

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
MATERNA EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA

MANOELITO COSTA GURGEL

Fortaleza – CE/Brasil
2013

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
MATERNA EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Fortaleza – CE/Brasil
2013

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

-
- G987r Gurgel, Manoelito Costa.
Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência / Manoelito Costa Gurgel. – 2013.
206 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Linguística, letras e artes.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
- 1.Língua materna – Estudo e ensino(Estágio) – Fortaleza(CE). 2.Professores de português – Formação – Fortaleza(CE). 3.Estagiários(Letras) – Fortaleza(CE) – Atitudes. 4.Representações sociais. I. Título.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que me mostra, todos os dias, que eu posso amar e ser amado
incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me dado o dom da vida e por guiar meus passos sempre, cada vez mais;

Aos meus pais, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, por me acolherem com afeto sempre;

À Nilda, por cuidar de mim há 23 anos e por me mostrar que o amor e a felicidade são simples;

À professora Eulália Leurquin, por sempre e prontamente se disponibilizar a contribuir com a minha formação profissional;

À Lídia Cardoso, por ter sido tão carinhosa comigo durante esses dois anos de percurso, durante os quais me ensinou a ser forte e a confiar em mim.

Aos professores, funcionários e colegas do PPGL, por terem partilhado comigo valiosas e calorosas discussões teóricas.

RESUMO

Cada vez mais, os professores vêm exercendo um papel de destaque na ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse contexto, os cursos de formação continuada e inicial de professores de língua materna vêm sendo repensados. Nesta pesquisa, então, identificamos e reconhecemos o acervo de representações sociais (doravante RS) de oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina. Considerando a premissa de que o estágio é o espaço privilegiado de ressignificação de representações docentes, analisamos se há, de fato, ressignificações nesse espaço. Essa proposta é crucial para (re)pensarmos o estágio de regência como etapa do percurso formativo do professor de língua materna. Em uma abordagem discursiva e ideológica das RS, na qual destacamos a função da linguagem no engendramento e na circulação de representações, delineamos, a partir das tomadas de posição das estagiárias frente ao objeto de representação “estágio de regência”, (re)veladas pelas modalizações no seu discurso durante a interação com os seus pares em grupos focais, os sentidos e os valores que elas, as estagiárias, atribuem ao estágio de regência, antes e durante a disciplina. Para isso, apoiamo-nos nos quadros teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 1978, 2009 ; JODELET, 1984, 2001, 2005; DOISE, 2001), do Interacionismo Sócio-discursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009) e nos conceitos de grupo social e de ideologia (VAN DIJK, 1999, 2003, 2009). Como procedimentos de coleta de dados, adotamos um questionário e dois Grupos Focais (doravante GFs), situações de ação de linguagem em que as estagiárias se engajaram e mobilizaram suas RS sobre o estágio de regência. Como categoria de análise, adotamos as modalizações (BRONCKART, 2009), pois materializam linguisticamente avaliações e julgamentos. A partir da análise das modalizações, identificamos as tomadas de posição do grupo frente às atividades e às práticas da disciplina. Em nossa análise qualitativa-interpretativista, percebemos que as estagiárias representam o estágio de regência, tanto antes quanto durante a disciplina, a) como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) como feedback/avaliação da prática e c) como atividade final para conclusão do curso e como

última etapa para certificação. Sendo assim, as estagiárias, durante a disciplina, não ressignificaram suas RS e, marcadas por essas RS, participaram das atividades da disciplina apenas para cumprirem aspectos burocráticos, sem refletirem significativamente sobre, por exemplo, o seu agir. Nesse sentido, o estágio de regência pouco contribuiu para a ressignificação das RS das estagiárias sobre as atividades e sobre as práticas do estágio de regência, dado o caráter transitório da disciplina. Nossa pesquisa, então, leva à reflexão dos responsáveis pela formação de novos professores resultados que devem inquietá-los: se professores em formação inicial representam o espaço do estágio de regência não como o espaço propiciador de ressignificações do fazer/ser docente, mas como o espaço de cumprimento de obrigações burocráticas para efeito de obtenção de Diploma de Licenciatura, que docente estamos formando?

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais; estágio de regência; professores de língua materna.

ABSTRACT

Increasingly, teachers have played a prominent role in the redefinition of teaching practices and language learning (L1). Within this context, continuing education programs and certification courses for first language teachers are being rethought. In this research, it is intended to identify and recognize the collective social representations (SR) achievements of eight student teachers in regards of Portuguese Teaching Practicum at UFC Language and Arts major. Through a discursive and ideological view of RS, we sought to delineate from the positions taken by the student teachers of the object of representation " student teaching practicum" unfolds in their discourse during the interaction with their peers in focus groups of the meanings and values that they attach to student teaching practicum, before and during the discipline. For this, we rely on the theoretical and methodological frameworks of social representations theory (MOSCOVICI, 1961, 1978, 2009 ; JODELET, 1984, 2001, 2005; DOISE, 2001) and socio-discursive interactionism (BRONCKART , 2006, 2008, 2009). We also support the concepts of group and social ideology proposed by van Dijk (1999, 2003, 2009).. As data collection procedures we adopted a questionnaire and two focus groups (FG), language -action situations by which the student-teachers engaged and mobilized their RS during the practicum experience. As for the analysis, we have adopted the modalizations, from which the actions taken by the group were identified and in face of the activities required for the course. Using a qualitative -interpretive lens, we found that the student teachers represent the practicum experience as: a) the learning of the profession and as the application of theory and of teaching techniques via practice, b) as feedback[assessment]of their practice and, c) as the final requirement for the undergraduate course completion or as a last step towards certification. Thus, the student teachers, during the course did not reformulate the RS. Marked by these RS, the student teachers participate in the activities of the course only to fulfill bureaucratic aspects without significantly reflecting on, for example, their teaching actions.

KEYWORDS: Social representations, student teaching practicum, Portuguese language (L1) teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Ocorrências de modalizações no GF-1	123
Tabela 02	Ocorrências de modalizações apreciativas por temática no GF-1	124
Tabela 03	Valor positivo ou negativo das modalizações apreciativas no GF-1	128
Tabela 04	Ocorrências de modalizações pragmáticas por temática no GF-1	130
Tabela 05	Ocorrências de modalizações pragmáticas por agente/responsável no GF-1	135
Tabela 06	Atribuição ou não de capacidade de ação ao agente no GF-1	137
Tabela 07	Modalizadores pragmáticos	139
Tabela 08	Modalizadores deônticos no GF-1	144
Tabela 09	Ocorrências de modalizações lógicas por temática no GF-1	146
Tabela 10	Modalizadores lógicos no GF-1	151
Tabela 11	Ocorrências de modalizações no GF-2	153
Tabela 12	Ocorrências de modalizações apreciativas por temática no GF-2	154
Tabela 13	Valor positivo ou negativo das modalizações apreciativas no GF-2	157
Tabela 14	Ocorrências de modalizações pragmáticas por temática no GF-2	159
Tabela 15	Ocorrências de modalizações pragmáticas por agente no GF-2	161
Tabela 16	Atribuição ou não de capacidade de ação ao agente no GF-2	163
Tabela 17	Ocorrências de modalizações deônticas por temática no GF-2	163
Tabela 18	Modalizadores deônticos no GF-2	166
Tabela 19	Ocorrências de modalizações lógicas por temática no GF-2	166
Tabela 20	Modalizadores lógicos no GF-2	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada

GF – Grupo Focal

ISD – Interacionismo Sócio-discursivo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RS – Representações Sociais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL	19
2.1. A proposta de base da Teoria das Representações Sociais: a abordagem de Moscovici	19
2.2. A perspectiva dimensional de Denise Jodelet	24
2.3. A abordagem psicossociológica de Willem Doise	25
3. INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO	27
3.1. Interacionismo Social: a base do ISD	27
3.2. Atividade social, atividade de linguagem e mundos representados	31
3.3. Ação de linguagem e representações	34
3.4. Ação de linguagem, contexto de produção, conteúdo temático e representações	39
3.5. Ação de linguagem, pensamento, consciência e representações	43
4. POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA E IDEOLÓGICA DAS RS	47
5. METODOLOGIA	59
5.1. Construção do objeto de representação: o estágio de regência como fenômeno de representação social	62
5.2. Caracterização da pesquisa	67
5.3. Caracterização do grupo social analisado	71
5.4. Constituição do corpus, categorias e procedimentos de análise	73
6. ANÁLISE DOS DADOS	83
6.1. Etapa 1: Descrição do contexto de produção e de circulação das RS	83
6.1.1. Grupo Focal 1 e questionário	84

6.1.2. Grupo Focal 2	96
6.2. Etapa 2: Descrição temática das RS	98
6.2.1. Grupo Focal 1	99
6.2.2. Grupo Focal 2	112
6.3. Etapa 3: Análise das modalidades	120
6.3.1. Grupo Focal 1	123
6.3.2. Grupo Focal 2	153
6.4. Etapa 4: Análise das tomadas de posição dos estagiários e dos efeitos de sentido ideológicos das representações: implicações para as práticas do estágio	171
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	192

1 INTRODUÇÃO

Há mais de três décadas, trabalhos aplicados vêm apontando o fracasso do ensino brasileiro de língua materna (que se estende ao ensino de modo geral), sendo, portanto, já bastante alardeada, lamentada e discutida a crise das práticas de ensino no Brasil. Apesar dos avanços já galgados, principalmente no que se refere à consideração ao estatuto sócio-discursivo da linguagem para as práticas de ensino, ainda não conseguimos atingir que nossos alunos sejam capazes de a) usar a língua(gem) na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos, considerando as múltiplas condições de produção e recepção dos textos para atingir os efeitos de sentido pretendidos nas inúmeras demandas sociais em que atuam como cidadãos e para terem acesso aos conhecimentos e às experiências histórico-sócio-culturais construídos pela sociedade em que vivem e b) analisar criticamente os diversos discursos, inclusive os seus, (re)afirmando sua identidade, (re)conhecendo e valorizando, como legítimas, as variedades de sua língua materna (PCNs, 1998).

Nesse contexto, (re)pensarmos o ensino de língua materna implica adotarmos – e até mesmo revisarmos – alguns conceitos fundamentais. Como se trata do ensino de língua materna, urge questionarmos principalmente que concepção de língua(gem) guia as atividades em sala de aula, já que, de acordo com que pondera Geraldí (2006, p. 40):

quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? (...) é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que’ dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. (grifo do autor)

Para nós, a resposta à pergunta de Geraldí (2006) sugere a necessidade de se ressignificar o ensino de língua materna, o que implica, sobretudo, adotar uma nova concepção de língua(gem), que fuja àquelas de que a língua é expressão do pensamento e/ou instrumento de comunicação, ideias que há décadas vêm guiando o ensino tradicional – e inócuo – dessa disciplina e que não oportunizam que o aluno reflita sobre os usos reais, cotidianos e sociais da linguagem, já que essas concepções priorizam exercícios de nomenclatura, os quais não ampliam o conhecimento discursivo do aluno, tão importante para a sua adequação às diversas interações diárias mediadas pela língua(gem), seja na modalidade oral seja na modalidade escrita.

Em concordância com Geraldi (2006), Travaglia (2007, p. 80) opina que “toda metodologia é resultado de uma série de opções que o professor faz individualmente ou no contexto escolar”. Ainda nesse sentido, Geraldi (2006, p. 40) destaca que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos em sala de aula.”, e Matencio (2006, p. 07) pondera que “uma proposta de ensino e de aprendizagem é fruto de opções políticas pelas quais se delimitam tanto o objeto de estudo quando as abordagens, procedimentos e estratégias em sala de aula.”

Essas opções, que constituem as representações do ser professor sobre o agir docente e sobre o ensino de língua materna, orientam – e até mesmo determinam - as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. Destarte, assim como Travaglia (2007), acreditamos que só haverá mudança efetiva da postura metodológica do professor se suas representações sociais (doravante RS) forem ressignificadas.¹

Sob essa perspectiva, acreditamos que identificar essas RS pode nos ajudar a delinear os sentidos que os professores atribuem à sua prática e que orientam sua tomada de posição frente à realidade escolar, já que reconhecemos as RS como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (JODELET, 2001, p. 22). Nesse sentido, como sistemas de interpretação que regem a relação dos atores sociais com os outros e com o mundo, as RS orientam condutas e oportunizam a interação, intervindo na definição de identidades pessoais e sociais². Assim, são elas que fundamentam as práticas desses grupos.³ Portanto, delinear as RS dos professores sobre o seu agir e sobre o ensino, por exemplo, pode nos ajudar a ressignificar as práticas de ensino e a propor alternativas para superar os velhos e os

¹ Como também lembra Bunzen (2006, p. 143), o que se deseja “não é apenas uma questão de ‘mudança’ nos objetos de ensino, mas de (re)discutir os *valores* impregnados nos nossos modos de ensinar língua materna” (grifos do autor).

² Muitas vezes, neste trabalho, citaremos a função das RS para a definição de identidades. Entretanto, não é nosso objetivo aprofundar essa discussão.

³ Muitas vezes, neste trabalho, citaremos a função das RS para a definição de uma identidade. Entretanto, não é nosso objetivo aprofundar essa discussão.

³ O termo “social”, além de indicar a origem, revela a função de uma representação, que, como destacamos, é orientar condutas, interações e práticas dos coletivos. Sendo assim, o termo “social” indica que a representação é sempre engendrada e compartilhada por um grupo historicamente situado (no nosso caso, o dos professores de língua materna em formação inicial).

novos desafios, como o baixo desempenho em leitura e escrita dos estudantes do Ensino Médio nos sistemas de avaliação implementados pelo governo.⁴

Nas últimas décadas, ações de instituições governamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vêm propondo mudanças bastante significativas para a escola brasileira, a partir de novas discussões teórico-metodológicas, que causaram – e ainda causam - insegurança aos professores, principalmente no que se refere à operacionalização das novas abordagens propostas, que impõem a eles a necessidade de repensarem também o seu agir.⁵ Nesse sentido, argumentamos que não se pode esquecer que o trabalho do professor mobiliza todas as dimensões do ser docente (física, afetiva e intelectual, por exemplo), que devem ser consideradas pelos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Sem levar em consideração os inúmeros desafios que impõem ao professor uma rotina muitas vezes desestimulante (aqui vale a pena destacarmos as condições precárias de atuação, que vão desde salas de aulas lotadas a baixos salários), acreditamos que é necessário, para ressignificarmos as práticas de ensino de língua materna, (re)discutir outro processo: o de formação inicial e continuada de professores.

As rápidas transformações no mundo do trabalho, que marcam a nossa sociedade contemporânea, aumentam os desafios da escola, cujas práticas tradicionais, que acentuam a exclusão social, distanciam-se, cada vez mais, das exigências atuais de um ensino produtivo.⁶ Para nós, enfrentar os novos – e velhos - problemas exige prioritariamente políticas públicas a partir das quais se passe à valorização identitária e profissional dos professores; entretanto, não podemos deixar de considerar que os próprios professores têm um papel de destaque na ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem em um contexto que anseia pela democratização do ensino.

⁴Frequentemente, deparamo-nos com discursos da mídia que enfatizam faltas e erros no e do agir do professor de língua materna. Esses discursos se valem dos resultados obtidos em sistemas de avaliação implementados pelo governo, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que evidenciam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita, o qual, para esses discursos, estaria relacionado ao despreparo dos professores.

⁵Como afirma Antunes (2003, p. 23), “pelo menos, para os professores, já não tem sentido transferir para as Secretarias de Educação, para o vestibular ou para todos os livros didáticos, a responsabilidade de ter de ‘rezar’ o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma.”

⁶ Nesse sentido, Libâneo (2009, p. 07) ressalta que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

Como profissionais importantes nos e para os processos de mudança da sociedade, os professores não podem ser deixados à margem. Para nós, silenciar a voz⁷ dos professores representaria um retrocesso⁸, e, por isso, as propostas de valorização da formação do professor deveriam reconhecer a capacidade do docente de decidir, o que implicaria considerar que o professor deve confrontar suas ações cotidianas (ou seja, a sua prática) com os pressupostos teóricos que as orientam. Assim, reconhecemos que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 14, grifos das autoras).

Nesse sentido, devemos considerar que o ensino é uma prática social carregada de conflitos ideológicos, relacionados a opções políticas e a compromissos éticos. Sendo assim, os cursos de formação inicial e continuada devem, sobretudo, oferecer perspectivas de análise para que os professores compreendam o contexto sócio-histórico e cultural no qual se inscreve a sua prática.⁹

Sob essa perspectiva, acreditamos que repensar os cursos de formação de professores torna-se, cada vez mais, importante no nosso contexto atual porque consideramos necessário que os professores desenvolvam capacidades que os ajudem a se adaptar às novas orientações propostas pelas instituições superiores e pelos documentos de parametrização do ensino. Nesse sentido, muitas pesquisas têm se voltado para a formação docente, principalmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. No entanto, essa lei enfatiza as práticas de formação continuada de professores, o que justifica os poucos trabalhos sobre a formação inicial.¹⁰

Assim, muitas vezes, a formação inicial de professores fica relegada a segundo plano, o que pode contribuir para o fracasso tão alardeado do ensino de modo geral, pois

⁷ Nesta pesquisa, entendemos voz como “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2009, p. 326).

⁸ De fato, cada vez mais, observamos que as pesquisas sobre as práticas de formação de professores têm, produtivamente, considerado a voz dos docentes.

⁹ Para nós, a educação, como prática social, intervém na realidade social ao mesmo tempo em que é afetada pelas repercussões das transformações da e na sociedade. Sob essa perspectiva, já adiantamos que é necessário (re)pensar os cursos de formação inicial de professores, que devem considerar, sobretudo, as novas exigências de uma sociedade globalizada.

¹⁰ Basta uma busca rápida no banco de dissertações e teses da Capes para constatarmos que são mais comuns pesquisas sobre a formação continuada de professores. Ao preenchermos a seção “Assunto” com as palavras-chave “formação inicial de professores”, encontramos 555 resultados; já ao buscarmos por “formação continuada de professores”, encontramos o dobro de resultados: 1.154. Portanto, ainda há poucas pesquisas que se interessam pelo “aluno futuro professor”.

as propostas de mudança de perspectivas do ensino começam a circular no ambiente acadêmico, no qual estão inscritos os futuros professores.¹¹

Transpor as discussões acadêmicas para o ambiente escolar envolve o esforço mútuo das academias e das escolas.¹² Além disso, não há como propor um esquema nem um programa único para todos os anos e para todas as escolas, os quais os professores aplicam em sala de aula e ponto final. Sonhar com esse roteiro programático de atividades – já pronto, à espera de ser aplicado em sala - é falsear as reais condições em que se instaura o ensino.

Nesse sentido, o professor deve sair da zona de conforto para buscar novas alternativas, que são constantemente propostas no ambiente acadêmico. Isso não exime o contexto acadêmico de sua responsabilidade em se fazer presente nas escolas, buscando atingir mais e mais professores, propondo cursos de formação continuada e reavaliando seus cursos de formação inicial, destacando, como componente estruturante, a prática, e não a relegando a segundo plano na formação de professores.¹³

No nosso contexto atual, não há mais - ou não deveria mais haver - espaço para o professor passivo, mero repetidor de conteúdos, incapaz de buscar e descobrir novos caminhos para sua prática e, portanto, de assumir seu comprometimento político-social de professor/educador. Sob essa perspectiva, esperamos, para que haja reorientação do ensino, uma participação reflexiva, crítica e criativa do professor, já que é ele o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 15) acentua:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as

¹¹ Embora reconheçamos a importância dos cursos de formação continuada para a ressignificação das práticas docentes, assumimos, sobretudo, que muitos professores não têm acesso a esses cursos e, portanto, agem de acordo com as práticas de formação inicial de que participaram no curso de licenciatura. Sob essa perspectiva, advogamos a necessidade de pesquisas que se interessem pelo estágio, já que elas nos permitem identificar o perfil dos professores de língua materna que estamos formando e, assim, interferir positivamente nas práticas de formação de professores.

