1 - Autoconfrontação Cruzada

B: Ele deveria ter/ desde o início/ esta relação de controlar um pouco mais a turma/ a turma é muito dispersa / a 202 principalmente /né[↑]// Então / tu não **podes deixá**-los muito à vontade/porque eles **atrapalham** tua aula/ em vez de colaborar/ eles **vão atrapalhar** tua aula// então/assim/ eu até **conversei** com ele sobre isso (referindo-se a uma conversa que tivera com E1) que sempre quando **entrar** na sala/ eles **tiverem conversando**/ **chama** sempre a atenção deles/ o tempo todo/ pra eles **ficarem** sempre atentos à aula/ porque se tu **deixas** eles lá/ o que **acontece**[↑]/ eles **acham** que tu não **estás** nem **ligando** pra eles/ que tu não tens interesse nenhum que eles **aprendam**/ então/ aí mesmo é que eles **ficam**:: **fazem** questão de bagunçar/ de não **prestar** atenção na aula//por exemplo/ com relação ao conteúdo mesmo/ a notícia/eh/ **começaste** a aula **falando** aí que já **tinha comentado** um pouco sobre ele/ então/ o quê que eu acho que faltou um pouco mais/eh/ **priorizar** um pouco mais esta parte teórica/ no sentido de que/ eh/ eles **pudessem dominar** um pouco mais o conteúdo/ a partir que **tivesses explicando** pra eles/ e **separar** as notícias deles/ AOS POUCOS/ entendeu[↑]/ eles **fazerem** só isso num dia/ aí/ no outro dia/ eles fariam o restante da notícia/ vamos ver o que acontece/

quand::do você tenta/ ness::a/ na primeira aula logo “olha/ nós **vamos** fazer um jornal Foca”/ aí/ tu já **partiste** pra prática/ entendeu[↑]/ sem eles **terem** um pouco mais de segurança na teoria/ porque/ infelizmente/ como eles não **têm** conhecimento exatamente de como se **faz** um jornal/ como é elaborada a notícia/ aí/ eles **vão elaborar** de qualquer forma/ por isso você **vai elaborando** aos poucos isso/ pra construir o todo// Eu acho (inaudível)/ entendeu[↑]/ aí/já/ por exemplo/ na correção/ uma coisa que eu acho poderia ter melhorado na correção// Eu/ pelo menos/ **gosto de fazer** assim// tudo que eu **vou dar** pro meu aluno antes/ eu **gosto de FAZER ANTES**/ entendeu[↑]/ quando você **faz** isso antes/ você **leva** mais segurança pra sala de aula/ entendeu[↑]/ você **come::te**/ dificilmente você **comete** deslize/ por exemplo/ a questão do/ eh/ do subtítulo/ tu **falaste** que era o lead/ se tu **tivesse observado** isso antes/ tu não **terias cometido** esse deslize com eles/ entendeu[↑]/ porque o aluno é assim/ a primeira coisa é que fica/ aí eles **observaram** “ah/ o professor já **tinha falado** isso/ aí ele **voltou e falou** que tava errado”/ entendeu[↑]/ então/ assim/ quando tu **foste corrigir** a aula/ deveria ser diretamente com ela/ poderia ter levado a notícia/ corrigido em casa/ com mais calma/ **observava** tudo/ por que na hora que tu **botasse** no quadro/ tu **ias pegar** as ideias deles LÓGICO/ tu **poderias pegar** as ideias deles/ mas tu já **terias** a ideia de como **ficaria** a melhor forma/ entendeu[↑]/ daquela notícia ali/ eh/ assim/ sempre eu **gosto de fazer** assim/ eu acho que é melhor/ não sei se a Paula **concorda**/ mas eu **gosto** sempre de tá com um pouco mais de segurança na sala de aula/ eu **gosto de corrigir** antes/ já levar para::/ pronto/ mas pra mim/ o pronto pra mim/ eu **construo** com eles mas já sabendo o que tá mais ou menos correto/ entendeu[↑]/ [E1: eu deveria ter corrigido em casa] porque tu **vais** pra sala de aula com mais segurança do que tu **estás falando**/ entendeu[↑]/ pra não **deixar** brecha pra eles/ porque/ assim/ a maioria dos alunos/ eles não **têm** conhecimento assim/ mais **tem** sempre um ou dois/ por exemplo Alex/ Alex/ né assim o nome dele[↑]/ [E1: é[↑]] ele é muito esperto/ então/ ele **presta** muito atenção em tudo/ ele tá ali observando/ ele:::/ **tem** hora que ele se **dispersa** um pouco/ mas ele::/ e ele sempre te **chama**/ ele sempre **tava lá falando** “professor isso assim assim eu acho assim tá melhor”/ entendeu[↑]/ [E1: ele participa bastante] ele **participa** bastante/ porque ele **tem** um conhecimento um pouquinho mai::maior/ ele **lida** muito com esse negócio de notícia/ de internet/ então ele é mais/ ele é mais esperto/ então/ assim/ eu acho isso/ sempre que tu **fores fazer** aula/ **leva::** já **vai** com algo mais pronto/ PRA TI/ pra tu teres segurança[↑]// **Mostrar** pro alunos que tu **sabes**/ porque o aluno/ ele te **testa** muito/ ele **pode** até não saber/ mas ele te **testa**/ o tempo todo eles **fazem** isso (E1consente com a cabeça) entendeu[↑]/ [E1: Certo] entendeu[↑]/ eu acho que tu **deves** melhorar mais// [E1: eu acho que **concordo**/ porque até/ como professora Paula tinha falado anteriormente/ que ela sentiu necessidade de uma/ de trabalhar coisa por coisa/ trazer o material já já pronto/ eu eu acho que foi isso que faltou/ **faltou** um pouquinho mais de segurança/ de preparação/ e **trabalhar**/ por exemplo/ em uma aula só o título/ **pedir** que os alunos **elaborassem** o título/subtítulo/ na outra aula só legenda/ a partir de::/não só ficar no livro mas::] B: Tanto é que as aulas que ele **deu** depois/ Paula não assistiu/ sobre acentuação gráfica/ ele já se **preocupou** um pouco mais com isso/ porque ele já **tinha feito** a confrontação contigo/ e tu já tinha repassado isso pra ele/ então/ ele **foi** com mais segurança pra sala de aula/ eu percebi que ele tava mais seguro/ ele foi mais calmo/foi/ sabe/ **elaborando** as coisas em partes/ e isso **mostrou** pro aluno também que tu tinhas mais segurança com o conteúdo que tu tavas dando/ eles **prestaram** mais atenção/ entendeu[↑]/

participaram muito mais/ até mesmo na turma 202/ que é uma turma mais dispersa que a 203/ né/ mas eu não **sei** se tu percebeste isso/ que este segundo momento já foi melhor/ [E1: percebi percebi/porque eu já **tinha elaborado/ já tinha feito/ preparado** tudo/ tudo que eu **ia explicando/ eu digitei/ eu imprimir** tudo tudo/ toda palavra que eu ia falar/ aí a aula ficou bem dinâmica/ bem facilmente a aula]/ [Pesq: planejada[↑]] B: o planejamento foi melhor/ ele também já estava um pouco mais seguro/ porque no início realmente a gente fica um pouco mais nervoso/ né[↑]/ mas isso aí é essencial (referindo-se à necessidade de planejar) E1: acho que/ esses recursos/ no caso do conteúdo da notícia que::/ já precisa ter mais este cuidado/ pra se trabalhar como se tivesse trabalhando o material que eu vou utilizar/ já ter preparado antes/ acho que esta é a principal preocupação//

E2 – Autoconfrontação simples

E2: Ao **assistir** o filme sobre a minha aula, eu **pude observar** que não era o que eu esperava/que a minha aula não **está correspondendo** às minhas expectativas/aos meus objetivos/eu percebo/a meu **ver**/eu percebi que eu eu tenho muita insegurança eu tenho até um certo medo de de da forma como lidar/com essa turma né[↑]/porque essa turma já foi estigmatizada pela escola/ como os piores da escola em todos os sentidos/tanto no sentido de desempenho de aprendizagem/eh/no sentido também/como é que eu **posso dizer** decomprometimento/comportamento/né[↑] assiduidade/ eles **faltam** bastante/não **respeitam**/então/eu já **vou** pra essa sala bloqueada/eu já **vou** com um certo medo//Com relação ao conteúdo/eu sinto muitas dificuldades porque eu não tenho assim alguém pra mim orientar /pra fazer sugestões sobre a forma como que eu **posso trabalhar** com eles/ se eu **posso mudar** o método como/ eh/ como trabalhar né[↑] com eles/ eh/ que textos que eu **posso utilizar**/ então fica tudo assim/ fica tudo ao meu critério/ né[↑]// Eu **vou**/ não tenho uma sugestão de material didático/ né[↑] pra utilizar com eles/ eu mesma que **vou** atrás/ então eu tenho umas gramáticas em casa/ então eu mesma que **vou** nessas gramáticas/ eu eu **vejo** lá o assunto/ eu me