¹² Ainda existe uma longa distância entre o que se faz nas universidades e o que efetivamente se faz nas escolas.

¹³ Para nós, os cursos de formação de professores deveriam enfatizar a prática, já que é nela que o futuro professor engendra, mobiliza e - até mesmo - ressignifica suas representações sobre a sua identidade e sobre o seu agir. Com essa afirmação, não queremos valorizar a prática em detrimento da teoria, até porque isso seria fragilizar o processo de formação de professores. Na verdade, em concordância com Pimenta e Lima (2012), propomos que são os conhecimentos teóricos que oportunizam, aos professores, alternativas para analisarem a conjuntura sócio-histórica na qual atuam, sendo capazes de intervir nesse contexto, para superarem problemas que atingem a realidade escolar.

peças cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Na verdade, com essas considerações, não pretendemos culpar o professor pelos descaminhos do ensino de língua materna, já que ele, o docente, não é mais do que uma vítima da falta de políticas públicas de valorização do seu trabalho, como destacamos. O insucesso escolar é, para nós, resultado de inúmeros fatores, dentre os quais muitos são externos à escola. Como pontua Antunes (2003, p.20): “A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados.” Nesse sentido, a autora também pondera que o professor é:

reduzido, quase sempre à “tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. “Passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova, no cenário nada convidativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes (ANTUNES, 2003, p. 17).

Como acreditamos que não nos é possível propor uma discussão exaustiva acerca dos fatores externos à escola que condicionam o insucesso – e o fracasso – do ensino de língua materna, priorizamos reflexões sobre fatores internos a ela, dentre os quais destacamos o agir docente¹⁴, que deve guiar uma prática pedagógica relevante para a formação de sujeitos críticos, que saibam usar adequadamente a língua(gem) nas mais diversas práticas sócio-discursivas de que participam diariamente.

Nesse contexto, em que se anseia por mudanças que reorientem o ensino de língua materna, a partir do qual se possam formar cidadãos críticos e comprometidos com o meio em que vivem, nossa pesquisa surge, então, como uma alternativa para se repensar a formação inicial de professores de língua materna instanciada pelo estágio de regência, processo que tem peso preponderante para as práticas de ensino atuais, que tanto se condena, e para as práticas de ensino futuras, que devem oportunizar o ensino produtivo de língua materna, a que tanto se almeja. Nesse sentido, dadas as novas exigências associadas à diversidade da sala de aula, ressaltamos a necessidade de se avaliarem e de se repensarem os cursos de formação inicial de professores de língua materna, já que é durante esse processo que são engendradas, mobilizadas, atualizadas e

¹⁴ Todas as considerações até aqui esboçadas podem levar o leitor a inferir que o nosso objeto de pesquisa é o agir do professor. Entretanto, como esclareceremos adiante, interessamo-nos não pelo agir docente, mas sim pelas práticas do estágio de regência em um curso de formação inicial de professores de língua materna.

ressignificadas as representações docentes sobre, por exemplo, o agir do professor, as quais são decisivas para a (com)firmação da identidade docente¹⁵.

Sob essa perspectiva, partindo do pressuposto de que a formação inicial de professores de língua materna tem o seu apogeu na disciplina de estágio de regência, geralmente no último semestre do curso, e de que esta se tornou o espaço de construção da identidade do sujeito docente e de aprendizagem do agir docente, nossa pesquisa, que se filia ao grupo de pesquisa GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada), coordenado pela Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), parte da desconfiança de que o estágio de regência, como é considerado e realizado atualmente nas licenciaturas em Letras/Português, inclusive na de Letras da UFC, contexto da nossa pesquisa¹⁶, pouco contribui significativamente para a ressignificação do agir docente e, por conseguinte, do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.¹⁷

Assim, neste trabalho, como indicamos acima, nossa atenção recai sobre a formação inicial de professores, agenciada pelo estágio de regência. Nesta pesquisa qualitativo-interpretativista, buscamos, como objetivo geral, identificar e reconhecer o acervo de RS¹⁸ dos alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina.¹⁹

¹⁵ Mais uma vez, citamos a problemática das identidades. Como já esclarecemos, não nos é possível, neste trabalho, dado o nosso recorte de pesquisa, a partir do qual delineamos nossos objetivos, que apresentaremos mais adiante, discutir aprofundadamente sobre essa questão, que, cada vez mais, vem nos interessando.

¹⁶ Nossa proposta em considerar, como contexto de pesquisa, a disciplina de Estágio em Língua Portuguesa do curso de Letras/Português da UFC está relacionada ao pressuposto de que a universidade, assim como a escola, é o espaço legitimado que engendra, (re)produz, sustenta e (res)significa representações e ideologias.

¹⁷ Dada a necessidade de repensar os cursos de formação inicial, não foi por acaso, então, que o estágio voltou para a pauta das discussões, sendo rediscutido inclusive pela legislação, como apontam Barreiro e Gebran (2009).

¹⁸ Como discutiremos na seção 2, o princípio básico de toda e qualquer RS é tornar familiar o não-familiar. “Embora proposto originalmente para dar conta de fenômenos em que algo de realmente novo surge em um cenário social mais amplo” (SÁ, 1998, p. 68), esse princípio se aplica à nossa pesquisa, pois o nosso objeto de representação (o estágio de regência) é – ou em algum momento foi – novo ou estranho para o nosso grupo de atores sociais (os professores de língua materna em formação inicial do curso de Letras-Português da UFC).

¹⁹ No panorama dos estudos que se debruçam sobre o estágio de regência como componente curricular dos cursos de formação inicial de professores de língua materna, percebemos uma tendência em se discutir sobre o que os estagiários podem e devem fazer de acordo com o agir prescrito referenciado pelos textos oficiais e regulamentadores dessa atividade curricular. No entanto, pouco se sabe sobre o que eles, os professores de língua materna em formação inicial, pensam e sentem sobre a prática de estágio de regência. Daí a relevância da nossa pesquisa.

Para isso, buscamos, em uma perspectiva discursiva e ideológica das RS, delinear, a partir das tomadas de posição dos estagiários frente ao objeto de representação “estágio de regência”, (re)veladas pelas modalizações no seu discurso durante a interação com os seus pares em grupos focais, os sentidos e os valores que eles, os estagiários, atribuem ao estágio de regência, antes e depois da disciplina. Com isso, esforçamo-nos, nesta pesquisa, em identificar elementos afetivos, cognitivos, ideológicos e sociais que marcam e significam os valores que orientam as tomadas de posição assumidas pelos estagiários frente às práticas de estágio de regência das quais participam. Para nós, esses valores, que constituem suas RS, carregam as marcas da trajetória desses professores de língua materna em formação inicial no estágio de regência, (re)velando elementos que podem nos ajudar a analisar, posteriormente, em outros trabalhos, o agir docente.

Destarte, reforçamos que optamos por identificar as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência, porque reconhecemos que essas RS são relevantes para a configuração de modelos de ação dos atores sociais e, portanto, dão pistas de como se realiza a disciplina de estágio de regência e do que pode ser feito para ressignificarmos a formação inicial de professores de língua materna. Nesta pesquisa, então, consideramos a disciplina de estágio de regência como o momento do curso durante o qual esses futuros professores podem (re)configurar efetivamente suas RS sobre o seu agir e sobre as práticas de ensino-aprendizagem de língua materna. Nossa pesquisa considera, portanto, o estágio como objeto de representação e como espaço privilegiado de ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes e o ensino de língua materna.

Nossa atenção se volta, então, para oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras/Português²⁰ da UFC, que, para nós, partilham ideologias, que são a base das representações do grupo que as une sobre o

²⁰ No parecer CNE/CES 492/2001, o MEC estabelece um perfil do egresso idealizado para os cursos de Letras no Brasil: “O objetivo do Curso de Letras 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 das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

estágio de regência. Para identificar essas representações, pretendemos, como objetivo específico, problematizar as implicações das RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo para as suas tomadas de posição frente às atividades e às práticas do estágio de regência.

Assim, a partir desse objetivo específico, acreditamos que, com esta pesquisa, podemos levantar questões para, em trabalhos posteriores, problematizarmos as implicações da disciplina de estágio de regência para a constituição da identidade e do agir docentes e, por conseguinte, para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Os nossos objetivos geral e específico estão diretamente relacionados às seguintes perguntas de partida, que orientam a nossa análise:

- O que caracteriza os professores de língua materna em formação inicial como um grupo social? Qual o perfil desse grupo?²¹
- Quais são as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência antes e durante a disciplina? Quais são os elementos temáticos que organizam essas RS?
- Quais são as modalidades que os professores de língua materna em formação inicial mobilizam para marcarem discursivamente suas avaliações e seus julgamentos sobre os elementos temáticos das RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo?
- Quais as tomadas de posição dos professores de língua materna em formação inicial frente às atividades e às práticas do estágio de regência? Quais as implicações das RS sobre o estágio de regência partilhadas para essas tomadas de posição?

Essas questões estão relacionadas ao nosso empenho em identificar os valores e os julgamentos que emergem do discurso das estagiárias sobre o estágio de regência. Esses julgamentos, que podem ser marcados tanto por valores positivos quanto por valores negativos, indicam-nos como as professoras de língua materna em formação inicial se posicionam discursivamente sobre o estágio de regência.

Para respondermos às questões que listamos acima, propomos e esboçamos uma análise discursiva e ideológica das RS²², que considera, sobretudo, o papel da

²¹ Como já adiantamos, consideramos os professores de língua materna em formação inicial como um grupo social. Com a questão em destaque, procuraremos justificar essa nossa posição.

linguagem no engendramento das RS, unidades de estatuto multifacetado (cognitivo, afetivo, discursivo, ideológico e social). Dada essa complexidade do fenômeno de RS, buscamos, para a nossa proposta de análise discursivamente orientada das RS, apoio nos quadros teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) e do Interacionismo Sócio-discursivo (doravante ISD) e nos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999; 2003; 2009; 2012). Para nós, o diálogo entre esses referenciais teóricos torna-se necessário dada a complexidade do fenômeno – em si mesmo tão multifacetado - de representação, cuja análise exige uma postura interdisciplinar, a partir da qual se considerem as diferentes dimensões do fenômeno, como a cognitiva, a afetiva, a discursiva, a ideológica e a social, conforme já adiantamos.

Para a abordagem discursiva e ideológica das RS que propomos, nossa posição epistemológica percorre, então, o seguinte caminho: primeiro, partimos da função da linguagem para a formação do pensamento consciente, para o engendramento de representações e para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2008, 2009); em seguida, partimos da definição do conceito de RS (MOSCOVICI, 1961, 1987, 2003, 2011; JODELET, 1984, 2001, 2005, 2011; DOISE, 2001), e, por fim, partimos da definição de grupo social e de ideologia (VAN DIJK, 1999, 2003, 2006, 2009, 2012). A seguir, detalhamos brevemente esse nosso percurso, que, mais à frente, será retomado e justificado.

Para discutirmos, em nossa abordagem discursiva e ideológica das RS, a função da linguagem na formação do pensamento consciente, no engendramento de representações e no desenvolvimento humano, buscamos aporte teórico-metodológico no quadro epistemológico do ISD, esboçado por Bronckart (2009), que atribui papel central à linguagem no desenvolvimento humano e considera, como unidades de análise, o pensamento consciente, a própria linguagem e o agir humano. Assim, a partir do ISD, podemos, em nossa proposta de análise discursiva das RS, considerar a questão da linguagem como “absolutamente central para a ciência do humano²³ e as práticas

²² Nesta pesquisa, propomos, então, outra perspectiva de investigação das RS, situando-as no âmbito dos estudos da linguagem.

²³ O ISD assume uma perspectiva definitivamente transdisciplinar, já que o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento do homem não pode ser explicado de forma isolada pelos diversos campos das Ciências Humanas. Nesse sentido, o ISD procura contribuir para uma ciência do humano, buscando aporte nas discussões da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia para constituir as bases epistemológicas de seu quadro teórico.

linguageiras situadas (os textos) como os instrumentos principais do desenvolvimento” dos sujeitos (BRONCKART, 2006, p. 10).

Para destacarmos, em nossa análise discursivamente orientada das RS, os estatutos cognitivo, afetivo e social das RS, partimos do arcabouço teórico-metodológico da proposta de base da TRS²⁴ (MOSCOVICI, 1978) e de duas das suas abordagens complementares (JODELET, 2001; DOISE, 2001). Para nós, a abordagem subsequente de Doise (2001) é mais produtiva porque considera explicitamente o estatuto ideológico das RS²⁵.

Por fim, para marcarmos e realçarmos, em nossa abordagem discursiva, o estatuto ideológico das RS, apoiamo-nos nos conceitos de grupo social e de ideologia propostos por van Dijk (1999, 2003, 2009). A partir desses conceitos, podemos argumentar, em nossa abordagem discursiva das RS, que a ideologia é a base das representações que une os grupos sociais.

Posto isso, esperamos ter esclarecido em que nos será útil, no estudo que propomos nesta pesquisa, cada um desses referenciais teóricos. A partir dessas nossas escolhas epistemológicas, estabelecemos nosso percurso metodológico: realizamos a coleta de dados em duas etapas, uma antes das atividades da disciplina e outra durante as atividades da disciplina. Como procedimentos de coleta de dados, adotamos o questionário e o Grupo Focal²⁶. Nosso corpus se constitui, então, de um questionário escrito e dois grupos focais (um realizado com as estagiárias antes do estágio de regência e outro, durante).

²⁴Embora interesse mais evidentemente à Sociologia e à Psicologia Social, a TRS, com seus objetivos multidisciplinares, pode interessar a todas as ciências humanas, por relacionar fenômenos da ordem do individual e do social, por associar, por exemplo, elementos cognitivos, afetivos e sociais e por destacar a relação entre cognição, linguagem e práticas sociais, a qual engendra as RS, que criam e transformam a sociedade. Sendo assim, não se pode enquadrar a TRS em uma única e particular área de interesse científico (JODELET, 1989). Posto isso, podemos argumentar que as RS são os instrumentos de que se podem valer as pesquisas na análise do social. Entretanto, não podemos considerar as RS como verdades científicas absolutas nem reduzir a análise dos fatos sociais aos valores que os sujeitos e os grupos sociais atribuem a eles.

²⁵A seguir, destacamos a definição de RS proposta por Doise (2001, p. 156): “Conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação determinado ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social”. Observe-se que o autor se interessa pelas inserções sociais concretas dos atores sociais, as quais condicionam suas representações, que, para ele, são tomadas de posição simbólica entre indivíduos e grupos. Assim, o autor se interessa pelo engendramento de RS no funcionamento dinâmico dos grupos. Nesta pesquisa, privilegamos, então, a perspectiva psicossociológica das RS, proposta por Doise (2001).

²⁶Na seção X (procedimento de coleta de dados), justificamos nossa escolha por esse método de coleta de dados.

Como esclarecemos em nossos objetivos, nesta pesquisa, considerando que é no discurso que as RS se tornam tangíveis e que o discurso se materializa em textos, esboçamos nosso próprio dispositivo de análise, discursivamente orientada das RS. Como dispositivo de análise de dados, propomos, portanto, nosso próprio modelo analítico, a partir das categorias do contexto de produção e dos mecanismos enunciativos (mais especificamente, as modalizações) propostas pelo ISD (BRONCKART, 2009). Nesta pesquisa, interessamo-nos pelas modalizações como categoria de análise porque acreditamos que esses mecanismos nos (re)velam, no discurso das estagiárias, os julgamentos valorativos e as tomadas de posição das professoras de língua materna em formação inicial frente às atividades e às práticas do estágio de regência.

Nesta pesquisa, partimos da hipótese geral de que a disciplina de estágio de regência pouco contribui para a ressignificação das RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre as atividades e as práticas do estágio de regência, dado o caráter transitório da disciplina.²⁷ Nossa hipótese baseia-se na constatação de que, normalmente, o estágio de regência é realizado apenas no último ano do curso e, concentrado nesse período, é marcado, sobretudo, pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como o cumprimento de carga horária.

Nesse sentido, consideramos o estágio de regência como a disciplina do curso na qual os futuros professores podem (re)configurar efetivamente suas RS sobre a sua identidade e sobre o seu agir. Essas RS, que, para nós, dão origem a sistemas de interpretação que regem a relação desses atores sociais com os outros e com o mundo, são compartilhadas pelo grupo, tornando-se objeto de relevância para os estagiários e orientando as suas tomadas de posição nas atividades da disciplina.

Sob essa perspectiva, consideramos que representar não é um processo passivo, já que o estágio de regência, nosso objeto de representação nesta pesquisa, é representado à proporção que é compreendido e ressignificado pelos professores durante sua formação inicial, que ocorre em um contexto institucionalizado, marcado por valores políticos e ideológicos. Sendo assim, adiantamos que as RS compartilhadas por um grupo são sempre carregadas de valores pessoais, ligados diretamente às experiências dos atores sociais historicamente situados em um tempo e espaço

²⁷ Essa nossa hipótese baseia-se em pesquisas como as de Piconez (2005), que destaca críticas ao estágio que já vêm sendo apontadas por inúmeros estudos, como a inadequada estrutura da disciplina e como a ausência de reflexão sobre a realidade escolar na disciplina, o que leva à dissociação entre ensino e realidade.

singulares. Sobre a relação entre experiência e RS, Jodelet (2005, p. 31) argumenta que aquela está diretamente associada ao vivido, ou seja, ao “modo através do qual as pessoas sentem uma situação”.

Destarte, a experiência está relacionada aos sentidos que os atores sociais atribuem aos objetos, aos outros atores sociais e aos acontecimentos do mundo material, sendo, portanto, da dimensão do social. Jodelet (2005, p. 48) argumenta ainda que “a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais”.

Nesta pesquisa, então, a nossa discussão sobre o estágio de regência procurapontuar problemas estruturais, sociais e políticos que marcam os nossos cursos de formação de professores de língua materna e o nosso sistema de ensino, não para apontar culpados, mas sim para encaminhar propostas de intervenção. Para isso, apontamos novamente que o agir do professor é, antes de tudo, uma prática social, que ocorre em contextos institucionalizados e historicamente situados.

De antemão, já podemos ponderar que os cursos de formação de professores *parecem* esquecer – e, portanto, desconsiderar – as transformações sócio-históricas e culturais geradas pelo processo de democratização do acesso à escola no Brasil, nos últimos anos. Esse processo impôs – e impõe – inúmeros desafios – não tão novos assim - para os professores, que passaram a lidar com novos valores e a ressignificar os velhos.

Posto isso, esclarecidas nossa posição epistemológica e nossa postura metodológica, urge discutirmos que, para identificarmos as RS dos alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina de estágio de regência, partimos da consideração de que as RS são:

um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2007, p.21)

No entanto, ampliamos o conceito acima e defendemos as RS como construtos discursivos e ideológicos, sendo, portanto, também cognitivos e sociais. Contudo,

devemos destacar que conceituar RS não é tarefa fácil²⁸, pois qualquer conceito de RS deve considerar o individual e o social, o produto e o processo e os estatutos cognitivo, afetivo, discursivo, ideológico e social das RS.

Sob essa perspectiva, tentamos esboçar uma abordagem das RS que as considere, sobretudo, como construtos discursivos e ideológicos, que, como produtos e processos de mediação da ordem simbólica, em uma dada conjuntura sócio-histórica, situam o indivíduo no mundo, definem sua identidade e, assim, inscrevem-no em um dado grupo social, cujos membros compartilham os mesmos valores e as mesmas tomadas de posição, e orientam, significam e justificam o agir, a interação e a prática na e pela linguagem.²⁹ Portanto, por serem sociais, já que são engendradas na e pela linguagem, que é um produto social, as RS são, evidentemente, ideológicas.

Nesse sentido, as RS estão indissolúvelmente ligadas à linguagem e, portanto, são inseparáveis de sua função ideológica. Assim, as RS exprimem a ideologia do grupo³⁰ ao mesmo tempo em que são modeladas por ela. Por ser o signo ideológico por excelência, a palavra é o indicador das RS e, portanto, o instrumento pelo qual se pode chegar a elas. Nesse sentido é que esboçamos, nesta pesquisa, uma abordagem discursiva e, portanto, ideológica das RS.

Com esta nossa proposta, então, esperamos oferecer apoio teórico-metodológico aos estudos em RS, que, necessariamente, precisam se valer da análise linguística para delinear o acervo de dadas RS. Baseados nos pressupostos de Bronckart (2009) e de van Dijk (2003, 2009), concebemos a linguagem como uma prática social, reveladora de valores ideológicos que marcam as interações sociais. Por isso, defendemos que nossa proposta de abordagem discursiva e ideológica das RS é útil para as pesquisas do campo da TRS que reconhecem o estatuto discursivo das RS e que, sobretudo, interessam-se por ele.

Nesta pesquisa, portanto, propomos que os estudos em RS considerem cinco eixos que estão imbricados no processo de engendramento, mobilização, atualização e circulação de RS: sujeito/ator social-objeto de representação-discurso-grupo social-

²⁸Moscovici (1978, p. 14) argumenta que a dificuldade em propor uma definição de RS se dá principalmente pela “encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos”.

²⁹Jodelet (2001, p. 17) reconhece que as RS “circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras”. Ora, considerando essa premissa e concordando que a palavra é, por excelência, um fenômeno ideológico, já podemos argumentar que as RS são fenômenos ideológicos.

³⁰ Para nós, cada grupo social, marcado por valores ideológicos muitas vezes conflitantes com os dos outros grupos, apresenta seu próprio modo de orientação para a realidade e a representa à sua própria maneira.

ação/prática. Para isso, alicerçamos nossa argumentação de que é pelo discurso como prática social, materializado em textos, que as RS são engendradas, mobilizadas e ressignificadas. Assim, julgamos que a única maneira de se delinear empiricamente o acervo das RS de um grupo social sobre determinado objeto (no nosso caso, o acervo das RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência) é pela análise de textos, já que não podemos analisar empiricamente o discurso como tal (no nosso caso, pela análise linguística e discursiva dos textos que materializam o discurso dos estagiários durante as discussões nos grupos focais, procedimento de coleta de dados que adotamos nesta investigação, como já esclarecemos).

Sendo assim, propomos, nesta pesquisa, como já adiantamos, nosso próprio dispositivo de análise discursivamente orientada das RS. Para isso, partimos do cotejo dos pressupostos da TRS e do ISD e dos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (2003, 2009)³¹. Nesse ponto, vale esclarecermos que estamos cientes da complexidade da nossa proposta de articular três referenciais teóricos. Contudo, com essa proposta, contribuimos para que, cada vez mais, pesquisas se interessem em destacar o papel da linguagem no engendramento e na circulação das RS, considerando a relação entre linguagem-homem-sociedade e, mais especificamente, entre discurso-representação-agir. Assim, nesta pesquisa, sugerimos as bases teóricas que, articuladas, podem ajudar o pesquisador a delinear os estatutos cognitivo, afetivo, discursivo, ideológico e social das RS.³²

Se bem cotejados, esses referenciais teóricos podem contribuir para o desvelamento do agir humano, das práticas sociais e, até mesmo, das mudanças sociais. Transitar entre eles pode nos ajudar a entender o agir humano em práticas sociais, concretizadas em uma conjuntura sócio-histórica e, portanto, socialmente legitimadas (no caso desta pesquisa, o agir das estagiárias representado pelas tomadas de posição deles nas atividades e nas práticas do estágio de regência).

³¹Dadas as suas fronteiras não marcadas e, portanto, abertas, a TRS pode dialogar com diferentes abordagens epistemológicas. A depender da área temática com a qual dialogue, o enfoque será um e não outro. Sob essa perspectiva, podemos argumentar que o diálogo com a Linguística deverá enfatizar o estatuto discursivo e ideológico das RS. O cotejo entre TRS e Linguística poderá evidenciar, por exemplo, as estruturas textual-discursivas que (re)velam as opiniões, os valores, as normas, as condutas e as ideologias de um grupo social e que, portanto, evidenciam as RS desse grupo sobre dado objeto de representação (no nosso caso, essas estruturas são as modalizações).

³² Como já apontamos, a TRS nos é bastante útil para evidenciarmos as dimensões cognitiva e social das RS. Por sua vez, o ISD pode nos ajudar a destacar a função da linguagem para o engendramento das representações. Por fim, os ECD nos permitem enfatizar a dimensão discursiva e ideológica das RS.

Esse agir humano em práticas sociais é, na verdade, um agir discursivo, mediado pela linguagem. Além disso, através do estudo das RS, que entendemos como produtos da interação social mediada pela linguagem, podemos delinear o processo pelo qual o indivíduo adquire identidade e se torna ator social inscrito em dado coletivo, que, por sua vez, está inscrito em dada conjuntura sócio-histórica.

A partir da escolha do nosso arcabouço teórico-metodológico, considerando que a construção identitária do ser e do agir docentes é determinada pela mobilização, pela circulação e pela resignificação das RS, esperamos reconhecer como as estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da UFC, professoras de língua materna em formação inicial, significam a disciplina de estágio de regência (acreditamos que os sentidos que as estagiárias atribuem às práticas do estágio de regência podem nos ajudar, posteriormente, a entender como elas referenciam a si como professoras de língua materna).

Assim, nesta investigação, partimos da premissa de que, durante o estágio de regência, o professor de língua materna em formação inicial (re)formula representações sobre o objeto de ensino (a linguagem) e sobre o seu agir (para nós, na formação inicial do professor, como também na continuada, há um contínuo processo de resignificação das representações do agir docente e do ensino). Sendo assim, procuramos contribuir com pesquisas futuras que se voltem para a resignificação do agir docente. Além disso, esperamos contribuir, ainda que timidamente, para a (re)definição de projetos que resignifiquem as práticas de formação inicial de professores de língua materna, dada a necessidade de se repensarem os cursos de licenciaturas, como já discutimos.

Portanto, considerando que, para agir nas atividades da disciplina, as estagiárias valem-se de normas e valores construídos coletivamente, através dos quais elas estabelecem traços identitários com os pares e guiam, justificam suas tomadas de posição no contexto de formação, nosso objetivo é desvelar essas RS para que, respeitosamente, entendamos as práticas da disciplina naturalizadas, que legitimam o curso de formação inicial de professores de língua materna.

Sob essa perspectiva, apresentamos nosso compromisso com as práticas de formação de professores, que são práticas sociais como tantas outras, mas que podem guiar as tão necessárias e esperadas mudanças no/do nosso paradigma social.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL

Nesta pesquisa, entendemos RS conforme a Teoria das Representações Sociais, proposta inicialmente por Moscovici (1978), na década de 60, e por seus seguidores, que apresentaram outras perspectivas e abordagens teórico-metodológicas, como as esboçadas por Jodelet (2001) e Doise (2001).³³

Nesta seção, então, discutiremos o conceito de RS de acordo com o quadro teórico-metodológico da TRS, apresentando a proposta de base de Moscovici (1978)³⁴ e as abordagens complementares de Jodelet (2001) e de Doise (2001).

2.1.A proposta de base da Teoria das Representações Sociais: a abordagem de Moscovici

No paradigma sociológico, Durkheim foi o primeiro autor a trabalhar explicitamente o conceito de RS (na obra durkheiminiana, o conceito de Representações Coletivas), segundo o qual:

as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos (DURKHEIM, 1978, p. 79).

Desse postulado, podemos inferir que o autor reconhece que não é a natureza subjetiva da consciência pessoal do sujeito que determina o seu modo de ser social. Assim, a sociedade é que determina o modo de estar no mundo e de agir dos sujeitos.

Para Durkheim (1978), a sociedade se organiza em função de uma lógica que lhe é peculiar e estabelece regras que compõem a estrutura da vida social e que são,

³³Como já adiantamos, interessamo-nos, sobretudo, pelas propostas de Doise (2001), já que a elas podemos correlacionar a abordagem discursiva e ideológica das RS que propomos nesta pesquisa.

³⁴O conceito de representações sociais não é exclusivo do paradigma moscoviciano e podemos encontrá-lo em diferentes orientações teóricas. Sobre o termo representação social, Sá (1998, p. 61) chama atenção para o amplo uso desse termo em outros paradigmas teóricos, que, geralmente, abordam o conceito como uma “derivação da noção genérica de representação para o campo do pensamento social”. Ao que parece, esses paradigmas (da Filosofia, da Antropologia, da História e da Linguística, por exemplo) não estabelecem, segundo o autor, uma data documentada para a criação do conceito, diferentemente do que ocorre com o paradigma da Teoria das Representações Sociais, proposto por Moscovici (1976). Além disso, ainda de acordo com Sá (1988), esses paradigmas que tratam do conceito de representação social não apresentam o caráter de “escola” de que se reveste a perspectiva moscoviciano. Entretanto, o autor enfatiza que o paradigma da TRS não invalida as outras propostas, como a de Berger & Luckmann (1974).

portanto, anteriores e exteriores ao indivíduo. Assim, a sociedade forma a consciência coletiva, que implica as representações, pelas quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.

Ao esboçar sua teoria a partir da proposta de representações coletivas de Durkheim (1978), cujos principais postulados apresentamos acima, Moscovici (1978) propôs um novo paradigma na Psicologia Social Para a Teoria das Representações Coletivas, de Durkheim, a sociedade tem poder coercitivo sobre os sujeitos, ou seja, nessa teoria, o social prevalece sobre o individual: “somos então vítimas de uma ilusão que nos faz crê que elaboramos, nós mesmos, o que se impôs a nós de fora” (DURKHEIM, 2003, p. 5).

A proposta de Durkheim parece reduzir a autonomia dos sujeitos, tornando-os passivos quanto às formas de pensar construídas coletivamente. Moscovici (1976) discorda dessa posição, ao defender que o sujeito é, na verdade, ativo e que o conflito entre o individual e o social é, antes de tudo, a realidade fundamental da vida social.

Para o autor da TRS, o sujeito constrói sua experiência individual na interação com a realidade social, que, por sua vez, constrói-se pela multiplicidade das experiências individuais. Nesse sentido, Moscovici (1976) postula que as RS são construídas no quadro das relações interpessoais, a partir do qual o sujeito reconstrói significados e estabelece novas relações. Nesse ponto, podemos lembrar o que destaca Jovchelivitch (1995, p.81) sobre as mediações sociais:

são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais (...) elas [as RS] são estratégias desenvolvidas por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transforma cada um individualmente. (...) enquanto mediação social, elas [as RS] expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo.

Na proposta durkheiminiana, algumas representações têm poder de coerção sobre os indivíduos, que são levados a agir de um modo e não de outro. No entanto, para Moscovici (1978), essa noção durkheiminiana de representações é demasiadamente socializante e considera a sociedade como um todo homogêneo, livre de conflitos e tensões, o que leva ao equívoco de que as representações são estáticas.

Moscovici (1978) também questiona que o conceito de representações coletivas se aplica a uma gama muito ampla de fenômenos sociais. Nóbrega (2001) corrobora com esse questionamento e é enfático:

A noção durkheimiana das *representações coletivas* é uma espécie de guarda-chuva que reúne uma larga gama de diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões), cuja característica consiste em revelar o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e no espaço social. (NÓBREGA, 2001, p. 57, grifo do autor)

A autora pontua que a opção durkheiminiana em opor as representações coletivas às representações individuais se justifica porque, para o sociólogo francês, as representações são coletivas porque exercem coerções sobre os indivíduos, levando-os a pensar e a agir de modo homogêneo, como já destacamos. Essas representações coletivas se caracterizam, então, por uma dada objetividade e estabilidade, posição contrária à de Moscovici (1978), que questiona a concepção durkheiminiana de um social estático e impermeável à instabilidade das mudanças individuais.

Para Moscovici (1978), então, a noção durkheiminiana é inadequada à análise das sociedades contemporâneas, marcadas pela diversidade de sistemas filosóficos, religiosos, e políticos, por exemplo, e pela multiplicidade de interações entre os sujeitos e os grupos sociais. Sob essa perspectiva, o autor advoga que “as representações sociais estão organizadas de maneiras muitodiversificadas segundo as classes, as culturas ou os grupos e constituem tantos universos de opiniões quantas classes, culturas ou grupos existem” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). Assim, o autor enfatiza o caráter heterogêneo e dinâmico das representações.

Ao problematizar a dialética entre indivíduo e sociedade, Moscovici (1978) propôs, então, uma perspectiva psicossocial das representações, combatendo as abordagens socializantes de Durkheim (1978) e a psicologizante da Psicologia Social e defendendo, portanto, que não se pode conceber o individual sem o social e vice-versa, já que o indivíduo se constitui a partir da relação com o social. Na perspectiva psicossocial, os grupos sociais são considerados instâncias criadoras de representações, que passam a ser sociais. Sendo assim, “qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente” (MOSCOVICI, 1976, p. 76).

O autor argumenta que as representações não podem ser reduzidas a opiniões de ou imagens de; na verdade, elas são sistemas de interpretação e elaboração do real. Assim, Moscovici (1978, p. 50) advoga que:

as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses

comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.

Sob essa perspectiva, o autor combate o postulado da Psicologia Clássica segundo o qual a representação seria um processo intermediário entre a percepção, que seria predominantemente sensorial, e o conceito, que seria predominantemente intelectual. Para Moscovici (1978), a percepção e o conceito são intercambiáveis. Nesse sentido, o autor postula que representar implica um processo psíquico pelo qual o sujeito torna presente e familiar um objeto que lhe é exterior e estranho. Esta é a principal função da RS: transformar um objeto estranho em um familiar. Sobre essa função, o autor esclarece:

(...) as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. (MOSCOVICI, 2009, p.58)

Nesse processo, atuam dois mecanismos responsáveis pela gênese psicológica da representação: a ancoragem e a objetivação. O primeiro deles, a ancoragem, refere-se ao processo pelo qual se classifica e se dá nome a alguma coisa. Nas palavras de Moscovici(2009, p. 62-63):

No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo - mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é 'inibido' – então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. [...] Quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo marinho ou leitor do *The Times*, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos.

O segundo processo, a objetivação, é responsável por reproduzir um conceito em uma imagem. Nas palavras de Moscovici(2009, p. 71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.³⁵

³⁵Moscovici (2009, p. 72-73) explica o funcionamento do processo de objetivação a partir do conceito de núcleo figurativo: “Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos em constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. [...] Mas nem todas as palavras que constituem esse estoque podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque há imagens lembradas que são tabus. As imagens que foram selecionadas devido a sua capacidade de ser representadas se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias(...). Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal

Para o autor, esses dois processos geradores das RS lidam com a memória. A ancoragem está relacionada a um movimento para dentro da memória, já que, por ela, classificam-se e rotulam-se, no mundo interior, objetos, pessoas e acontecimentos, por exemplo. Já a objetivação está associada a um movimento para fora da memória, já que, por ela, sacam-se conceitos para reproduzi-los no mundo exterior.

Esses processos também estão relacionados à estrutura e à organização das representações. Para Moscovici (1978), a estrutura das RS é formada por duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. Sendo assim, a toda figura, corresponde um sentido, e a todo sentido, corresponde uma figura. Dessa organização estrutural, depreendem-se, segundo Sá (1998), os processos geradores das representações: a objetivação e ancoragem.

Em sua proposta de analisar a perspectiva social das representações, Moscovici (1978) destaca ainda que as RS apresentam três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação. Para o autor, a atitude refere-se à tomada de posição do sujeito frente ao objeto de representação e evidencia o posicionamento social dos indivíduos em relação aos seus e aos outros grupos.

A atitude refere-se a valores e está relacionada, portanto, à dimensão avaliativa das RS, na qual estão juízos avaliativos sobre o real. Para Moscovici (1978), a atitude é a mais importante dentre as três dimensões das RS, pois representar um objeto implica sempre adotar uma posição frente a esse objeto. Já a informação está relacionada à organização de conhecimentos que cada grupo possui sobre dado objeto socialmente relevante para ele. Por fim, o campo de representação refere-se à imagem e ao conteúdo concreto do objeto de representação.

Para o autor, essas três dimensões não são necessariamente iguais para os diversos grupos sociais, pois as posições ideológicas e as condições sócio-históricas desses grupos lhes são bastante peculiares, o que leva ao engendramento de RS significativamente diferentes. Sobre o perfil tridimensional das RS, Moscovici (1978, p. 75) esclarece:

A análise das dimensões das representações sociais permitetambém perceber como as representações sociais traduzem asrelações de um grupo social com um objeto socialmente valorizado. Isto implica dizer que, através das representações partilhadaspelos componentes de um grupo social sobre um dado objeto social,é possível definir os contornos de um grupo, bem como estabelecerdistinções entre um e outro grupo social.

paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente.”

Por fim, Moscovici (1976) se refere às RS como uma versão contemporânea do senso comum, o que não significa, em hipótese alguma, que o autor considere o conhecimento do senso comum como conhecimento de menor valor (no sentido de menos confiável). Ao contrário, o autor considera o senso comum como um conhecimento natural e autêntico, que pode – e deve – ser estudado sistematicamente. Com Moscovici (1976), o senso comum passa a ser, então, um campo de conhecimento legítimo.

2.2.A perspectiva dimensional de Denise Jodelet

Para Sá (1998), deve-se a Jodelet (1984, 1989a) a sistematização da TRS, já que foi ela quem primeiro conseguiu conferir mais objetividade à “retórica excessivamente francesa de Moscovici” (SÁ, 1998, p. 73). Ao sistematizar as proposições teóricas básicas da TRS, Jodelet (1984, 1989a) reforça a ênfase moscoviciano original sobre a necessidade de se manter uma ampla base descritiva dos fenômenos representativos e de se assegurar a elaboração contínua da teoria. Para Sá (1998), a abordagem complementar de Jodelet (1984, 1989a), se comparada às outras perspectivas complementares (ABRIC, 1994; DOISE, 1993), foi a que mais se manteve fiel à proposta de Moscovici (1976).

Seguidora, então, das ideias pioneiras de Moscovici (1978), Jodelet (2001, p. 22) define RS como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Sob essa perspectiva, o que dizer, o como dizer e o porquê dizer são regulados pelas RS, que circulam nas e pelas (inter)ações do dia-a-dia mediadas pela linguagem (portanto, é o discurso que materializa as RS, que são reveladas por pistas linguísticas nos textos).

Nesse sentido, as RS são produtos simbólicos que tanto auxiliam a compreensão do mundo como viabiliza o agir nesse mundo. Através delas, torna-se possível analisar os processos pessoais e coletivos de um dado grupo social, os quais são sempre ideológicos. Nesse sentido, as RS revelam a posição e a função social dos coletivos, já que elas implicam as convenções e as normas estabelecidas pelos grupos.³⁶

³⁶ Todos os postulados da TRS que apresentamos e discutimos até aqui estão de acordo com o que defende a ADC, como pretendemos justificar mais adiante, ao discutirmos os pressupostos de Fairclough (2008) e de van Dijk (2000) que nos interessam nesta investigação.