esforço para **tentar explicar** pra eles né[↑] de maneira compreensível/ dessas minhas gramáticas eu mesma **pego** os textos// A princípio eu **tava levando**/eh/xerox né[↑] dos textos/ só que eu **passei** agora a **escrever** no quadro porque além de eu tá tendo/eh/ um gasto com com material /eh/eu acho que eu **escrevendo** no quadro eu **consigo**/não sei/acho de alguma forma **fazer** com que eles **escrevam**/eles **prestem** mais atenção/mas eu pude perceber agora (referindo-se ao filme) que isto não **acontece**/ independente de eu **levar** texto ou **escrever** no quadro pra ver se eles **mantêm** sua atenção voltada pelo menos pro quadro pro caderno/eu percebi que não/ né[↑]que eles continuam do mesmo jeito ou até pior/e eu fico assim/eu fico chateada aborrecida porque eu tou sentindo muita dificuldade/ né[↑] nesta etapa de conclusão de curso de estágio/eu tou me sentindo desamparada né[↑] pela instituição em que eu estudo/eh/pela própria escola também/eh/porque eu percebi que/eh/os professores né[↑] eles **veem** os estagiários como /eh /como algo que **vai permitir** a eles/ eh/um certo descanso por um determinado tempo/né[↑]o momento em que eu **vou estar** ali à frente **dando** aula/o professor/ele vai sair um pouco de foco/**vai vai fazer** com ele se desestresse tanto /né[↑]/ com os alunos com a turma e fica tudo assim nas nossas costas/ a gente que tem que se virar pra planejar a aula que a gente **vai dar**// o professor/ele apenas **diz** qual é o conteúdo né[↑] qual é o assunto que ele quer que seja trabalhado/por exemplo/ “a partir da próxima semana nós **vamos trabalhar** as funções da linguagem”// então/ eu é que tenho de me virar/eh/ sobre a

forma como eu **vou trabalhar** o assunto a metodologia os meus objetivos né[↑] que a princípio né[↑] sempre meus objetivos eles são o quê[↑]// apresentar o novo conteúdo né[↑] de maneira dinâmica trazer algumas inovações/alguns textos diferentes né[↑] pra eles// **procuro inovar/** né[↑] nesse aspecto e a partir daí fazer com que eles participem da aula/ compreendam o assunto e faça uma atividade pra depois nós juntos né[↑] eu juntamente com eles fazamos a correção// e isso não **tá acontecendo** da forma como eu espero justamente por essa dificuldade de ter domínio eu tenho muita dificuldade de dominar essa sala/ de ter domínio/ **fazer** com que eles se **comportem/** com que eles **prestem** atenção à aula/eh/ muitos professores/ eles **reclamam** dessa turma como a própria professora me **disse/** essa turma ela é tachada na escola como a pior né[↑] com os piores alunos// ela mesma me **falou** que muitos professores quer logo ficar livre da turma/ eles não têm com essa turma o mesmo empenho que eles têm em relação às outras// aí o que acontece[↑] eu sem nenhuma experiência/ que **estou começando/** estou nesta fase de estágio/**chego** justamente **pra lidar** com esta turma/eh/ eu sinto muita dificuldade// eh/ quanto a isso/uma aluna um dia desses no final da aula/eu **conversando** com uma aluna dessa turma/ela me **falou** que eles se **comportam** assim comigo/ que com a professora eles não são TÃOÓÓÓ como é que eu **posso dizer**[↑]/ tão bagunceiros tão dispersos na aula da professora titular da disciplina/// Mas eles são assim comigo porque eles têm um certo preconceito porque eu sou estagiária *ela é só uma estagiária/a gente pode bagunçar/ a gente pode fazer o que quiser porque ela não tem nenhuma autonomia pra chegar e punir a gente/// Então/ a gente pode fazer o que quiser/ porque ela é simplesmente estagiária* [Pesq: Mas o que eu percebi /isso / tu não chegaste a falar / quando tu trabalhas com textos/ tu mesmo falaste em um momento aí/ que estavas levando os textos xerocados /mas que parou por conta do ônus né[↑]] hum hum [Pesq: Estava acarretando demais para tuas costas/ mas e aí/ chegaste a falar com a professora sobre esta questão/ a escola não