Dentre algumas das contribuições de Jodelet (1984, 1989a, 1989b) para o estudo das RS, Sá (1998) destaca a ênfase da autora na consideração dos suportes pelos quais as RS são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes, segundo a autora, são os discursos, os comportamentos, as práticas sociais dos sujeitos e dos grupos e os registros e os documentos em que os discursos, os comportamentos e as práticas sociais são institucionalmente fixados e codificados (SÁ, 1998). A autora enfatiza também a função dos meios de comunicação de massa na manutenção ou na transformação das RS. Sá (1998, p. 74) reforça que, para Jodelet (1984, 1989a), os meios de comunicação de massa contribuem “para a sua [das RS] manutenção enquanto se transformam e para a sua [das RS] transformação enquanto se mantêm”.

Jodelet (1984, 1989a) contesta a proposta alternativa da psicologia discursiva britânica, para a qual a construção da realidade social é fundamentada exclusivamente sobre os discursos dos sujeitos e dos grupos. Para a autora, como pontua Sá (1998), as RS são determinadas pelas práticas, que não são apenas discursivas.

Jodelet (2001) classifica a objetivação como uma operação estruturante, que apresenta três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

2.3.A abordagem psicossociológica de WilliemDoise

A abordagem complementar de Doise (1990, 1993) se interessa especificamente pelas condições de produção e de circulação das RS e, portanto, esboça respostas à pergunta “quem sabe e de onde sabe?”, como resenha Sá (1998). Essa preocupação é revelada já na definição de RS proposta pelo autor, baseado em algumas proposições de Bourdieu. Para Doise (1990, p. 125), “representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.

Essa definição nos permite inferir que, para Doise (1990, 1993), a posição e a inserção social dos sujeitos e dos grupos são os determinantes principais das representações que esses sujeitos e grupos engendram. Assim, o conceito de ancoragem, nessa abordagem, relaciona-se à classe ou ao estrato social em que a representação é engendrada, já que, para Doise (1990, 1993), a ancoragem se dá em relação a um sistema de pensamento preexistente, que se constitui e opera em uma determinada posição no campo social (SÁ, 1998).

Sá (1998) aconselha que a abordagem de Doise (1990, 1993) é a mais útil para as pesquisas que se interessam, sobretudo, pelos aspectos mais explicitamente ideológicos e sociais das representações: “se, ainda, importa mais saber sobre como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações, o recurso teórico à perspectiva de Doise pode se mostrar proveitoso” (SÁ, 1998, p. 19).

Sá (1998) lembra que Doise (1990, 1993) lança e problematiza a questão do social nos seguintes termos: ele, o social, deve ser entendido a partir de uma perspectiva sociológica ou psicológica? O ponto de vista psicológico formula as instâncias sociais em termos de uma homogeneidade característica. Nesse sentido, para esse ponto de vista, o social emerge de realidades individuais, que são naturalmente semelhantes, idênticas ou que guardam afinidades, que, no caso das RS, estão relacionadas a consenso: “se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre os seus membros” (SÁ, 1998, p. 75).

No entanto, Doise (1990, 1993) contesta essa relação, defendendo que ela não é necessária. Como destaca Sá (1998), o que importa para Doise (1990, 1993) são os princípios geradores, que podem levar a diferentes tomadas de posição pelos sujeitos que integram o grupo social. Sá (1998) exemplifica essa questão lembrando a máxima de Doise (1990) segundo a qual não compramos um jornal, mas sim um princípio gerador de tomadas de posição, o que implica que as pessoas que lêem um mesmo jornal (quase todas da mesma classe social) podem assumir posicionamentos, muitas vezes, diferentes a propósito de um mesmo assunto de interesse comum.

Nesse sentido, a abordagem das RS proposta por Doise (1990, 1993), que podemos considerar como uma perspectiva sociologicamente orientada, enfatiza, sobretudo, a influência do metassistema social sobre o sistema cognitivo. Essa influência implica que o conteúdo de uma representação é marcado por condicionamentos sociais, que atuam na formação da representação. O conteúdo da representação, portanto, revela as marcas desses condicionamentos sociais.

Apresentados e discutidos os pressupostos teóricos da abordagem de base da TRS proposta por Moscovici (1978) e das abordagens complementares esboçadas por Jodelet (2001) e Doise (2001), passaremos, a seguir, a discutir os do Interacionismo Sócio-discursivo.

3. INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os postulados teórico-metodológicos do ISD que orientam nossa proposta de análise discursiva das RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência. Neste capítulo, trataremos, então, de tópicos do quadro do ISD que são relevantes para o nosso projeto de investigação das RS a partir das práticas de linguagem dos estagiários. Esses tópicos destacarão a relação entre a) linguagem, pensamento, consciência e representações e entre b) atividade social, atividade de linguagem, contexto de produção e representações.

Destarte, dividimos este capítulo em seis seções. Na primeira seção, “Interacionismo Social: a base do ISD”, apresentaremos os pressupostos epistemológicos do Interacionismo Social em que se embasa a proposta do ISD. Na segunda seção, “Atividade social, atividade de linguagem e mundos representados”, problematizaremos a influência dos mundos representados para as atividades sociais, das quais delimitamos a atividade de linguagem. Na terceira seção, “Ação de linguagem e representações”, evidenciaremos a função das representações nas e para as ações de linguagem. Na quarta seção, “Ação de linguagem, contexto de produção, conteúdo temático e representações”, destacaremos dois elementos da ação de linguagem (contexto de produção e conteúdo e temático) e marcaremos a influência das representações para a delimitação desses elementos. Por fim, na quinta seção, “Ação de linguagem, pensamento, consciência e representações”, pontuaremos a relação da linguagem e das representações para a formação do pensamento e da consciência.

3.1. Interacionismo Social: a base do ISD³⁷

A abordagem do Interacionismosociodiscursivo (doravante ISD), proposta inicialmente por Bronckart (2009), representa uma versão mais específica do quadro epistemológico do Interacionismo Social (doravante IS), no qual estão inscritas diversas correntes das ciências humanas, que, embora apresentem questionamentos disciplinares particulares e ênfases teóricas e/ou metodológicas específicas, defendem a tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo

³⁷Também nas outras seções, apontamos e discutimos outras premissas da base epistemológica geral do ISD.

histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2009,p. 21).

O quadro do IS reconhece que o homem é, evidentemente, um organismo vivo e que algumas de suas propriedades comportamentais são condicionadas pelo seu potencial genético. Entretanto, a posição epistemológica do IS reconhece também que as condutas humanas revelam capacidades de pensamento e de consciência, que foram construídas no curso da evolução. Assim, reconhecendo, sobretudo, a historicidade do ser humano, o quadro interacionista se interessa pelas condições sob as quais se desenvolveram, na espécie humana, a) formas particulares de organização social e b) formas de interação de caráter semiótico.

Nesse sentido, interessa-se pelas características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e dessas formas de interação semiótica. O IS trata, então, “dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 2009, p. 22).

Para tratar desses processos, o IS recorre às várias correntes epistemológicas, como a apresentada por Hegel, da qual o aporte interacionista adota a premissa do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e também o postulado do papel da linguagem e do trabalho na construção da consciência.

Outra corrente epistemológica a que recorre o IS é a teoria dos fatos sociais elaborada por Durkheim, na qual se baseia para analisar as estruturas e os modos de funcionamento sociais. Da obra durkheiminiana, o IS se interessa principalmente pela articulação que o autor propõe entre representações individuais e coletivas. Assim, o IS recorre também aos trabalhos da Sociologia (BOURDIEU, 1980), da Psicologia do Desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, 1999, 1985)³⁸ e da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1961). Entretanto, a principal base teórica adotada pelo IS, dentre essas correntes epistemológicas, é a obra de Vygotsky (1994, 1999, 1985), que, de acordo com Bronckart (2009), foi redescoberta, reeditada e traduzida tardiamente nos anos 60,

³⁸O IS desenvolve também uma releitura crítica da obra de Piaget (1936, 1937, 1946, 1970) para entender os processos de construção do psicológico.

dada a sua interdição pelo regime stanilista e a dominação das sucessivas correntes do cognitivismo nos países do ocidente.

A proposta vigotskiana defende a epistemologia monista de Spinoza (1964, 1965) e combate, portanto, a epistemologia dualista herdada de Descartes (1973), para a qual os objetos e os corpos inscritos na extensão material e as ideias e os sentimentos do sujeito pensante pertencem a duas substâncias diferentes e independentes (o físico versus o psíquico). A abordagem de Spinoza, ao contrário da de Descartes (1973), considera que a natureza é constituída de uma única substância e que o físico e o psíquico são duas das propriedades dessa substância material. Nesse sentido, a questão central para Vygotsky (1994, 1999, 1985), seguindo a proposta monista de Spinoza (1964, 1965), passa a ser, então, a da emergência do pensamento consciente dos organismos humanos.

Bronckart (2009, p. 26-27) reformula o posicionamento monista em duas questões. A primeira está relacionada às “condições sob as quais o comportamento ativo, condicionado ao mesmo tempo pelo potencial genético e pelas restrições de sobrevivência da espécie produz, em qualquer organismo, traços internos de algumas propriedades do meio”. Já a segunda questão está relacionada às “condições sob as quais, no ser humano, esse funcionamento psíquico elementar libera-se mais nitidamente das restrições genéticas e comportamentais de sua constituição e torna-se um mecanismo ativo e auto-reflexivo”. Como se pode inferir, essa última questão está relacionada à transformação do psiquismo elementar em psiquismo ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência).³⁹

Bronckart (2009) considera, então, que a discussão da primeira questão deve recorrer ao estudo do desenvolvimento dos mecanismos de interação entre o organismo e o seu meio (ou seja, o sujeito agindo no meio). Para a análise dessa primeira questão, o autor acredita que a análise piagetiana das condições de emergência da inteligência sensório-motora oferece suporte.

Bronckart (2009) julga que a abordagem piagetiana, entretanto, não é válida para a análise da segunda questão, que deve partir, como advogava Vygotsky (1994, 1999, 1985), da tradição hegeliana e marxista, a partir da qual se considere, segundo Bronckart (2009, p. 27), que “o processo de evolução das espécies dotou o homem de

³⁹ Na subseção X (Ação de linguagem, pensamento, consciência e representações), discutiremos mais aprofundadamente sobre essas duas questões, apontando as contribuições de Vygotsky (1925, 1927) e de Piaget (1936, 1937, 1946) para a análise da relação entre ação de linguagem, pensamento e consciência.

capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares”. Assim, Bronckart (2009), baseado na tradição hegeliana e marxista defendida por Vygotsky (1994, 1999, 1985), advoga que é a reapropriação, pelo homem, dessas propriedades instrumentais e discursivas do meio sócio-histórico que condiciona a emergência de capacidades conscientes ou autorreflexivas no organismo humano.

Em sua leitura crítica da obra de Vygotsky (1994, 1999, 1985), Bronckart (2009) encontra algumas dificuldades teóricas e metodológicas, dentre as quais destaca três. A primeira está relacionada ao problema da unidade de análise da Psicologia, o qual decorre da dualidade físico-psíquica, ou seja, do entrelaçamento das dimensões biofisiológicas, mentais, comportamentais, verbais e sociais que caracterizam as condutas humanas. Vygotsky (1994, 1999, 1985) buscou traçar um conceito unificador no qual essas diferentes dimensões se organizassem, porém, para Bronckart (2009), esse objetivo não foi atingido, já que aquele autor parece ter hesitado entre três noções: as de “significação da palavra”, “conduta instrumental” e “atividade mediada pelos signos”.

Bronckart (2009) reconhece, contudo, que os discípulos de Vygotsky (1994, 1999, 1985), principalmente Léontiev (1979), propuseram, posteriormente, a ação e/ou a atividade como unidades integradoras dessas dimensões das condutas humanas. Entretanto, o conceito dessas unidades proposto pela escola soviética é, para Bronckart (2009), parcialmente insatisfatório, já que parece subestimar – ou até mesmo rejeitar – as dimensões verbais e sociais da atividade.

A segunda dificuldade teórica encontrada por Bronckart (2009) está relacionada à articulação entre a ordem do psicológico e a ordem do social.

Para a abordagem dos sistemas semióticos, o IS reconhece que pode se beneficiar de algumas das contribuições da linguística estrutural, dentre as quais a análise saussureana do caráter arbitrário radical do signo, “que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 2009, p. 23). No entanto, para o IS, que considera os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas, postulado que foge aos defendidos pela linguística estrutural, é mais válido recorrer às abordagens centradas nas interações verbais, como a análise dos gêneros e dos tipos textuais proposta por Bakhtin (1978, 1984) e a análise das formações sociais desenvolvida por

Foucault (1969), abordagens que expandem a concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem (WITTGENTEIN, 1961, 1975).

Como discutimos acima, Bronckart (2009), aderindo a uma Psicologia Interacionista-Social e fugindo, portanto, às correntes mentalistas da Psicologia (principalmente, as variantes do Cognitivismo) e às variantes do Gerativismo em Linguística, aborda o estudo da linguagem em suas dimensões textuais e/ou discursivas, o que o leva a considerar os textos e/ou discursos como as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas e como unidades globais que revelam as relações de interdependência entre as produções de linguagem e o seu contexto acional e social.

3.2. Atividade social, atividade de linguagem e mundos representados

Seguindo Léontiev (1979), Bronckart (2009) designa por “atividade” as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, a partir das quais eles têm acesso ao meio ambiente e constroem elementos de conhecimento (representação) sobre esse ambiente. As atividades estão associadas, então, a processos de cooperação e são, portanto, coletivamente organizadas.

Bronckart (2009) considera que a espécie humana é caracterizada pela extrema diversidade e pela complexidade das suas formas de organização e, portanto, das suas formas de atividade. Essa diversidade está associada à emergência de um modo de comunicação particular, que é a linguagem. Para o autor, é essa emergência da linguagem que confere uma dimensão social às organizações humanas e às suas atividades.

Ao defender que as atividades estão associadas a processos de cooperação, Bronckart (2009) tenta estabelecer diferenças entre a cooperação na espécie humana e nas outras espécies animais. Para ele, nas outras espécies animais, os organismos engajados em uma atividade constroem representações sobre o contexto, sobre a atividade e sobre os pares que estão implicados nela. Para o autor, nas outras espécies animais, a atividade é marcada, sobretudo, por situações comunicativas com caráter fundamentalmente acionador, ou seja, no mundo animal, a correspondência entre o sinal e a resposta comportamental é direta, não havendo, portanto, negociação nem contestação. Assim, no mundo animal, em que há ausência de diálogo, os conhecimentos elaborados pelo animal durante sua participação em uma atividade são

representações não negociadas – nem negociáveis - sobre o meio, embora sejam marcadas pelas modalidades de cooperação próprias do grupo e/ou da espécie.

Já na espécie humana, ao contrário do que acontece nas outras espécies animais, a cooperação dos indivíduos engajados na atividade é regulada e mediada por interações verbais. Para caracterizar a atividade na espécie humana, Bronckart (2009) recorre ao agir comunicativo de Habermas (1987). Para o primeiro autor, a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social.

Bronckart (2009) defende, então, que os signos, que cristalizam as pretensões à validade designativa, são formas negociadas e, portanto, veiculam representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser classificadas, de acordo com Popper (1972/1991) e com Habermas (1987), como mundos representados.

Segundo Habermas (1987), três mundos podem ser distinguidos. O primeiro deles considera que os signos podem remeter, dentre outros, a aspectos do meio físico; assim, o ser humano dispõe de representações, conhecimentos coletivos acumulados, pertinentes sobre os parâmetros do ambiente, que constituem o mundo objetivo. O segundo deles considera que os signos podem também incidir sobre as modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo (ou seja, sobre o modo da organização da tarefa), as quais constituem o mundo social. Por fim, o terceiro deles considera que os signos também podem incidir sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa, as quais compõem o mundo subjetivo.

Sob essa perspectiva, Bronckart (2009) propõe que o homem, a partir do agir comunicativo, transforma o meio nesses mundos representados, que constituem o contexto específico de suas atividades. Assim, como procedentes das atividades, que são sempre coletivas e sociais, os conhecimentos humanos tornam-se construtos coletivos.

Entretanto, Bronckart (2009) enfatiza que essas construções coletivas referem-se a processos de cooperação entre indivíduos e estruturam-se em um mundo representado específico: o mundo social. Nesse sentido, ao regular as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, o mundo social condiciona, então, as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

Para Bronckart (2009), os mundos representados, que definem o contexto das atividades humanas, são construídos a partir dos signos (organizados em textos e em discursos), que dependem do uso e que, portanto, veiculam significados sempre

moventes. Assim, “esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente” (BRONCKART, 2009, p. 35).

O autor atenta que a atividade verbal só se realiza no quadro de uma língua natural particular. Nesse sentido, cada língua engendra o processo representativo geral da linguagem humana de acordo com suas próprias modalidades, o que, para Bronckart (2009), confere propriedades sempre particulares aos produtos representados (os significados). Assim, cada língua tem sua semântica própria e é através dessa semântica própria que os mundos representados são construídos. A partir dessa premissa, Bronckart (2009, p. 36) destaca que os mundos representados são marcados “por essa semântica particular e [que] é, sem dúvida, dessa diversidade das semantizações dos mundos representados que se origina uma parte importante das variações entre as culturas humanas”.

O autor também destaca que uma língua natural, como uma instituição social, pode assegurar a intercompreensão entre os membros do que Saussure (1916) classifica como comunidade verbal.⁴⁰ Entretanto, Bronckart (2009) alerta que a posição saussureana implica que as comunidades verbais sejam consideradas realidades sociais globais sociologicamente homogêneas. O teórico do ISD discorda, então, dessa premissa e advoga que as comunidades verbais são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, nas quais se desenvolvem - permanentemente – relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses próprios (muitas vezes, discordantes).

Assim, para Bronckart (2009), uma comunidade verbal é constituída por múltiplas formações sociais, que, de acordo com seus objetivos e interesses particulares, elaboram modalidades particulares de funcionamento da língua, que são as formações discursivas de Foucault (1969).⁴¹ Essas formações discursivas, adotadas, no quadro do ISD, como formações sociodiscursivas, moldam os conhecimentos dos membros de uma mesma formação social.

Outro pressuposto teórico defendido por Bronckart (2009) advoga que o funcionamento da linguagem, assim como todas as produções humanas, apresenta um caráter histórico. O ISD propõe, então, que é no quadro de uma atividade mediada pela

⁴⁰Entretanto, para Bronckart (2009, p. 37), “mesmo que uma língua assegure a intercompreensão, ela não pode ser considerada como uma entidade única e homogênea”.

⁴¹ Segundo Bronckart (2009, p. 140), “teríamos uma formação discursiva, a cada vez que ocorressem certas regularidades (de ordem, de correlação, de posição, de transformação, etc) entre os tipos de enunciações, os conceitos e as escolhas temáticas observáveis nos enunciados efetivos”.

língua que o homem tem acesso ao meio. Assim, para esse quadro teórico, a língua se apresenta como uma acumulação de signos, “nos quais *já* estão cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes” (BRONCKART, 2009, p. 38, grifo do autor).

Sob essa perspectiva, os signos que constituíram e constituem os mundos representados mobilizam – e veiculam - os traços dessa construção histórica permanente. Nesse sentido, a significação dos signos implica negociação, que se dá, de acordo com Bronckart (2009, p. 38), “não só no confronto com as representações veiculadas pelos textos dos contemporâneos, mas também, e sobretudo, no confronto com as representações veiculadas pelos textos das gerações anteriores”. A partir dessa premissa, então, o ISD defende que as produções de linguagem dos sujeitos ocorrem, necessariamente, na interação com uma intertextualidade, em suas dimensões sincrônica e diacrônica.

3.3. Ação de linguagem e representações

Para discutir o estatuto da atividade social mediada pelo agir comunicativo e para analisar os efeitos dessa atividade de linguagem na transformação do meio em mundos representados, Bronckart (2009, p. 38) destaca inicialmente as dimensões histórica e sociológica das condutas humanas, porque, para ele, “são primeiras”. Entretanto, o autor também considera a dimensão psicológica das condutas humanas, a qual, para ele, é secundária.

A partir dessa consideração, o autor problematiza as capacidades mentais e comportamentais que são atestáveis nas condutas humanas. Para essa discussão, Bronckart (2009) considera outra unidade de análise: a ação, e não mais a atividade.

Para a análise dessa outra unidade, que é propriamente psicológica, Bronckart (2009) recorre à perspectiva de Weber (1971), que considerava a ação como “conduta orientada de modo significativa” ou como “comportamento significativo mutuamente orientado e socialmente integrado”. O teórico do ISD recorre também a Habermas (1987) e a Ricoeur (1977), que classificaram essa unidade como “ação significativa”.

A partir desses autores, Bronckart (2009) defende que a ação apresenta um estatuto duplo: pode ser classificada, de um lado, como a parte da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista externo) e, por outro lado, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na

atividade (ponto de vista interno). Essas representações transformam esse ser humano em um sujeito consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, ou seja, transformam-no em um agente.

Para Bronckart (2009), o agir comunicativo, que, como já discutimos, é constitutivo dos mundos representados, é o instrumento pelo qual as ações são delimitadas. Nesse sentido, a atividade de linguagem pode ser considerada, no quadro teórico do ISD, como ação de linguagem, que é imputável a um agente e que se materializa em uma entidade empírica, que é o texto singular.

Segundo Bronckart (2009), para considerar como ação um encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano, devem ser consideradas, sobretudo, as propriedades psíquicas e suas relações com as propriedades comportamentais. Assim, o ISD propõe a “ação” como a unidade de análise reivindicada por Vygotsky (1925, 1927) para a Psicologia, já que ela, a ação, coloca em interação as dimensões físicas/comportamentais e psíquicas/mentais das condutas humanas.

Neste ponto, já podemos sublinhar que é na problematização da “ação” que reside a tese central do ISD. Ao definir a ação como “o resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (grifo do autor), Bronckart (2009, p. 42) reforça que a ação de linguagem (ou seja, o agir comunicativo) produz os conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nos três mundos representados, que definem o contexto do agir humano.

Esses mundos representados, como já discutimos anteriormente, são historicamente construídos e constituem, em um dado estado sincrônico, “*sistemas de coordenadas formais* a partir dos quais se pode exercer um controle da atividade humana” (BRONCKART, 2009, p. 42, grifos do autor). Assim, os mundos representados, que estão relacionados aos conhecimentos sobre o meio físico, sobre as normas reguladoras da interação entre os diversos grupos e sobre as expectativas relacionadas às qualidades requeridas de um agente humano, estão coletivamente disponíveis e engendram quadros de avaliação da participação dos agentes na atividade. Bronckart (2009, p. 42-43) defende, portanto, que cada conduta humana, realizada no contexto dos mundos representados, exhibe:

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 dramático, exhibe, enfim, pretensões à

autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo (grifos do autor).

Essas pretensões à validade são propriedades objetivas ou práticas da atividade humana, que – ressaltamos novamente - é mediada pelo agir comunicativo. Assim sendo, essas pretensões à validade estão codificadas (semiotizadas) na atividade de linguagem. Sob essa perspectiva, Bronckart (2009, p. 43) delimita a ação como “porções da atividade social imputáveis a um organismo humano particular”.⁴²

Para o ISD, o sujeito participa das avaliações sociais ao mesmo tempo em que julga, em relação aos mundos representados, a pertinência do agir dos outros sujeitos. Assim, é nessa e por essa avaliação das dimensões teleológica, social e dramática do agir dos outros que os sujeitos se constroem como agentes:

dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade (BRONCKART, 2009, p. 43-44).

O ISD aponta também que, nesse processo de avaliação social, os agentes conhecem os critérios das avaliações codificadas pela linguagem, sabem que eles também são avaliados por esses critérios e, portanto, aplicam-nos a si próprios. Os agentes, então, apropriam-se das capacidades de ação e das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação.

Sob essa perspectiva, Bronckart (2009) delimita o estatuto secundário ou interno da ação: o conhecimento do agente sobre as diversas facetas de sua própria responsabilidade no desenvolvimento de partes da atividade social. Entretanto, como propõe o autor, o agir do sujeito constitui apenas uma pretensão à validade em relação aos parâmetros atuais dos mundos representados e, por conseguinte, o conhecimento de si mesmo como agente também é apenas uma pretensão de autoatribuição de capacidades acionais e intencionais (motivacionais).

Essas pretensões estão – e estarão – sempre confrontadas às avaliações dos outros e, assim, são – e serão – objeto de negociação permanente, a qual se dá no e pelo agir comunicativo. Nesse sentido, o ISD postula que a ação é um produto das avaliações sociodiscursivas.⁴³

⁴²Essa definição corresponde ao ponto de vista externo da ação, como já sublinhamos.

⁴³ Como uma atividade social, a atividade de linguagem também se torna objeto de avaliação (no caso, metadiscursiva). Considerando que as avaliações da atividade em geral produzem ações, o ISD defende que as avaliações metadiscursivas produzem ações específicas, as ações de linguagem, que são atribuíveis

Sintetizando o exposto até aqui, acentuamos novamente que, para o ISD, a ação humana em geral se apresenta sob dois pontos de vista: um externo e um interno. O externo considera a ação como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas, enquanto o interno considera a ação como o produto da apropriação, pelo agente, dos critérios dessa avaliação. Bronckart (2009, p. 99) esclarece que a ação de linguagem, como toda e qualquer ação humana, pode ser definida:

em um primeiro nível, sociológico, como *uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular*; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como *o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal* (grifos do autor).⁴⁴

Como esclarecemos, o agente, ao se engajar em uma ação de linguagem (ou em qualquer outra ação), dispõe de conhecimento sobre os mundos representados, do qual ele, o agente, apropriou-se na interação verbal e social. Entretanto, esse conhecimento relativo aos mundos objetivo, social e subjetivo, é, na verdade, como defende Bronckart (2009), uma versão pessoal (portanto, necessariamente parcial) desses sistemas de coordenadas sociais. Esse conhecimento pessoal é mobilizado como referente da ação de linguagem, ou seja, como conteúdo temático do agir comunicativo.

No entanto, também outros conhecimentos, mais especificamente relativos ao mundo social e ao subjetivo, são mobilizados pelo agente ao se engajar em uma ação de linguagem. Esses outros conhecimentos estão relacionados às representações do agente sobre as normas sociais e sobre a imagem que convém dar de si. Essas representações, então, “orientam a escolha dos signos dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar um mesmo referente” (BRONCKART, 2009, p. 47). Para o ISD, são essas representações que constituem um primeiro aspecto do contexto da ação de linguagem, o socio-subjetivo.

Para o ISD, o segundo aspecto do contexto da ação de linguagem é o físico, que está relacionado às representações dos parâmetros objetivos da interação verbal. Bronckart (2009) defende que a ação de linguagem, como acontecimento, constitui um comportamento ou ato material (oral ou escrito) inscrito em dadas coordenadas do espaço-tempo.⁴⁵ Essas coordenadas são representações construídas e mobilizadas pelo

a agentes verbais. Entretanto, para Bronckart (2009), embora as condições de constituição das ações de linguagem sejam análogas às das ações em geral, as condições de seu funcionamento são particularmente complexas, dado o seu estatuto semiótico.

⁴⁴ O ISD preocupa-se apenas com a análise do segundo nível, o psicológico.

⁴⁵ Bronckart (2009, p. 47) lembra que toda língua natural apresenta dêiticos, “signos específicos que explicitam as modalidades dessa ancoragem da ação de linguagem no mundo objetivo”.

agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus interlocutores potenciais e sobre as dimensões espacial e temporal da interação em que se engaja.

Por fim, para o ISD, o aspecto verbal constitui o terceiro e último aspecto do contexto da ação de linguagem. Esse aspecto evidencia que o ato verbal ocorre no quadro de uma língua natural e que está, conseqüentemente, condicionado pelos conhecimentos, sejam conceituais e/oupráticos, que o agente tem sobre a língua e, mais especificamente, pelos conhecimentos que ele, o agente, tem sobre os gêneros de texto em uso. Assim, esse aspecto, propriamente verbal, está relacionado à intertextualidade.

A partir do exposto até aqui, podemos precisar que, no quadro teórico-metodológico do ISD, à ação de linguagem correspondem duas dimensões, a referencial e a contextual, que, assim como as suas condições de constituição, estão sempre em estreita interdependência. Bronckart (2009) considera, por exemplo, que os conhecimentos sobre a intertextualidade são necessariamente indexados por representações relativas ao contexto social. Para o autor: “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua *adequação* em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 2009, p. 48, grifo do autor).

Nesta nossa discussão acerca dos pressupostos do ISD sobre a relação entre ação e linguagem, queremos destacar também a posição assumida por Bronckart (2009) quanto à metodologia da análise das ações em geral. Para o autor, o procedimento científico deve se interessar, primeiramente, pelas características estruturais e funcionais do conjunto das ações humanas, o que implica que esse procedimento analise as relações que essas ações mantêm com os parâmetros do mundo social em que se inscrevem. Em seguida segundo Bronckart (2009), o procedimento científico deve se interessar, pelas capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e, mais especificamente, pelas condições de engendramento dessas capacidades. De acordo com o autor, essa postura metodológica implica que se considerem todas as variedades de ações humanas, principalmente aquelas orientadas especificamente para o desenvolvimento e para a formação dos seres humanos, como as ações relacionadas às intervenções educativas.

Por fim, a perspectiva metodológica preconizada por Bronckart (2009) e relacionada às ações de linguagem e aos textos que as materializam é bastante semelhante à das ações em geral, que descrevemos acima. Nesse sentido, primeiramente deve se proceder à “análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de

interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro” (BRONCKART, 2009, p. 67). Em seguida, deve se proceder à análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as propriedades da língua. Assim, o procedimento de análise adotado pelo ISD se centra, primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos para, depois, considerando essas condições, descrever e analisar suas propriedades estruturais e funcionais internas.

3.4. Ação de linguagem, contexto de produção, conteúdo temático e representações

Acima, já pontuamos, preliminarmente, que, para Bronckart (2009), a ação de linguagem é uma unidade psicológica, que se materializa em uma unidade comunicativa, que é o texto empírico. Como o quadro teórico-metodológico do ISD se debruça sobre a análise dos parâmetros da situação de ação de linguagem, sobre os processos de tomada de empréstimos ao intertexto e sobre, portanto, os processos relacionados à produção textual, julgamos necessário discutir aprofundadamente sobre a relação entre ação de linguagem, contexto de produção, conteúdo temático e representações.

Para essa discussão, então, apoiados em Bronckart (2009, p. 91), insistimos que a situação de ação de linguagem “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”. Conforme advoga o autor, esses mundos formais são conjuntos de representações que podem ser objeto de uma descrição a priori. Contudo, em uma dada situação de ação de linguagem (produção), o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais, como já sublinhamos.

Considerando isso, lembramos a distinção que apresentamos anteriormente sobre a ação de linguagem externa e a ação de linguagem interna (ou efetiva) e destacamos a segunda, já que, para o ISD, é ela que realmente influencia a produção de um texto empírico, pois é ela que está relacionada às representações interiorizadas pelo agente sobre os mundos formais. Entretanto, como não tem acesso à situação de ação interna, o pesquisador deve, a partir das informações relativas à situação de ação externa, formular hipóteses sobre a situação de ação efetiva. Nesse sentido, as relações entre uma situação de ação e um texto empírico não podem ser consideradas, em hipótese alguma, como diretas ou mecânicas (BRONCKART, 2009).

Posto isso, pontuamos que, para o ISD, as representações do agente são apenas um ponto de partida ou, nas palavras de Scheneuwly (1988, apud Bronckart, 2009), uma base de orientação, a partir da qual várias decisões podem – e devem – ser tomadas. No caso da ação de linguagem, Bronckart (2009) destaca que, por essas decisões, o agente escolhe, a partir dos modelos disponíveis no intertexto⁴⁶, o gênero de texto que lhe parece mais adequado à situação e seleciona também os elementos que configuram a estrutura do gênero (tipos de discurso, sequências, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização).

Para o ISD, os gêneros são indexados, ou seja, estão relacionados a valores de uso determinados por uma dada formação social, na qual eles, os gêneros, são considerados mais ou menos adequados a uma determinada ação de linguagem. A escolha do modelo textual pelo agente implica o confronto entre os valores que o agente atribui aos parâmetros da ação (representações sobre o contexto físico e sociosubjetivo da situação) e os valores de uso que são atribuídos aos gêneros disponíveis no intertexto. Essa escolha é, portanto, uma decisão bastante estratégica, já que:

o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação (BRONCKART, 2009, p. 101).

Entretanto, em qualquer ação de linguagem, o agente adota um modelo de texto disponível, mas o adapta de acordo com os seus valores sociosubjetivos, o que confere, ao texto empírico, o seu estilo próprio. Para o ISD, então, é esse processo de adaptação que determina a composição interna do texto, ou seja, que determina a mobilização, pelo agente, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Bronckart (2009) considera, por fim, que os gêneros são instrumentos sócio-historicamente construídos (por isso, fundamentalmente dinâmicos) e instrumentos mediadores das atividades dos seres humanos no mundo, a partir dos quais eles, os seres humanos, realizam seus objetivos nas múltiplas situações de linguagem.

Sob essa perspectiva, o ISD propõe que, ao produzir um texto, o agente mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Por um lado, essas representações são reivindicadas como contexto da produção textual, influenciando o julgamento do agente sobre em que situação de interação se encontra e, assim,

⁴⁶ O intertexto é o conjunto de gêneros de textos já elaborados em uma dada formação social e constitui, por isso, “uma espécie de reservatório de *modelos* textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer” (BRONCKART, 2009, p. 101, grifo do autor).

exercendo “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (BRONCKART, 2009, p. 92). Por outro lado, essas representações também são solicitadas como conteúdo temático ou referente, determinando os temas do texto e, assim, influenciando “os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual”(BRONCKART, 2009, p. 93).⁴⁷

O ISD considera o contexto de produção, como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2009, p. 93). Assim, o contexto de produção constitui os fatores que exercem influência necessária, mas não mecânica, sobre a organização dos textos. Para o ISD, esses fatores podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro relativo ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

O primeiro deles, relativo ao mundo físico, considera que todo texto empírico surge do comportamento verbal de um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Assim, todo texto empírico surge de um ato situado em um dado contexto físico, que, de acordo com Bronckart (2009), pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor/produtor/locutor e o receptor.

O segundo deles, relativo ao mundo social e ao subjetivo, considera que todo texto empírico surge em uma dada formação social e, mais especificamente, surge de uma interação comunicativa, que implica as regras, as normas e os valores do mundo social e as imagens que o agente dá de si no mundo subjetivo. Segundo Bronckart (2009), também esse contexto sociosubjetivo pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social (em que formação social e instituição o texto é produzido?); a posição social do emissor, que lhe concede o estatuto de enunciador (que papel social o emissor desempenha na interação?); a posição social do receptor, que lhe concede o estatuto de destinatário (que papel social é atribuído ao receptor do texto?), e os objetivos da interação (quais são os efeitos sobre o receptor pretendidos pelo emissor?).⁴⁸

⁴⁷Bronckart (2009) orienta que o termo declarativo não deve ser entendido em sua acepção gramatical (frases declarativas em oposição às frases interrogativas, por exemplo), mas sim em sua acepção lógica (um conhecimento estabilizado, conceitualizado, da ordem do saber, em oposição a um conhecimento procedimental, da ordem do saber-fazer).

⁴⁸ O ISD traça distinção entre o estatuto emissor/enunciador e receptor/destinatário. Emissor e receptor são noções do mundo físico e estão relacionados, respectivamente, ao agente que produz ou recebe o texto, enquanto enunciador e destinatário são noções do mundo sociosubjetivo e referem-se ao papel social (pai, professor, cliente, patrão, amigo, por exemplo) assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor do texto. Entretanto, Bronckart (2009, p. 95) ressalta que “a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única”, que, portanto, deve ser definida a partir do ponto de vista do mundo físico e do mundo sociosubjetivo. Para o ISD, então, essa entidade, denominada de emissor-enunciador, pode ser mais simplesmente designada como agente-produtor ou autor. Assim, percebe-se a

Bronckart (2009) enfatiza que esses parâmetros do contexto, relacionados aos mundos físico e sociosubjetivo, que acabamos de enumerar, influenciam o texto apenas através das representações do agente-produtor. Para o autor, essas representações sobre os parâmetros do contexto físico são construídas logo na primeira infância e estão relacionadas a duas capacidades cognitivas: a identidade do indivíduo, que o distingue dos outros, e as coordenadas de espaço-tempo. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo, que estão relacionadas aos lugares sociais, às normas sociais e aos papéis sociais, são construídas por uma aprendizagem contínua, de acordo com a experiência da vida social, e são, por isso, modificadas continuamente.

Quanto ao conteúdo temático (referente), Bronckart (2009, p. 97) o define como “o conjunto das informações que nele [texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua”.⁴⁹ O autor reconhece que, para a análise do conteúdo temático, a distinção entre os três mundos formais não é relevante, já que o texto apresenta, como referente, tanto objetos/fenômenos do mundo físico quanto dos mundos social e subjetivo.

O autor, entretanto, realça que as informações do conteúdo temático, bem como os parâmetros do contexto, como já discutimos, são representações construídas pelo agente-produtor, o qual, a depender da sua experiência social, engendra e mobiliza umas e não outras. Assim, essas representações variam de acordo com a experiência do agente-produtor.⁵⁰

Pelo exposto até aqui, concluímos que, para o ISD, a ação de linguagem é constituída pelos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático. O ISD, então, interessa-se por esses parâmetros tais como um determinado agente os mobiliza ao se engajar em uma ação de linguagem, cuja descrição “consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do

preocupação de Bronckart (2009) em distinguir, na problemática do contexto, as suas dimensões físicas e sociosubjetivas.

⁴⁹ Sobre o conteúdo temático, também é importante destacarmos que a seleção dos itens lexicais é “determinada (...) pelo modo como as representações do mundo foram historicamente delimitadas e categorizadas nos paradigmas de signos próprios de uma língua natural” (BRONCKART, 2009, p. 325).

⁵⁰ Para denominar os subconjuntos que organizam o conhecimento que é mobilizado na produção de um texto empírico, Bronckart (2009) toma emprestada, das ciências cognitivas, a noção de macroestrutura semântica e a rebatiza de macroestruturas cognitivas ou macroestruturas proposicionais. O autor toma essa decisão de rebatizar o conceito porque, como a “semântica trata do efeito reestruturante e *diferencial* que exercem sobre as representações humanas os paradigmas e estruturas específicas de uma língua natural (na medida em que *não* existe ‘semântica universal’)”, seria, então, “mais apropriado falar aqui de macroestruturas cognitivas ou macroestruturas proposicionais” (BRONCKART, 2009, p. 98, grifos do autor).

contexto e aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (BRONCKART, 2009, p. 99).

Nesse sentido, já que é uma unidade psicológica, uma ação de linguagem pode ser definida apenas pelas representações disponíveis no agente-produtor, ou seja, uma ação de linguagem pode ser definida sem ser feita nenhuma referência aos elementos e às estruturas linguísticas do texto que a materializa. Essa consideração implica que, a uma única e mesma ação de linguagem, podem corresponder textos empíricos bem diferentes, o que comprova a relação de dependência não mecânica entre situações de ação e textos empíricos.