disponibiliza material xerox / não deveria ser a escola a bancar esta parte[↑]] Quando são os professores é a escola/ quando eh eu já pude perceber quando são os professores sobre material didático a escola disponibiliza/// No início do estágio/ no primeiro contato que eu tive com a escola antes de **começar a dar** aula nas turmas/ eu me **dirigi** à biblioteca/ **pedi** o livro didático né[↑] que a escola **adota** de Língua Portuguesa e a senhora me **disse** que não **poderia me dar** o livro porque/eh/ a escola tinha poucos livros e se algum aluno **precisasse** desse livro né[↑][Pesq.: E o da professora[↑]]Certo/aí eu fui /ela (referindo-se à bibliotecária) sugeriu que eu **pedisse** o da professora/// Eu **pedi** pra professora/só que eu senti um certo receio dela me emprestar o livro né[↑]//Ela me **emprestou** no primeiro dia/ só que ela ela **disse** que eu **deveria tirar** xerox/eu entendi como que eu **deveria tirar** xerox de todo livro e que **devolvesse** logo pra ela porque ela **precisava** muito do livro dela/ então eu já eu já fiquei assim um pouco/eh/com receio de **chegar** de **pedir** de **tá pedindo** o livro dela até porque ela mesma não me **oferece** não me **ofereceu** o livro dela/ eu **pedi** e ela **falou** que eu **deveria tirar** a xerox e **devolver** logo pra ela/ que era o único livro que ela tinha e nunca mais ela **falou** sobre utilizar o livro né[↑] o livro com eles/ eles pouco **utilizam** o livro e este assunto que **está sendo trabalhado/** me parece que o livro didático que a escola **adota** não **trabalha** esse assunto sobre função da linguagem né[↑]// independente de trabalhar ou não/ a escola e a professora não me **disponibilizaram** o material né[↑][Pesq. E na faculdade, como foi abordado este conteúdo[↑]]Sobre funções [↑]o conteúdo de modo geral[↑] [Pesq.Este que tu estás

dando] Não foi trabalhado não nas microaulas /eh/funções da linguagem [Pesq.:Nem durante o curso[↑]] Não na verdade/ nós não temos nenhuma aula de língua portuguesa em si de gramática /como se **trabalhar**/ eh/ isso com os alunos/ isso não **foi trabalhado** com a gente um só momento/ nós tivemos cadeiras que na teoria era era pra trabalhar com a gente/ né[↑] sobre esses aspectos///Sobre como **trabalhar** o assunto com o aluno/eh/que tipo de texto trabalhar/ a forma/ a questão didática mesmo/ né[↑] /de como **chegar** na frente né[↑]/**utilizar** os recursos didáticos né[↑] /que nós **poderíamos utilizar** /só que nada disso **foi trabalhado** com a gente[↑]/ a gente **recebia** nós **tirávamos** xerox de muitos textos que **falavam** a respeito /a gente **lia** tinha aquele conhecimento teórico/ mas na prática isso não **foi trabalhado** com a gente/não **foi trabalhado** um só momento com a gente/ tinha às vezes aqueles comentários rápidos né[↑]/que os professores em algum momento **abriam** uma pauta da aula pra conversar sobre isso/ mas a gente nunca/eh/ tirando esses dois períodos de estágio que nós tivemos né[↑] de estágio do ensino fundamental e estágio do nível médio que nós **ministramos** aulas lá na frente tirando esses dois períodos/ eh/nada disso foi avaliado/ né[↑] com a gente/eh/ sobre essa questão didática/ só texto mesmo/ a gente só **lia**/ às vezes **fazia** algum trabalho falando sobre o assunto/ **fazia** algum seminário mas não fora isso/ nada mais/// Aí quando foi no estágio de nível fundamental que aconteceu ano passado/ foi o primeiro contato que nós tivemos/eh/ que nós pudemos saber///[Pesq. Vocês já deram aulas[↑]] No estágio de nível fundamental nós tivemos/ foram 24 horas né[↑] de nível fundamental/ então/ foi a partir do estágio passado que a gente pode/eh/ sentir né[↑] perceber como é que se **dá** uma aula/ como é que se **deve** /eh/ os recursos que **devem ser** utilizados/ eh/ os tipos de textos que nós **podemos utilizar**/ né[↑] somente isso né[↑]// Mas a mesma deficiência também que nós estamos tendo agora/ tivemos no estágio passado/ eh/que/ do supervisor que nos acompanhasse na sala/ né[↑]/ me parece que de alguns alunos né a supervisora que estava orientando o estágio de nível fundamental/ ela **chegou a assistir** às aulas de alguns alunos na escola/ mas a minha não/ ela não chegou a assistir né[↑] e de outros alunos também não **conseguiu/ assistiu** de uma parte/ mas não de todos// mas quanto a isso não **afetou** em nada o fato dela ter observado/ porque ao meu conhecimento nós não tivemos nenhuma aula nenhuma reunião pra pra refletir sobre a nossa postura na sala de aula/ os métodos adotados pela gente/os conteúdos/ né[↑] e qual foi nossa deficiência do conteúdo/ quais foram os nossos erros/ os pontos positivos né[↑] o que tinha sido bom o que deveria ter sido melhor aproveitado/ nada disso nós não tivemos nenhum momento desse///[Pesq. É/ uma aula que fala sobre textos e você trabalha sem apresentar para o aluno os modelos/ talvez/ tu não achas que seja por isso o descaso deles na aula[↑] Uma coisa é ter contato mesmo né real com o texto/ outra coisa é transportar o texto do lugar real dele/ originário dele/ o jornal ou o próprio livro/ romance ou um livro de poesia mostrar mesmo tudo que a gente tem que saber/ o texto não é só] a estrutura [Pesq. Isso/ né[↑] ele envolve tudo /suporte/ envolve uma série de elementos né que se não mostramos o conhecimento não chega/ eu acho/ a gente sente quando se dá uma volta assim com a câmera né que ninguém tá] dando a mínima importância[Pesq.: Atento/ é porque/ de repente/ não é o aluno/ é sua aula/né[↑]] sim [Pesq. não deu pra você perceber[↑]] sim [Pesq. É tipo assim/ fale agora te colocando no lugar deste aluno o que sentiste da tua aula[↑]] sobre a minha aula/eh/ em relação a esse aspecto né[↑] no fato dele não ter ali algo que ele não está tendo um contato mais próximo né[↑] no lugar do aluno eu acredito até que justifica o fato deles ficarem assim né[↑] só

que/ eh/ eu não sei mais como trabalhar isso com eles/ porque no primeiro momento eu **tava levando** os textos pra eles só que eles estavam do mesmo jeito eles não **mudaram** e eu como estou com duas turmas do primeiro ano/ eu **estou dando** aula pra em média quase cem alunos né[↑] nessa turma são quase cinquenta/ é porque eles faltam bastante principalmente na minha aula e na outra turma também são quase cinquenta alunos/ então/ o que eu **estava fazendo** eu **tava tirando** uma média de cinquenta xerox né[↑] dos textos/ **tou trabalhando** o mesmo assunto simultaneamente nas duas turmas/ então/ a professora sugeriu pra eu **fazer** o seguinte eu **tirasse** metade da da xerox dos textos que estavam sendo trabalhados aí eu **levava** pr'uma turma/ no final da aula eu **tinha que recolher** os textos e **levar** para outra turma e no final da aula **recolher** os textos e muitos alunos não me **entregavam/ tava ficando** mesmo aquela bagunça aí eu pensei/ eh/ a partir de agora eu **vou vou tentar** quando for um texto que não seja tão grande alguma coisa do tipo/ eu **vou escrever** no quadro porque eu acho que assim/ eles **vão ficar** com o texto lá/ eles **vão escrever**///[Pesq. É/ eles ficam quietos/ porque estão escrevendo/ mas e aí/ serão que estão aprendendo[↑]] a minha expectativa era que sim/ né[↑] eu sinceramente eu não sei eu não sei te dizer///[Pesq. A produção/ tu fizeste a atividade/ né[↑] será que eles compreenderam[↑]] A maioria eu acho que não/a maioria eu acho que não///[Pesq. Tu cobraste na aula[↑]] Porque nós **adiantamos** o horário porque era no último horário [Pesq. Aí vc pediu[↑]] Naquele dia foi seguinte/ eu **tive que me fazer** em duas pessoas/me **virar** em duas pessoas/// Eu tive que ficar ao mesmo tempo em duas salas eu **ficava indo** de uma sala para outra/ porque a professora/ o quinto horário era pra eu estar na 106 na outra turma e o sexto horário na 