3.5. Ação de linguagem, pensamento, consciência e representações

Ainda para a nossa discussão sobre a ação de linguagem, de acordo com o aporte teórico do ISD, apontamos a relação entre ação de linguagem, pensamento e consciência.⁵¹ Para isso, apontamos, inicialmente, que, partindo das perspectivas teóricas sustentadas por Spinoza, Hegel, Marx, Engels, Bakhtin, Habermas, Ricouer e Vigotsky, a proposta do ISD defende a dimensão sociossemiótica do funcionamento humano e contesta, portanto, o esquema da tradição aristotélica e a concepção dominante na filosofia idealista sobre as relações entre mundo, pensamento e linguagem. Para a tradição aristotélica, como destacou Bronckart (2009, p. 105), “a representação do mundo é primeira e a linguagem é um fenômeno secundário”.

Para os defensores dessa concepção, haveria, em primeiro lugar, um mundo empírico, no qual estariam indivíduos dotados de capacidades de representação (cognição). A linguagem, então, para essa tradição, seria um sistema de recodificação das representações prévias, que, como contesta Bronckart (2009, p. 106), seriam “elaboradas em uma ‘pura’ relação com o mundo, isto é, em uma relação virgem de qualquer história, de qualquer semiotização das relações e, portanto, miraculosamente *a salvo de qualquer influência da linguagem* e dos outros instrumentos semióticos” (grifos nossos).

Para contestar essa tradição, Bronckart (2009) parte da proposta da Psicologia do Desenvolvimento (mais especificamente, dos estudos da escola vigotskiana) sobre o

⁵¹ Na subseção 3.1 (Interacionismo Social: a base epistemológica do ISD), já discutimos preliminarmente sobre as contribuições de Vygotsky (1925, 1927) e de Piaget (1936, 1937, 1946) para a análise dessa relação.

estatuto dos conhecimentos humanos. Destarte, para problematizar a relação entre mundo, pensamento, consciência e linguagem, Bronckart (2009) destaca o problema das condições de emergência do psíquico (questão central para a Psicologia), assume o posicionamento monista emergentista herdado de Vygotsky (1925, 1927) e reformula duas questões (primeira e segunda precipitação):

Por meio de quais processos o funcionamento biológico e comportamental dá origem, em todos os organismos vivos, a um funcionamento psíquico elementar ou prático? (primeira precipitação); “Por meio de quais processos esse funcionamento psíquico prático se transforma, no homem, em pensamento consciente? (segunda precipitação) (BRONCKART, 2009, p. 49).

Em relação à primeira questão, que aborda os processos pelos quais as funções biológicas e comportamentais dão origem ao funcionamento psíquico elementar ou prático, Bronckart (2009) avalia que a análise proposta por Piaget (1936, 1937, 1946) continua pertinente, embora ela desconsidere a atividade social, na qual esses processos se realizam, e os considere apenas no estado inicial da ontogênese dos conhecimentos humanos. Bronckart (2009) lembra, então, que Piaget (1936, 1937, 1946) mostrou primeiramente como o contato ativo do organismo humano com seu meio gera progressivamente, sob o efeito dos mecanismos de assimilação e de acomodação, traços/índices internos de certas propriedades desse meio (índices referentes aos objetos encontrados e referentes também aos próprios comportamentos através dos quais ocorre esse contato).

Piaget (1936, 1937, 1946) também mostrou, segundo Bronckart (2009), que, pelo jogo desses mecanismos de assimilação e acomodação, esses índices se organizam, posteriormente, em configurações mais abstratas e também mais estáveis (as imagens mentais), que tornam possíveis os processos de reconhecimento, diferenciação e generalização. Nesse primeiro estágio do desenvolvimento humano, então, há, sobretudo, a emergência de formas representativas (índices e imagens) organizadas no esquematismo sensório-motor. Entretanto, essas formas representativas iniciais são ainda dependentes dos objetos ou dos comportamentos que as engendraram, ou seja, elas estão estruturalmente ligadas aos objetos que sinalizam (por isso, são chamadas de significantes indiferenciados).

Embora assegurem a coordenação das ações, controlando e regulando os comportamentos do bebê, essas formas representativas iniciais permanecem inacessíveis ao controle consciente do bebê ao agir. Portanto, no estágio sensório-motor, não há

atividade de pensamento, já que esse período é marcado, na verdade, pela inteligência prática.

Bronckart (2009) acredita que, embora responda satisfatoriamente à primeira precipitação, a proposta de Piaget (1936, 1937, 1946) é insuficiente para a análise da segunda, a das condições de transformação do psiquismo prático em pensamento consciente. O teórico do ISD alerta que, para a abordagem piagetiana, é o mesmo processo natural de interação entre o organismo individual e o meio que permite, a seguir, o encontro com os signos da língua do meio social.

Para Bronckart (2009), essa tese piagetiana deve ser rejeitada por aqueles que, como ele, tomam, para análise, as propriedades semióticas da linguagem humana, pois já está demonstrado que a criança não tem, por si só, a capacidade de aceder, em uma relação solitária com o meio, aos signos da língua de seu meio social, o qual integra o bebê a suas ações em geral, inclusive as de linguagem. Assim sendo, o meio social intervém no desenvolvimento da criança; entretanto, é a partir da orientação social das ações de linguagem (e também das outras ações) que ela, a criança, engaja-se nas práticas designativas do meio social. Nesse sentido, Bronckart (2009, p. 53) propõe que:

se é então, de fato, como afirma Piaget, a *interiorização dos signos* que é a condição de constituição do pensamento, é preciso salientar que esse processo de desenvolvimento central, longe de ser ‘natural’ (ou biologicamente fundado), é, ao contrário, duplamente marcado pelo social (grifo do autor).

Assumindo os signos como produtos imotivados/arbitrários, Bronckart (2009) argumenta que a criança os interioriza como formas de estabelecer correspondências, temporariamente cristalizadas pelo uso histórico do seu grupo. Como bem destacou Piaget (1936, 1937, 1946), as unidades representativas (os signos) atribuem, ao funcionamento psíquico, autonomia em relação aos parâmetros do meio, o que, para Bronckart (2009), já ocorre no estágio sensório-motor, com as capacidades do bebê de evocação e de imitação, evidenciadas pelo primeiro autor.⁵²

Baseado em Vygotsky (1925, 1927), Bronckart (2009) acentua que a interiorização dos signos coloca o funcionamento psíquico sob a dependência do social, pois a significação dos signos é – permanentemente – objeto de negociações. Seguindo esse pressuposto, o ISD indica que as línguas naturais não se diferenciam apenas por seus significantes aparentes, mas também – e sobretudo – pelos significados e, por conseguinte, pelas imagens constitutivas destes, as quais são formas sociodiscursivas

⁵² Novamente, reforçamos que, para Bronckart (2009), a abordagem piagetiana rejeita o social.

particulares que organizam as representações humanas. Os signos, então, para o ISD, além de serem instrumentos de representação, são também – e principalmente – instrumentos de regulação da atividade coletiva, ou seja, são “instrumentos de cooperação, ou de *intervenção* sobre os comportamentos e as representações dos outros” (BRONCKART, 2009, p. 55, grifo nosso).

Como se pode inferir do exposto acima, Bronckart (2009) adota a tese central de Vygotsky (1925, 1927)⁵³: a criança sabe que, pela linguagem, age sobre os outros e que, também pela linguagem, pode agir sobre si mesma (sobre suas representações e sobre seus comportamentos), começando, então, a “pensar”. Ao adotar essa tese, o ISD sugere, então, que a condição decisiva para a emergência da consciência é a interiorização do valor comunicativo dos signos, como argumenta Bronckart (2009, p. 56-57) a seguir:

Antes da emergência da linguagem, há, certamente, um funcionamento psíquico prático, mas que se baseia em formas representativas, não só idiossincráticas, mas que, sobretudo, constituem uma massa contínua e não organizada, um amálgama de imagens sem fronteiras nítidas. Com a interiorização de significantes descontínuos, porções de formas representativas são reorganizadas em significados (...) e são, por isso mesmo, erigidas em reais *unidades representativas*, delimitadas e relativamente estáveis. Essa *discretização* do funcionamento psíquico é a condição última para a emergência de um pensamento consciente. É somente quando as formas representativas são desdobradas e organizadas em unidades discretas, sob o efeito da interiorização dos signos, que pode se desenvolver o movimento autorreflexivo característico do funcionamento psíquico consciente (grifos do autor).

Posto isso, pontuamos que, para o ISD, as representações semiotizadas do pensamento consciente são da ordem da razão prática, ou seja, são organizadas de acordo com as modalidades das práticas acionais humanas das quais se originam.⁵⁴

⁵³ Dado que essa relação entre linguagem, pensamento e consciência é a principal orientação epistemológica do quadro teórico-metodológico do ISD, ressaltamos, para recapitular o que foi discutido nesta seção, que, de acordo com a escola vigotskiana, as atividades e as produções verbais, sempre coletivas, exercem um papel primeiro no engendramento do pensamento consciente. Como propõe Bronckart (2009, p. 106-107), “de um ponto de vista genético, as capacidades de representação lógica do mundo, portanto, são um *produto tardio, secundário, ou derivado* das práticas acionais e discursivas” (grifos do autor), premissa que foge aos postulados defendidos pela tradição aristotélica, sobre a qual discutimos anteriormente. Sob essa perspectiva, para o ISD, seguindo a tradição vigotskiana, o pensamento consciente é um produto da ação e da linguagem, já que, “na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente” (BRONCKART, 2009, p. 107). Por fim, vale apontar que Bronckart (2009, p. 107) reconhece que o pensamento consciente permanece, por longo tempo, “determinado apenas pela lógica acional e discursiva (pensamento *natural*), antes de se separar dela e de se transformar, localmente em pensamento *formal*” (grifos do autor).

⁵⁴ Neste ponto, lembramos que, para Ricoeur (1986), um dos principais autores em que se baseia a proposta do ISD, o pensamento prático é permanentemente reestruturado pelos gêneros narrativos. Entretanto, Bronckart (2008, 2009) propõe que essa tese considere não apenas os gêneros narrativos, mas também, por exemplo, os discursos interativos/dialogados, tanto os escritos quanto os orais, que, assim como os primeiros, configuram-se como instrumentos das ações humanas. Nesse sentido, Bronckart (2008, 2009) considera bastante limitada a proposta de Ricoeur (1986), já que ela desconsidera o estatuto

4. POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA E IDEOLÓGICA DAS RS

Nesta seção, esboçaremos nossa proposta de análise discursivamente orientada das RS. Antecipadamente, não podemos deixar de reconhecer que essa nossa proposta deve ser ressignificada por pesquisas subsequentes, já que, em conformidade com os nossos objetivos, tivemos que optar pelos aportes teórico-metodológicos que, para nós, oferecem suporte para uma abordagem que considere, sobretudo, as dimensões discursiva e ideológica das RS. Sendo assim, esta pesquisa reflete nosso empenho em atualizar os diálogos potenciais da TRS com outras disciplinas (no nosso caso, a Linguística). Assim, propomos outra perspectiva de análise das RS, situando-as nos estudos da linguagem.

Essa proposta se justifica principalmente porque, para nós, não se pode prescindir do discurso na investigação das RS, já que é na e pela linguagem que representamos a nós mesmos, os outros membros do grupo, os outros grupos sociais e os objetos do mundo e de que é, portanto, na e pela linguagem, que nos constituímos como atores sociais do e no mundo.

Posto isso, baseados nos quadros teórico-metodológicos que adotamos, tivemos ainda que fazer um recorte do fenômeno de representação, pois nos interessamos pelas tomadas de posição dos atores sociais (professores de língua materna em formação inicial) frente ao objeto de representação (estágio de regência). Para analisar essas atitudes, elegemos nossa categoria analítica (modalizações).

Nesta seção, então, inicialmente, justificaremos a necessidade de esboçarmos a nossa própria proposta de análise, para, em seguida, cotejarmos os quadro teóricos da TRS e do ISD e os conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999; 2003; 2009), a partir dos quais podemos propor, nesta pesquisa, uma abordagem discursiva e ideológica das RS.⁵⁵

semiótico dos textos e reduz o campo da textualidade às produções escritas dos gêneros narrativos. Para Bronckart (2008, 2009), portanto, qualquer texto, oral ou escrito, independentemente de seu gênero, contribui no e para o processo de reconfiguração do agir humano. Sob essa perspectiva, o autor conclui: “se os textos contribuem para a clarificação, para a modelização ou para a *morfogênese das ações*, não somente em suas dimensões causo-temporais tematizadas por Ricoeur, eles contribuem também, necessariamente, para a clarificação do quadro social em que as ações se desenvolvem e, portanto, para a *morfogênese do conjunto dos construtos coletivos* ou do conjunto dos fatos sociais” (BRONCKART, 2008, p. 38, grifos do autor).

⁵⁵O diálogo que aqui traçaremos entre esses paradigmas teórico-metodológicos não deve ser entendido como uma proposta definitiva de aproximação entre eles. Uma proposta mais detalhada de aproximação entre o ISD, a TRS e os conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999;2003;2009) só seria

De antemão, reconhecemos que, muitas vezes, nesta seção, pareceremos repetitivos, o que, para nós, é justificável, já que precisamos propor nossa própria abordagem discursiva e ideológica das RS, que parte de três grandes perspectivas teóricas, e apresentar e reforçar os pressupostos teórico-metodológicos de cada quadro epistemológico que nos são úteis nesta pesquisa. Feito o aviso, podemos passar à justificativa da nossa própria proposta de abordagem das RS.

Cada vez mais, notamos que as pesquisas em RS se tornam comuns no domínio das Ciências Sociais, cujas investigações consideram o conceito de representação como mediação da ordem simbólica e se preocupam com os saberes sociais, que são estratégicos na constituição e na organização de grupos e instituições sociais. Esses saberes, partilhados pelos membros dos grupos sociais, estão relacionados à necessidade de o homem criar referências para identificar(-se), agir e interagir no mundo; assim, esses saberes estão relacionados aos valores, às atitudes, aos interesses e à identidade dos grupos e das instituições sociais.

Cada vez mais, então, percebemos que o conceito de RS se torna central em muitas das disciplinas que se interessam pelo estudo do mundo social. Essas disciplinas, como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e a Educação, se interessam pela RS ou como objeto central de investigação ou como instrumento de acesso ao objeto de estudo (SPINK, 2004). No entanto, embora essas pesquisas reconheçam implicitamente a importância da linguagem no engendramento de RS, ainda são raras aquelas que se preocupam, sobretudo, com os estatutos discursivo e ideológico das RS. Para nós, é essa preocupação que justifica nossa proposta de análise das RS nesta pesquisa.

Como advogaremos, as RS são engendradas, transformadas e veiculadas pelas práticas acionais, dentre as quais estão as práticas discursivas. Essas atividades discursivas constituem dialeticamente traços das condutas humanas sócio-historicamente situadas. Esse nosso postulado advém da premissa de Bronckart (2009) segundo a qual as capacidades de representação do mundo são produtos derivados de práticas discursivas e acionais e segundo a qual os fatos de linguagem são tratados como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas.

O ISD considera, então, os fatos sociais como traços das condutas humanas socialmente contextualizadas, cujas propriedades específicas “são o resultado de um processo histórico de *socialização*, possibilitado especialmente pela emergência e pelo

possível por um trabalho de fôlego. Portanto, excede aos nossos objetivos aprofundar minuciosamente o diálogo entre as bases epistemológicas desses arcabouços teórico-metodológicos.

desenvolvimento dos *instrumentos semióticos*” (BRONCKART, 1999, 21, grifos do autor). As condutas humanas são, então, “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”, como define Bronckart (1999, p. 13).

Partindo da premissa de Bronckart (1999, p. 22) de que “a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico”, acreditamos que seria bastante oportuno aproximar, do quadro do ISD, os pressupostos da TRS e os conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999;2003;2009; 2012), já que estes aportes também se interessam, cada um com seus objetivos, pelas formas de organização social, que são determinadas pelo agir no e pelo discurso. Para nós, tanto o ISD quanto a TRS parecem concordar que a constituição identitária do ator social e do grupo ao qual pertence se dá pelo sistema discursivo viabilizado pelas práticas de linguagem, como propõe van Dijk (1999;2003;2009; 2012).

Bronckart (2009) defende que a cooperação dos indivíduos nas atividades coletivas é regulada e mediada por interações verbais, que conferem o estatuto social às/das atividades coletivas. Aproximando esse postulado do ISD aos da TRS, podemos argumentar que essas interações verbais são responsáveis pelo engendramento, pela circulação e pela atualização das RS, que são, ao mesmo tempo, reguladas pelas e reguladoras dessas interações sociais.

Em outras palavras, para que consigam realizar satisfatoriamente suas tarefas diárias, os atores sociais precisam compartilhar unidades de valores, as quais denominamos de RS. A atuação cooperativa dos sujeitos (ou seja, o agir cooperativo mediado pela linguagem) só é possível, então, porque esses sujeitos compartilham determinadas RS, que só existem na/pela linguagem, que se materializa em unidades textual-discursivas. Esse nosso postulado está em concordância com o que Habermas (1987) denomina de agir comunicativo, que, para nós, é o agir responsável pelo engendramento das RS, as quais regulam a cooperação dos atores sociais nas trocas verbais pelas quais circulam diariamente.

Habermas (1987) postula que o conceito de agir comunicativo considera as representações comuns e compartilháveis, que são, portanto, representações coletivas, que se estruturam em configurações de conhecimentos classificadas de mundos

representados (objetivo, social e subjetivo). Para o autor, os mundos representados estabelecem pretensões à verdade, relativa ao mundo objetivo, pretensões à eficácia, no mundo social, e pretensões à autenticidade, no mundo subjetivo.⁵⁶

Na proposta do autor, as ações humanas são orientadas por esses mundos, que são objetos de avaliações sociais, a partir dos quais os sujeitos julgam o seu próprio agir e o agir de seus pares. Essas ações tornam-se objeto de avaliações sociais, ou seja, tornam-se parâmetros a partir dos quais o sujeito julga o próprio agir e o agir dos outros sujeitos. Para Bronckart (1999, p. 44), é esse processo de avaliação que confere aos sujeitos o estatuto de agentes, já que “se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação”.

Nesse ponto, podemos dialogar esses pressupostos delineados pelo ISD com os da TRS, para a qual as RS (re)afirmam significados, valores e sentimentos do sujeito e do grupo social em que se inscreve e contribuem para modelar e regular a interpretação das ações dos membros do grupo.

Além disso, podemos lembrar que Bronckart (2006, p. 137) ressalta que, para compreender o humano, é necessário delinear o agir coletivo, já que “é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas”.⁵⁷ Nesse sentido, o ISD considera central a noção de agir, a partir do qual se pode destacar que toda atividade humana é sempre cooperativa e mediada pela linguagem.

Sendo assim, cabe esclarecermos aqui o que entendemos por atividade e por ação. Seguindo Bronckart (2009), definimos atividade como o agir que é posto no texto como coletivo, motivado por certas razões do grupo e dirigido a certa finalidade do coletivo, o qual dispõe de recursos para a realização desse agir; por ação, entendemos o agir que é posto como individual, motivado por propósitos e motivos próprios do sujeito, que dispõe de recursos e capacidades para a realização desse agir.

De acordo com a perspectiva do ISD, a atividade de linguagem é considerada uma prática discursiva, que implica uma unidade coletiva e que está situado em

⁵⁶O mundo objetivo inclui as representações relativas ao meio físico e as pretensões à validade e à verdade em relação aos parâmetros do meio físico; o mundo social é constituído pelas representações relativas às formas convencionais de organização e de cooperação entre os indivíduos e relativas também à eficácia e à conformidade quanto às regras sociais, e o mundo subjetivo inclui as representações relativas à autenticidade. Para Habermas (1987), é o mundo social que condiciona os mundos objetivo e subjetivo

⁵⁷Daí nossa escolha em articular esses referenciais teóricos.

determinada zona de cooperação social, enquanto a ação de linguagem, constitui uma unidade psicológica e, portanto, individual. Nesta investigação, defendemos que as RS são engendradas, transformadas e veiculadas tanto na atividade quanto na ação de linguagem, já que elas, as RS, implicam concomitantemente o coletivo e o individual.