107/// Acontece que no quinto horário depois do intervalo no quarto e quinto horários os professores **decidiram** ir às salas né[↑] que eles **iam ministrar** aulas naquele horário **passar** uma atividade pros alunos/ **deixavam** os alunos dentro das salas e todos eles se **reuniriam** dentro da sala dos professores foi isso que eles **fizeram**/ então/o quinto horário era pra professora está na sala 106 como eu sou estagiária dela ela está me acompanhando na sala em que ela ministra aula/ eu fiquei lá na 106 **dando** aula normal e eles todos reunidos na sala dos professores// a 107 não teve um professor que quisesse ir pra lá eles estavam todos no corredor **bagunçando fazendo** barulho e o quê que a professora **fez**[↑]/ ela foi lá onde eu estava dando aula na 106 **pediu** pra eu **deixar** os alunos lá e **fosse** lá pra 107 no quinto horário passar uma atividade pra eles/ pra que eles ficassem dentro da sala e não **ficassem bagunçando** sendo que era para outro professor está lá e o professor não foi///[Pesq. Tu não tinhas te planejado pra esta turma[↑]] Não não pr'aquele momento quando **cheguei** lá eu **pedi** pra eles né[↑] esta atividade que foi passada ninguém **fez** ninguém **fez** a atividade e então como eu já **tinha feito** pra/ **tava aplicando** uma atividade lá na 106 eu **apliquei** esta mesma atividade na 107// Porque eles não **levaram** porque esta aula que que foi dada nesse dia quando **aconteceu** esta situação eu **ia** justamente **trabalhar** com eles né[↑] a atividade que foi passada os três textos// nós **íamos fazer** a correção dos três textos/ eu **ia corrigir** com eles lá na frente e depois eu **ia passar** a outra atividade que **tava trabalhando** já na 106/ então/ como ninguém **levou** como ninguém **fez** nada eu **acabei aplicando** a a a atividade que **estava sendo** aplicada na 106/// Então/ como eu tinha que ficar nas duas turmas ao mesmo tempo eu **tive que pedir** a um aluno que **escrevesse** no quadro pra mim a atividade/// O aluno **ficou lá escrevendo** pra essa turma e eu **fui** lá pra 106 pra poder ficar lá pra **poder dar** continuidade ao horário///

E3 - Autoconfrontação Simples

E3: a aula foi motivada a partir do assunto que a professora me **informou** que eu **teria que dar** à turma// que era função da linguagem/ a partir deste momento eu **procurei ver** algum assunto/ **buscar** alguma atividade e explicação que fizesse parte da realidade deles/ então/ eu **trouxe** textos atuais/ pra a atividade função da linguagem/ textos que faziam parte da realidade deles/ e que **poderia despertar** a atenção deles para as funções da linguagem/ que elas tão a todo momento em diversos tipos de texto/ foi este meu objetivo/// Acho que meu objetivo foi atingido/ porque a partir do momento que **expliquei** a aula de função da linguagem pra eles e **apliquei** a atividade pra eles/ eles rapidamente **conseguiram apreender** as funções da linguagem nesses diversos tipos de texto// então/ eu acredito/ nessa atividade específica/a:: o objetivo foi alcançado/ pelo menos foi o que percebi com a participação deles em sala de aula/// Em alguns momentos/ eu **poderia/ eh/ assumir** mais a turma/ ser mais enérgico/ houve momentos em que eu não **conseguia falar** o que eu queria e eles também não **conseguiam entender/** porque **estavam conversando** muito// Mas é isso// argumentação entre eles/ né[↑]/ o debate entre eles também/ já que/ já que/ eles **tinham que responder** várias questões e cada um tinha uma opinião diferente/ suscitar o debate/ né[↑]/em cada grupo eu **acompanhava** as atividades e percebia aqueles que não estavam muito voltado pra atividade/ a gente **tentava chamar** a atenção deles pra atividade/ a todo momento eu **estava acompanhando** o texto// **fui escrevendo** no quadro pra eles/ por exemplo/ **dava** a função e o exemplo embaixo// então/ sempre no início da aula/ eu **procuro fazer** esta introdução/ **explicando** pra eles o que a gente **vai trabalhar/** e **partindo** desta parte mais geral/ da realidade deles/ eu **busco** pro assunto da aula também// aí **eu fiz** o resumo/ resumo de uma aula de gêneros literários/ depois nós **fizemos** a leitura do livro deles/ **associando** com as características dos gêneros que eu **apontei** para eles no quadro/ no livro deles/eu **apontei** pra depois nós **partirmos** pra atividade/ que a atividade iria ser justamente isso/ **apontar** essas características no texto/ eu **dei** três tipos de texto pra eles/ um lírico/um épico/ um dramático/ esses textos **serviram** pra quê[↑]/ pra que eles/ **iam apontar** essas características no texto/ essas características dos gêneros///eu **trouxe** os textos/ né[↑]/pra **eles identificarem** os gêneros/ **classificarem** os gêneros e **destacarem** as características de cada texto e amanhã nós **vamos fazer** a correção dessas atividades// Eu acho que este assunto (referindo-se aos gêneros literários) é um assunto pra ser bem trabalhado/ você **tinha que utilizar** três ou quatro aulas pra ser bem trabalhado/infelizmente **teve que ser trabalhado** só em duas aulas/ tem data pra terminar este bimestre semestre/ **tem que ser trabalhado** dessa maneira/ mas **daria pra trabalhar** muito bem/porque **você tem que aliar** o tempo ao / à aprendizagem/né[↑]/eu acho pelo pouco pelo dois horários que foi dado/ eles **conseguiram assimilar** o que é gênero textual/ acho que eles **conseguiram assimilar**// quais que fazem parte da realidade deles/ **conseguiram** desse meio desse meio maior de gêneros textuais// eles **conseguiram fazer** um recorte do que é gênero literário/ quais textos do gênero literário/ quais que fazem parte/ que está no meio do gênero textual/ né[↑]/ e quais as características / eu acho por este objetivo das duas aulas/ eu acho que foi alcançado estas duas aulas// **poderia ter ido** mais/ poderia/ mas acho que pra meta que foi traçada pra essas duas aulas/ acho que alcançou//

E3 - Autoconfrontação Cruzada

G: Bom/ domínio de conteúdo E3 tem/ a observação que eu **deixo** pra ele/ pra que quando tenha atividade de textos/prá que/ tu/ E3/ **coloques** pra eles **lerem**/ porque assim tu **desperta** a atenção deles e **deixa** eles atentos pra leitura/ porque se tu **fores ler**/ eles **acabam se distraindo** e não **prestam** atenção/ então é uma forma de tu **prendê-los** e até trabalhar a questão da leitura/// Em relação ao conteúdo/ pra mim tu **tá** /certinho/ adequado/ bem preparado pra aulas/ **tira** dúvidas dos meninos// A questão do domínio de turma é algo progressivo que você vai tendo/ mas desde da primeira aula assim/ você já **tem** que colocar tua postura pra que eles **vejam**/ né[↑]/ como você **é**/ pra que eles **procurem** respeitar a partir da primeira aula/ mas a questão do domínio é gradativo/ isso aí a gente vai conquistando pouco a pouco/ não **precisa**/ eh/ alterar a voz/ **basta** a gente conversar com eles// É a gente **devia ter conversado** antes pra botar eles pra produzirem/ né[↑]/ porque às vezes eles ficam muito receptivos/ só **observando** o que o professor **tá dizendo** ou **lê** o texto e **responde**/ eles **têm de produzir**/ eles **têm que colocar** o conceito ali na prática/ então/ todas as aulas que a gente **conversa**/ eu **dizia** pra ele E3/ *vamos trabalhar o texto onde eles primeiro **coloquem** lá a resposta dos conceitos e depois eles **irão colocar** esses conceitos na prática/ eles **irão produzir** os próprios textos/// Apesar deles **conversarem** muito/ **acabarem se distraindo**/ mas eu acho que é uma forma até de você economizar o tempo/ **colocando** eles em grupo/ **trocarem** as ideias economizar o tempo/ **trocarem** as ideias entre eles mesmos/ porque aí um **acaba tirando** a dúvida do outro/ se ainda restar/ e aí/ eles **produzem** o texto/ **vão** lá na frente/ **leem**//[E3:**tem que incentivar** o raciocínio deles também/ eles **pensam pra produzir**/ a criatividade deles também enquanto produtor de texto/ só **ficam recebendo** também/ aí essa é a hora de **colocarem** em prática/ essa criatividade também]Aqueles que não corresponderam a gente **pediu** pra eles **refazerem**/ colocando as características que ainda não tava ainda no gênero/ no gênero correto/ que eles **tinham feito**/ eles **acabam misturando** um pouco os conceitos/ principalmente no épico/ eles ficaram com muita dúvida do gênero épico// aí eles **confundiram** bastante/ a gente **pedia pra refazer**//[E3: foi o que menos eles tiveram dificuldades foi o gênero dramático/ **criaram** histórias crônicas/ **desenvolveram** legal] Bom/ até aqui na escola/ eles **disponibilizam** uma sala de vídeo/ teve uma aula aqui que E3 **trouxe** uma música/ a gente **colocou** pra eles lá na sala de multimídias/ **trabalhou** com eles lá/ então/ disponibilidade de equipamento eletrônicos/ a escola **disponibiliza**/ aí **resta adequar** o conteúdo pra que a gente **possa trabalhar** nesta sala/ mas até que estrutura física/ a escola **disponibiliza**/// A questão da supervisão da UFMA/ senti falta/ porque não veio/ não **veio** ninguém **observar**/ então neste aspecto/ eu senti falta/porque aqui eu **dou** o meu ponto de vista como professora de sala de aula/ **acompanhando** a minha turma e **vendo** como ele se **saiu** na minha turma/ mas alguém da UFMA/ professora do estágio supervisionado **deveria vir** pra a partir **daí observá-lo** e **ver** o que ela também **pode opinar** e **dar** mais dica pra ele/ né[↑]/ porque eu **dou** aqui pelo meu ponto de vista/ dos meus alunos/ mas aí ela **tem que dar** a forma geral/ (referindo-se a professora da disciplina prática de ensino)/// Porque quando ele **sair** do estágio/ **for** pra uma escola/ a realidade que ele **vai encontrar** é essa/ então a questão do estágio/ da professora da UFMA/ é mais pra/ pra **esclarecer** mais a questão mesmo dele/ didática/essas questões mais/né[↑]/ acho que específicas mesmo do estágio supervisionado//Eu **ajudo** como eu **posso**/ eu **dou**/ eu **digo**/ eu **observo** como ele está e **vou dizendo** aos poucos “faz assim assim assado”// [...] já **digo** pra ele como **é**/ **faz** assim **divide** assim/ **pede** o*

caderno pra dá visto/ que assim eles têm uma responsabilidade/ então/ no dia a dia ele **foi aprendendo** isso comigo/ não é E3[†]/tu **vais praticar** de acordo com tua metodologia quando tu **fores trabalhar** mesmo em sala de aula/ mas eu senti falta do professor da UFMA/ da professora **poder tá assistindo** isso///[E3: senti/ é porque/ assim/ ela **vai receber** o relatório/ mas o relatório é é aquela coisa escrita não tá ali em contato com a realidade/ com o que a gente **passou**/ se a gente tinha alguma dúvida pra tirar/ é isso é que falta também/// Até mesmo pra falar com o diretor a gente é que **tem que ir**/ nesse caso seria o professor da disciplina/ a gente que **tem que falar** com o diretor/ a gente que **tem que entrar** em contato com o professor que **tá faltando**/ a gente é que **está indo buscar** mesmo/ acho que isso seria o professor da UFMA que deveria estar à frente// A qualidade dos alunos que **saíram** com o currículo antigo continua a mesma coisa dos que **saíram** com o currículo novo/// Eu acho que só houve inchaço/ eu acho/ na grade/ o estágio também **aumentou** a carga horária///A sobrecarga **aconteceu** porque eles **colocaram** o estágio junto com a monografia/ e isso aí **demand**a um pouco de sobrecarga/ ao mesmo tempo que a gente **prepara** aula/ **prepara** as atividades/ a gente **tinha que preparar** a monografia ao mesmo tempo/ eu achava melhor desmembrar/ estágio em um período e monografia em outro período/ assim juntos fica sobrecarregado///