Posto isso, precisamos fazer uma ressalva a essa distinção entre atividade e ação, que, como tipos de agir, implicam uma ou mais pessoas, que são, pela abordagem do ISD, designadas de actantes: “qualquer pessoa implicada em qualquer tipo de agir” (MACHADO, 2011, p. 25) é um actante. Nesta pesquisa, preferimos designar as pessoas envolvidas em qualquer agir, que é regulado e mediado pela linguagem, por atores sociais, relacionando-os aos seus grupos sociais, marcados por valores ideológicos. Em outras palavras, na abordagem discursiva e ideológica das RS que propomos nesta pesquisa, referimo-nos às pessoas implicadas nas atividades e nas ações por atores sociais.⁵⁸

Segundo Machado (2005), as atividades sociais determinam o funcionamento psíquico e as condutas humanas no contexto social. A autora reforça que, para o ISD, essas atividades sociais realizam-se, sobretudo, nas e pelas atividades de linguagem e considera que os homens produzem instrumentos simbólicos com os quais transformam tudo que os circunda. Nesse sentido, Bronckart (2009) postula que a capacidade de linguagem verbal permitiu ao homem produzir e acumular conhecimento.

Essas práticas sociais de linguagem são indissociáveis das outras práticas sociais.⁵⁹ Para nós, essas práticas sociais são definidas pelo uso da linguagem, que é, em si mesma, uma prática social que articula atores sociais, valores, discursos, relações sociais e atividades.

Tanto para o ISD quanto para a TRS, essas atividades coletivas/práticas sociais sofrem transformações ao longo da história, influenciadas dialeticamente pelas transformações do contexto sócio-histórico, o qual exerce, também dialeticamente, influência sobre a linguagem e as condutas dos grupos sociais. Assim, partindo do pressuposto de que as atividades de linguagem criam normas, valores e regulam as condutas dos grupos nas atividades sociais, as transformações da conjuntura sócio-histórica implicam o engendramento e a resignificação das representações sociais dos

⁵⁸Embora a noção de sujeito seja o conceito basilar para toda e qualquer teoria e, assim, seja também o conceito-chave para a distinção de abordagens epistemológicas, acreditamos que essa nossa escolha terminológica (evidentemente, também e, sobretudo, epistemológica) não acarreta a coerência do diálogo que estamos travando entre a TRS, o ISD e os conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999; 2003; 2009; 2012).

⁵⁹Para nós, o social é uma construção discursiva.

grupos. Sob essa perspectiva, toda atividade e ação de linguagem é permeada por regras e valores históricos e sócio-culturais, os quais representam o contexto de produção do agir de linguagem.

Na nossa sociedade de classes, não podemos imaginar que todos os grupos tenham acesso às mesmas informações. Nesse ponto, convocamos a discussão sobre o acesso ao discurso proposta por van Dijk (2012, p; 18): “se o discurso controla mentes, e mentes controlam ações, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar”. Para o autor, o primeiro passo para controlar o discurso é controlar os seus contextos.

Sob essa perspectiva, acreditamos que, a depender das condições dadas pela conjuntura sócio-histórica, os grupos sociais mobilizarão umas e não outras RS. Nesse sentido, podemos argumentar que as RS partilhadas diferenciam um grupo do outro. Assim, no estudo das RS de um grupo social sobre um objeto de representação, não podemos desconsiderar o lugar social, econômico, político e cultural dos membros desse coletivo. O nosso modelo de análise discursiva das RS deve considerar, então, as condições sócio-históricas de produção e circulação das RS dos professores em formação inicial sobre o estágio de regência.

Posto isso, devemos reforçar que as RS emergem no/do discurso, que se materializa em textos, objetos empiricamente observáveis, dos quais podemos depreender, através das pistas e marcas linguísticas, as RS.⁶⁰ Sob essa perspectiva, consideramos o discurso como prática social de interação e, como prática eminentemente ideológica, é o espaço em que emergem, circulam e se transformam as RS, que, materializadas em estruturas textual-discursivas, (re)velam os valores e as tomadas de posição dos atores sociais frente aos outros e aos objetos do mundo.

⁶⁰ Em outras palavras, como consideramos que as RS são engendradas, transformadas e veiculadas nas e pelas atividades e ações de linguagem, defendemos que o seu estudo deve partir da análise de textos, que, ao materializarem discursos, formas de ação e intervenção social, são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas. Os textos, ancorados em determinados gêneros e inscritos em determinada formação discursiva e social, influenciam as atividades e as ações humanas e refletem representações sociais (significações, avaliações) sobre essas atividades e sobre essas ações. Posto isso, surge-nos a necessidade de adotar um aporte teórico-metodológico que nos permita analisar textos, a partir dos quais delinearíamos o acervo das RS que buscamos investigar nesta pesquisa (as dos professores em formação inicial sobre o estágio de regência). Destarte, optamos pela abordagem das condições de produção e dos mecanismos enunciativos (mais especificamente, as modalidades) proposta pelo ISD. Por fim, reforçamos que concordamos com Machado e Guimarães (2009, p. 18), quando argumentam que esses textos podem “contribuir para a consolidação e para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações”. Nesse ponto, vale lembrarmos que as autoras não concebem representações no âmbito da TRS, já que elas, as autoras, estão ancoradas na perspectiva teórica do ISD.

Portanto, para delinear o acervo de dados RS, é preciso considerarmos as práticas discursivas de dado grupo social, já que, se aceitarmos que as RS são socialmente partilhadas, temos de considerar, então, a conjuntura sócio-histórica das práticas discursivas e sociais, as quais, em uma relação dialética, determinam as RS e são determinadas por elas.⁶¹ Sob essa perspectiva, relembramos o que pondera Jodelet (1989 apud SPINK, 1994, p. 117-118):

As representações emergem como uma modalidade de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação; (...) emergem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados; (...) enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser produzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Nesse sentido, esta nossa abordagem sugere que, para delimitarem o acervo das RS de um dado grupo social sobre dado objeto de representação, as pesquisas em RS devem partir sempre de cinco eixos/dimensões que estão imbricados no processo de engendramento, mobilização, atualização e circulação de RS: ator social-objeto de representação-discurso-grupo social-ação/prática. Para nós, esses cinco eixos destacam a conjuntura sócio-histórica em que emergem as RS, as práticas discursivas em que circulam as RS e as funções que cumprem as RS nas relações sociais.

Assim, a partir da consideração desses cinco eixos, será possível também avaliarmos as interferências das RS nas relações sociais entre os membros de um grupo ou entre membros de grupos distintos, na manutenção ou na superação de desigualdades sociais, já que, tendo sempre uma finalidade prática, as RS constroem uma realidade comum, em que os atores sociais transformam ideias e valores em práticas. Sendo assim, o estudo em RS deve considerar basicamente quatro perguntas: "o que é conhecido?", "quem conhece?", "de onde conhece?" e "como é conhecido?".

Considerando a premissa de que “as representações sociais estão em correspondência e homologia com as relações interpessoais e intergrupos, ligadas aos papéis e lugares ocupados na estrutura social” (JODELET, 2011, p. 22), precisamos articular a proposta da TRS também com uma que enfatize a relação dialética que há entre linguagem e sociedade. Sob essa perspectiva, podemos advogar pelos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999;2003;2009; 2012).

⁶¹As pesquisas em TRS localizam (para nós, acertadamente) seu objeto de estudo nas práticas sociais, como também o fazem as pesquisas do ISD e dos ECD.

Nossa escolha em articular a TRS também com esses conceitos se mostra ainda mais acertada quando consideramos que “o estudo dos fenômenos representativos pode servir a vários objetivos, como (...) pôr em evidência os fatores do plano das ideias que explicam uma conduta ou uma situação social em termos seja de estabilidade, resistência à mudança, seja de indução à mudança” (JODELET, 2011, p. 22). O postulado que aqui destacamos interessa também a vanDijk (1999;2003;2009; 2012), já que este autor interessa-se pelo papel do discurso na reprodução do abuso de poder e da desigualdade social.

Para nós, é importante ressaltarmos que o estudo das RS nos permite aceder ao universo simbólico, ou seja, nos permite delinear os processos de atribuição de sentido, de significação e de ressignificação da realidade social, destacando o sujeito (JODELET, 2011). Nesse ponto, vale lembrarmos que o ISD se propõe como a ciência do humano e, para nós, se ele for devidamente articulado ao estudo das RS, nos permitirá conceber, mais aprofundadamente, o homem na totalidade do seu pensar-sentir-agir.

Sob essa perspectiva, as pesquisas sobre dadas RS devem se interessar pelo modo como os atores sociais, enquanto membros de grupos sociais, percebem e descrevem elementos do mundo social que lhes são socialmente relevantes. Nesse sentido, podemos lembrar que van Dijk(1999;2003;2009; 2012) interessa-se pela questão de como se dá a relação entre discurso e sociedade. Assim, acreditamos que a TRS pode ajudar o autor a aprofundar essa questão.

Além disso, pela análise das RS partilhadas pelos membros de um grupo, podemos delinear como esse grupo, de acordo com suas posições ideológicas, políticas e sociais e através de formas simbólicas, opera sobre o real. Van Dijk (2007) defende que o conhecimento é negociado e partilhado no discurso, que engendra e legitima as representações que serão validadas em um dado tempo e espaço.⁶²

Assim como van Dijk(1999;2003;2009; 2012), Bronckart (2009) considera as condições de produção dos textos e dos discursos, condições que são entendidas como sociais e históricas e que, portanto, permitem delinear diferentes atribuições de sentidos às atividades sociais e às atividades e ações de linguagem. Como assegura Spink (2004), as RS, como estruturas estruturantes, são motores da mudança social.

⁶²Para os ECD, ao construir e mobilizar essas representações, o discurso mostra sua capacidade de exercer o poder e de manter/transformar as relações de abuso de poder.

Nesse sentido, ao se engajar em uma teoria que se propõe crítica e ao investigar as “complexas relações entre a estrutura social e a estrutura discursiva, bem como o modo como as estruturas discursivas podem variar ou ser influenciadas pela estrutura social” (VAN DIJK, 2012, p. 13), o autor pode se valer, como, de fato, já se vale, da análise das RS, já que, pela análise das RS, podemos perceber a relação dialética entre linguagem-cognição-sociedade, delinear os efeitos ideológicos responsáveis por estabelecer e sustentar relações de abuso de poder, contestar e superar essas relações, objetivos do autor. Assim, ao seguirmos as orientações de van Dijk(1999;2003;2009; 2012), situamos as RS na tríade que envolve discurso, cognição e sociedade.

Posto isso, podemos argumentar que as RS representam, para nós, o objeto de análise pelo qual podemos clarificar a mediação entre o individual e o social, sempre em uma relação dialética: só existe o individual porque existe o social, e só existe o social porque existe o individual. Moscovici (1978) partiu dessa relação dialética para esboçar a TRS, na qual vai além do enfoque individualista da Psicologia e do enfoque coletivista da Sociologia. A TRS se apresenta, então, para nós, como a abordagem teórica capaz de subsidiar nossa análise da relação dialética entre atores sociais situados sócio-historicamente, sua identidade, suas práticas discursivas e seu agir no mundo.

Sob essa perspectiva, advogamos que os estudos em RS podem nos ajudar a compreender os valores, as tomadas de posição, as interações, as práticas dos grupos sociais no real, que eles buscam dominar e enfrentar física e simbolicamente. Posto isso, reafirmamos que, para a nossa investigação das representações sociais que são (re)veladas no discurso dos professores em formação inicial sobre o estágio, o diálogo entre os quadros teórico-metodológicos citados é coerente com os nossos objetivos.

Essas três linhas de pesquisa advogam pela necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas e Sociais e, assim, opõem-se a uma divisão das disciplinas que compartilham o humano e o social como objetos de investigação e que, portanto, devem se apoiar uma nas outras para tentarem compreender e explicar os tão complexos fenômenos humanos, que estão diretamente relacionados ao papel da linguagem no engendramento e na circulação de representações, que orientam as práticas dos coletivos na sociedade. Entretanto, queremos destacar que não estamos advogando que as pesquisas do ISD limitem-se à aplicação de conceitos e categorias da TRS e vice-versa, por exemplo; o que propomos, na verdade, é que cada arcabouço teórico operacionalize os pressupostos epistemológicos do outro quadro de investigação de acordo com seus objetivos de análise, já que é isso que caracteriza uma abordagem

transdisciplinar. Essa apropriação não implica seguir à risca os postulados do outro referencial teórico, mas sim adaptá-los aos seus próprios interesses teórico-metodológicos.

Pelo exposto até aqui, podemos advogar pelo estatuto discursivo e ideológico das RS, já que elas são compartilhadas por atores sociais que se engajam em práticas discursivas e em/por cujos discursos essas RS (trans)formam-se, circulam e (re)velam-se. Ao considerarmos o estatuto discursivo das RS, estamos considerando, portanto, a dimensão ideológica das RS, as quais orientam as práticas discursivas das quais participam os atores sociais.

Nesse sentido, as ações/atividades humanas, em determinada conjuntura sócio-histórica, orientam e, dialeticamente, são orientadas por práticas sociais que implicam/pressupõem a interação mediada pela linguagem, que, como fenômeno eminentemente social, reflete as disputas sociais e as relações de poder (VAN DIJK, 2012). Assim, destacamos novamente que é na e pela linguagem que se engendram e circulam valores, opiniões, normas socialmente partilhados, ou seja, sentidos que os atores sociais, pertencentes a dado grupo social, atribuem aos objetos do mundo e às suas práticas.

Posto isso, podemos formular e indicar a posição que assumimos nesta pesquisa, posição baseada no cotejo dos pressupostos da TRS, do ISD e de van Dijk (1999;2003;2009; 2012), no que se refere aos conceitos de grupo social e de ideologia. Nossa abordagem das RS considera, então, que a sociedade é uma construção humana baseada nas negociações entre os atores sociais, as quais implicam as interações coordenadas entre eles, que somente ocorrem pelo compartilhamento de valores e normas, ou seja, pelo compartilhamento de RS pelos grupos sociais. Essas RS são, então, elementos de coordenação das práticas sociais, pois são elas que unem os membros de um grupo e os permitem agir coordenadamente. Assim, acreditamos que só nos é possível interagir porque compartilhamos os mesmos sistemas de valores, que não são apenas sociais, mas também individuais, já que muitos deles estão relacionados às nossas experiências pessoais. Sob essa perspectiva, defendemos que as RS, como toda manifestação ideológica, banham-se no discurso.

Por fim, acreditamos que a abordagem que propomos nesta pesquisa permite-nos marcar os avanços que o rompimento das fronteiras entre os pressupostos de Bronckart (2009), Moscovici (1978), Jodelet (2001), Doise (2001) e van Dijk(2003) pode trazer para a compreensão de múltiplos fenômenos relacionados à relação dialética entre a

linguagem e a sociedade, ou seja, fenômenos relacionados ao uso da linguagem como prática social, que é constituída socialmente e é também constitutiva de identidades e ideologias. Para nós, o rompimento das fronteiras disciplinares traz, por exemplo, ao ISD, a ancoragem em uma perspectiva teórica capaz de delinear os elementos de ordem cognitiva, afetiva e ideológica que orientam, no caso da nossa pesquisa, as tomadas de posição dos estagiários frente às práticas do estágio de regência e oferece, à TRS, um quadro de investigação capaz de delinear as RS a partir da análise de pistas textuais (as modalizações). Além disso, propomos que tanto o ISD quanto a TRS, para reforçarem a dimensão ideológica das RS e os efeitos de sentido ideológicos dos textos e dos discursos, podem apoiar-se no conceito de ideologia de van Dijk(1999;2003;2009; 2012).

Embora reconheçamos que esse cotejo dos quadros teórico-metodológicos mereça ser aprofundado, acreditamos que traçamos uma aproximação necessária para a análise aqui pretendida. Essa aproximação foi possível porque os três paradigmas teóricos adotados se debruçam, embora sob diferentes perspectivas, sobre a relação que há entre linguagem-homem-sociedade, destacando questões importantes sobre discurso, representação, ideologia, atividades e ações de linguagem e atividades/práticas sociais.

Ainda queremos destacamos que, sobretudo nas ciências sociais, é cada vez mais necessário quebrarmos barreiras e desdobrarmos limites entre teorias para a investigação de fenômenos multifacetados. Assim, acreditamos que mesmo as teorias aparentemente incompatíveis podem, à sua maneira, servir a objetivos específicos.

Sob essa perspectiva, interessando-nos pelas RS, sobretudo, como construtos discursivos, buscamos identificar e reconhecer, nesta pesquisa, o acervo das representações dos alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará sobre o estágio, engendradas, mobilizadas, atualizadas e ressignificadas na e pela disciplina, associadas às suas condições sócio-históricas de produção e circulação.

Nesse sentido, como acreditamos que as RS orientam as práticas dos sujeitos em relação ao objeto representado, o estudo dessas RS poderá nos ajudar a compreender como os estagiários se posicionam frente às práticas de formação de que participam, ou seja, o estudo dessas RS nos permitirá delinear os sentidos que os alunos da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará atribuem às práticas de formação inicial de professores.

Esboçada a abordagem discursiva e ideológica das RS que propomos, acreditamos que estamos aptos a especificar, a seguir, o percurso metodológico que seguimos nesta pesquisa.

5. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, interessamo-nos pelos sentidos que os professores de língua materna em formação inicial do curso de Letras/Português da UFC atribuem às experiências individuais e coletivas vivenciadas na disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Esses sentidos, que entendemos como RSpartilhadas pelos membros do grupo de estagiários, ajudam-nos a compreender o que esses professores fazem e por que o fazem, quando dizem o que dizem do modo como dizem no estágio de regência.

Sob essa perspectiva, estabelecemos nosso objetivo geral, pelo qual buscamos identificar e reconhecer o acervo de RS dos alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da UFC, professores de língua materna em formação inicial, sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina. Para isso, delineamos algumas perguntas de partida, que orientam nossa análise: O que caracteriza os professores de língua materna em formação inicial como um grupo social? Qual o perfil desse grupo?Quais são as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência antes e depois de cursarem a disciplina? Quais são os elementos temáticos que organizam essas RS?Quais são as modalizações que os professores de língua materna em formação inicial mobilizam para marcarem discursivamente suas avaliações e seus julgamentos sobre os elementos temáticos das RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo?Quais as tomadas de posição dos professores de língua materna em formação inicial frente às atividades e às práticas do estágio de regência? Quais as implicações das RS sobre o estágio de regência partilhadas para essas tomadas de posição?

Depois de estabelecermos os nossos objetivos e as nossas perguntas de partida, deparamo-nos com um problema de ordem metodológica: como delinear o acervo dessas RS?Para respondermos a essa inquietação, recorreremos aos pressupostos do ISD, segundo os quais não podemos ter acesso direto à ação, no que se refere ao estatuto psicológico, e, portanto, só nos é possível interpretá-la nas/pelas/através das produções textual-discursivas dos sujeitos em práticas sociais reguladas e mediadas pela linguagem. Assim, a análise das RS que guiam as ações humanas deverá partir da análise de textos e de discursos, o que implica que adotemos, então, um dispositivo analítico de textos.

Não se trata, obviamente, de se adotar qualquer método de análise de textos. Na verdade, necessitamos de um que seja coerente com os pressupostos teóricos que

defendemos e que considere a dimensão discursiva das RS, já que nos esforçamos, nesta pesquisa, em esboçar um modelo de análise discursivamente orientada das RS.

Para darmos o pontapé inicial no esboço de um método de análise que considere o estatuto discursivo e ideológico das RS, partimos, então, da articulação dos quadros teórico-metodológicos da TRS e do ISD e dos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999. 2003; 2009). Nossa escolha por esses aportes teórico-metodológicos se justifica à medida que consideramos que não se pode prescindir do discurso na análise das RS, o que nos leva a considerar os textos, já que são eles que materializam os discursos. Além disso, nossa escolha por esses referenciais teórico-metodológicos se justifica à medida que concordamos com a ênfase que eles atribuem à análise das condições de produção dos textos e dos discursos, condições que são entendidas como sociais e históricas e que, portanto, permitem delinear diferentes atribuições de sentidos aos eventos e às práticas sociais.

Nossa escolha em cotejar esses referenciais teóricos evidencia que temos à disposição três grandes diretrizes que nos ajudam a delinear os sentidos que os professores de língua materna em formação inicial atribuem ao estágio de regência. Essa nossa escolha nos permite argumentar que nos parece inadequado aos nossos objetivos pressupor que haja um único caminho a seguir; na verdade, o dispositivo analítico que propomos para esta nossa investigação não se restringe a um único método científico formalizado, já que estamos lidando com quadros teóricos abertos ao diálogo.

Posto isso, apresentaremos, a seguir, o perfil metodológico da nossa pesquisa.

Nossa investigação, que se inscreve nos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), coordenado pela Profa. Dra. Eulália Leurquin no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, sistematiza discussões teóricas acerca a) do estatuto discursivo e ideológico das RS e b) da formação inicial de professores de língua materna, agenciada pelo estágio de regência.

Para a nossa discussão sobre as RS, adotamos o arcabouço teórico-metodológico da proposta de base das RS, a de Moscovici (1978), e as propostas subsequentes, a de Jodelet (2001) e, especialmente, a de Doise (2001). Como já adiantamos, nossa escolha pela abordagem de Doise (2001) considera a definição de RS proposta pelo autor, a qual destaca explicitamente o caráter ideológico das RS.

Para a nossa discussão sobre a função da linguagem na formação do pensamento consciente e no desenvolvimento humano, por exemplo, apoiamos-nos no quadro teórico-metodológico do ISD (Bronckart, 2009).

Em nossa abordagem discursiva e ideológica das RS, também nos baseamos nos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999, 2003, 2009).

Como contexto de pesquisa, elegemos o curso de Letras/Português da UFC e, como sujeitos da pesquisa, 8 estagiárias regularmente matriculadas na disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso, que se dispuseram a colaborar com nossa investigação. Para nós, essa disciplina é o espaço privilegiado de ressignificação, pelos futuros professores de língua materna, de RS sobre as práticas de formação de que participam na licenciatura. Assim, a disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa oportuniza, acreditamos, as reflexões que pretendemos suscitar sobre a dinâmica das e nas RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência.

Sendo assim, reiteramos que o nosso contexto de pesquisa nos permite identificar, nas práticas sociais em que os discursos são postos em funcionamento, os processos de engendramento, mobilização, circulação e ressignificação das representações em análise, já que nosso contexto considera os processos pelos e nos quais as RS emergem como representações ao mesmo tempo coletivas e individuais.

Nesse sentido, também reconhecemos que nosso contexto de pesquisa nos dá pistas para flagrarmos os movimentos de (re)construção dos conhecimentos do saber fazer e do saber dizer desses professores, além de nos ajudar, posteriormente, em trabalhos oportunos, a revelar as posições identitárias que eles assumem nas suas práticas discursivas.

Considerando as perspectivas epistemológicas que compõem nosso quadro teórico-metodológico, adotamos como procedimentos de coleta de dados a aplicação de um questionário e a realização de dois Grupos Focais (doravante GFs).⁶³ Nesta pesquisa, realizamos, então, duas coletas de dados: uma realizada no início do semestre, antes das atividades da disciplina, e outra realizada durante o semestre, durante as atividades da disciplina. Assim, aplicamos um questionário antes das atividades da disciplina e realizamos um GF (GF-1) antes da disciplina e outro GF (GF-2) durante a disciplina.⁶⁴

⁶³ As nossas escolhas teóricas não estabelecem a priori nem um método de coleta nem de análise de dados, permitindo que o analista esboce sua própria metodologia, que seja coerente com os quadros teórico-metodológicos adotados. Posto isso, baseados nos nossos aportes teóricos, propomos nosso próprio percurso de coleta e análise dos dados.

⁶⁴ Na seção 5.4., justificamos nossa escolha por esses procedimentos de coleta de dados e apresentamos uma breve discussão sobre esses métodos.

Com os questionários⁶⁵, buscamos conhecer os atores sociais (professoras de língua materna em formação inicial), suas interações e sua rotina. Assim, a partir dos questionários, tornou-nos possível evidenciar os interesses das estagiárias pela carreira docente, as suas expectativas em relação à prática de ensino de língua materna e as suas opiniões sobre, por exemplo, as experiências vivenciadas durante o estágio, sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula e fora dela, sobre a relação com os alunos, com os outros professores, com o grupo gestor da escola e com a comunidade e sobre a escolha/produção do material didático.

Já no GF, como esperávamos, as estagiárias discutiram sobre as instituições acadêmica e escolar e sobre as práticas de formação inicial de professores de língua materna das quais participaram, (re)velando, assim, as suas representações sobre o estágio de regência.

Como dispositivo de análise dos dados, propusemos, a partir do modelo de análise textual do ISD, um modelo de análise discursivamente orientada das RS. Na seção 5.4, apresentaremos o esboço do nosso dispositivo de análise das RS.

A seguir, apresentaremos detalhadamente o perfil metodológico que adotamos nesta pesquisa; para isso, inicialmente caracterizaremos nossa investigação quanto à sua abordagem e à sua inscrição nos estudos linguísticos; em seguida, caracterizaremos os sujeitos de nossa pesquisa como grupo social e, por fim, apresentaremos os procedimentos de coleta e análise dos dados.

5.1. Construção do objeto de representação: o estágio de regência como fenômeno de representação social

Nesta seção, discutiremos o percurso que trilhamos para delinear o nosso objeto de pesquisa ou, mais especificamente, o nosso fenômeno de representação (o estágio de regência).

No percurso que trilhamos para delinear nosso objeto de pesquisa⁶⁶, deparamo-nos com algumas dúvidas, dentre as quais destacamos duas: Então, tudo é

⁶⁵ Para nós, os questionários representam o dispositivo mais apropriado para, com mais objetividade, colhermos os dados pessoais das estagiárias.

⁶⁶ Segundo Sá (1998), os elementos básicos do objeto de pesquisa são o fenômeno, a teoria e o método. Como alerta o autor, o processo de construção do objeto pressupõe uma dada sequência, que admite idas e vindas e que, portanto, não é necessariamente linear. O pesquisador começa pelo fenômeno, que é compreendido, desde o início da proposta de construção do objeto, sob a ótica conceitual de uma teoria, que permite ao estudioso falar do fenômeno de representação social. Em seguida, ao observar as manifestações do fenômeno na vida cotidiana, o pesquisador já começa a escolher os métodos mais

representação?; O nosso objeto de pesquisa é realmente um fenômeno de representação social?

Essas dúvidas surgiram quando percebemos que identificar o fenômeno de representação não é tarefa fácil, dado que a sua existência não é evidente. Como nos alerta Sá (1998), os fenômenos de RS são mais complexos do que os objetos de pesquisa que o pesquisador constrói a partir deles, já que a prática científica simplifica o fenômeno para transformá-lo em objeto manejável.⁶⁷ Sob essa perspectiva, baseados em Sá (1998), podemos argumentar que, por serem difusos, fugidios e multifacetados, os fenômenos de representação social não podem ser apreendidos, de modo direto e completo, pelas pesquisas empíricas. Como lembra o autor:

O pesquisador pode supor que ele [o fenômeno] existe, sem que isto seja verdadeiro; ou seja, o grupo considerado para estudo pode não ter nunca ‘dado a menor bola’ para o objeto que o pesquisador achava ser importante na sua vida cotidiana. Ou, ao contrário, outros objetos podem ser representados pelo conjunto social em questão, sem que o pesquisador se dê a menor conta desse fato. Ou, ainda, o objeto inicialmente cogitado pode ser facilmente representado sim, mas por outros conjuntos sociais que o pesquisador jamais havia pensado em estudar (SÁ, 1998, p. 47).⁶⁸

Então, para respondermos às nossas dúvidas “o estágio de regência é um objeto de representação?” e “se for, como devemos proceder para delinear-lo?”, apoiamo-nos em Sá (1998), que destaca o que pondera Ibañez (1988, p. 34-35) sobre a construção do objeto de pesquisa (fenômeno de representação):

O fato de que as representações sociais sejam estruturadas nos indica (...) que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão-somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias tenham que participar de uma representação social (...). É possível, por exemplo, que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se caracterize tão-somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social.

relevantes para delinear a estrutura e o conteúdo da representação. Essa escolha, entretanto, deve ser baseada nas opções que são autorizadas pela teoria, como orienta Sá (1998). Por esse processo de construção do objeto de pesquisa, “transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado” (SÁ, 1998, p. 26).

⁶⁷Essa simplificação é possível a partir de certa teoria (no caso, a TRS), que não apenas simplifica os fenômenos a que se aplica, mas também os sistematiza, tornando-os inteligíveis (SÁ, 1998). Essa simplificação, portanto, também está relacionada à finalidade da pesquisa, já que os objetivos da investigação selecionam e delimitam os aspectos do fenômeno de representação que devem ser considerados. Essa seleção, por sua vez, está relacionada à necessidade de tornar possível a pesquisa, pois não se pode tratar de todas as dimensões do fenômeno de representação, dado o seu estatuto multifacetado.

⁶⁸Sá (1998) admite que também é um resultado válido se o pesquisador concluir, ao final da pesquisa, que não há uma representação.

Sobre essa questão da identificação do objeto de representação, Sá (1988) lembra as três condições que afetam a emergência ou não da RS de um dado objeto em um dado grupo social. Essas condições, delineadas por Moscovici (1976), referem-se à dispersão da informação, à focalização e à pressão à inferência e consideram a quantidade e a forma das informações sobre o objeto, “assim como os meios pelos quais elas se tornam acessíveis aos sujeitos, o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo” (SÁ, 1998, p. 71). A intensidade dessas condições varia de um objeto para outro em um mesmo grupo, assim como de um grupo para outro em relação a um mesmo objeto.

Para justificar a existência de um fenômeno de representação, Sá (1994, 1998) parte de dois princípios intuitivos: a relevância cultural e a espessura social do objeto. Considerando que as RS emergem das práticas em sociedade ao mesmo tempo em que elas reproduzem e transformam essas práticas, o autor postula que esses princípios (relevância cultural e espessura social) estão relacionados à característica de o objeto estar “implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação de massa” (SÁ, 1994, p. 42).

Assim, para o autor, haverá uma representação se houver um saber efetivamente praticado e constatado em comunicações e ações que ocorram sistematicamente. Nesse sentido, Sá (1998, p. 50) aconselha: “Precisamos ter, de antemão, alguma confiança em que o fenômeno exista, em que haja uma certa plausibilidade de que tal ou qual objeto seja representado por tal ou qual sujeito”.

Sá (1998) aconselha ainda que, para identificar um fenômeno de RS antes mesmo de estudá-lo, o pesquisador deve se questionar: quais as práticas correntes do e no grupo selecionado?; estas práticas envolvem o objeto escolhido? Para responder a essas perguntas, como orienta Sá (1998), o pesquisador deve conhecer a rotina das práticas cotidianas do grupo e dominar a literatura sobre o objeto. Assim, percebemos a importância de o pesquisador observar o grupo e as práticas cotidianas deste, atentando para a indissociabilidade entre o sujeito/grupo e o objeto de representação.

Sobre essa questão da indissociabilidade, Sá (1998) propõe duas reflexões: uma sobre o objeto de representação e outra sobre o sujeito. No que se refere ao objeto, Sá (1998) atenta para a banalização que parece haver no processo de identificação do fenômeno, já que muitas pesquisas partem da seguinte ideia para selecionar o objeto de

representação: “está ali um objeto; vamos ver o que esses sujeitos aqui pensam sobre ele; eis, portanto, a representação social do objeto” (SÁ, 1998, p. 54).

Já no que se refere ao sujeito/grupo, Sá (1998), considerando que uma RS é sempre de alguém (o sujeito/grupo social) sobre alguma coisa (o objeto), orienta que um dos primeiros passos que o pesquisador deve seguir em sua pesquisa é, certamente, delimitar o sujeito/grupo social em cujas práticas discursivas e acionais analisará o conteúdo e a estrutura do fenômeno de representação.⁶⁹ Nesse ponto, o autor questiona a definição de sujeito/grupo adotada pelas pesquisas em RS. O autor apóia-se em Leme (1993) para discutir essa definição:

Segundo Harré (1984), os grupos em que Moscovici e outros têm estudado as representações seriam grupos ‘taxionômicos’ [simples reunião de sujeitos individuais sob uma mesma classificação], em contraste com outros grupos reais ‘estruturados’, nos quais as relações entre os membros baseiam-se em direitos, deveres, obrigações ou laços biológicos. Nestes é que se deveriam estudar as representações, como, aliás, o fez Denise Jodelet. Em artigo na mesma publicação, Moscovici (1984) concorda com Harré que realmente usou os grupos taxionômicos mas com boas razões: tais grupos existem e indicam um certo estado de associação e interação entre indivíduos. Ora, na medida em que as sociedades atuais se caracterizam por uma grande diversidade entre seus grupos sociais e que foi sua intenção estudar a disseminação e impacto de uma representação social, no caso o da psicanálise, teve que abordar diferentes estratos sociais [homens, mulheres, estudantes, operários, etc.]. Isso não significa, todavia, que seu conceito de grupo seja distributivo [uma dada propriedade, como a representação, estaria presente em cada membro individual do conjunto] nem que seja seu único interesse estudar grupos que caracterizam os indivíduos segundo a classe social, classificação ideológica, etc. (LEME, 1993, p. 54-55, apud SÁ, 1988, p. 54-55).

A partir do que pondera Leme (1993), Sá (1998) reconhece que outros conjuntos sociais, e não apenas os grupos orgânicos ou estruturados, cujos membros se encontram em relações face a face ou contratual, podem apresentar propriedades efetivas (interesses comuns e mesmo senso de identidade) de grupos estruturados e, por isso, também podem ser considerados pelas pesquisas em RS.⁷⁰

Sá (1998) discorda da crítica de que os membros desses grupos não se envolveriam sistematicamente em interações cotidianas pelas quais e nas quais se engendram as RS. O autor argumenta que os membros desses grupos se envolvem sim, mas não todos ao mesmo tempo, em práticas interativas sobre os mesmos objetos.

⁶⁹Após essa decisão, o pesquisador deve especificar os métodos que conduzirão a pesquisa. De acordo com Sá (1998), é nesse ponto que se questiona a viabilidade da pesquisa. Para o autor, “a disponibilidade de recursos metodológicos e técnicos já se encontra presente implicitamente nos itens decisórios antes alinhados” (SÁ, 1998, p. 25).

⁷⁰ Na seção 5.3, apresentaremos e discutiremos, baseados em van Dijk (1999; 2003), o conceito de grupo social que adotamos nesta pesquisa.

Segundo o autor, nesses grupos ocorrem inúmeros e variados contatos interpessoais, que cobrem o conjunto inteiro do grupo, pelo menos se este estiver geograficamente circunscrito. Assim, o autor conclui que é possível sim considerar, como frequentemente ocorre, os grupos taxionômicos como sujeitos de representações.

Outro conselho dado por Sá (1998) para as pesquisas em RS responde à nossa dúvida: em nossa pesquisa, devemos partir, então, do objeto ou do sujeito/grupo? O autor esclarece que, dependendo dos objetivos do estudo, podemos partir tanto de um quanto do outro. O autor esclarece também que podemos partir, ao mesmo tempo, do objeto e do sujeito/grupo, caminho que seguimos nesta pesquisa.

Essa nossa opção está de acordo com os nossos objetivos, já que nos interessamos em delinear as representações que os professores de língua materna em formação inicial do curso de Letras-Português da UFC – e não outros professores em formação – engendram especificamente sobre o estágio de regência – e não sobre outros objetos, como o ensino de língua materna ou o agir do professor de língua materna, por exemplo. Em outras palavras, nossos objetivos não nos permitiriam selecionar, a princípio, um determinado grupo para, depois, identificarmos, nesse grupo, possíveis objetos de representação nem nos permitiriam delimitar a representação sobre um dado objeto para, em seguida, selecionarmos o grupo.

Nesse ponto, reconhecemos e ressaltamos que tanto o nosso objeto quanto o nosso grupo de análise podem ser objeto e sujeitos de representação em diferentes pesquisas. Como exemplo, pesquisas poderiam delinear as representações que a comunidade escolar (gestores, professores acolhedores, alunos e comunidade) engendram sobre o grupo social de estagiários em ensino de língua materna. Essas pesquisas seriam relevantes para fecharmos o quadro que mostra os valores que cada um dos pares responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem (estagiários e comunidade escolar) atribui ao outro, o que nos permitiria entender – e até justificar ou problematizar – as relações que são positivas ou negativas para a formação de professores de língua materna e para a ressignificação do ensino.

Por fim, sobre o percurso que trilhamos para delinear o nosso fenômeno de representação (o estágio de regência), lembramos que Jodelet (1989) propôs três perguntas que estão relacionadas à premissa básica de que uma RS é uma forma de saber prático de um sujeito/grupo social sobre um objeto: 1) “Quem sabe e de onde sabe?”; 2) “O que e como se sabe?” e 3) “Sobre o que se sabe e com que efeitos?”.

Como podemos inferir, a primeira pergunta considera as condições de produção e de circulação das RS e, portanto, analisa as relações que o engendramento e a mobilização das RS guardam com os valores e com as normas culturais, com o contexto ideológico e histórico, com a inserção social (filiação em grupos) dos sujeitos e com as práticas dinâmicas dos grupos e das instituições sociais. A segunda pergunta, por sua vez, considera os processos e os estados das RS e se interessa pelos seus suportes (discurso e práticas), a partir dos quais se podem delinear a estrutura e o conteúdo da representação. A terceira questão, por fim, considera o estatuto epistemológico da RS e aborda as relações entre a RS (pensamento natural) e a ciência (pensamento científico), evidenciando a transformação de um tipo de saber em outro.

Para Sá (1998), a pesquisa em RS deveria articular essas três perguntas, que pontuam três grandes perspectivas de análise das RS. O autor defende que uma pesquisa em RS deve, por exemplo, descrever o conteúdo da representação, relacioná-lo às condições sócio-culturais que a engendraram e confrontar, com o saber científico, o seu estatuto epistêmico. Entretanto, o autor constata que essa orientação não é seguida pela maioria dos pesquisadores, que se interessam apenas por uma dessas perguntas, o que não significa que eles, os pesquisadores, não reconheçam explicitamente a importância das outras duas dimensões.

Dado o curto tempo de que dispomos, só nos é possível abordar, nesta pesquisa, as duas primeiras perguntas, o que nos leva a considerar, portanto, apenas os processos e os estados das representações e as suas condições de produção e de circulação.

Antes de tentarmos, na seção 6, responder a essas questões, caracterizaremos, a seguir, nossa pesquisa para, em seguida, apresentarmos o grupo social pelo qual nos interessamos nesta pesquisa e para discutirmos os nossos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

5.2. Caracterização da pesquisa

Nossa investigação se inscreve no quadro geral das pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), já que nos interessamos em refletir, a partir da consideração da dimensão discursiva e ideológica das RS, as quais circulam na e pela linguagem, sobre as práticas de formação inicial de professores de língua materna. Em outras palavras, discutimos questionamentos sobre a linguagem, sobre o discurso e sobre as

práticas sociais de formação de professores de língua materna, o que justifica o enquadre da nossa pesquisa no campo da LA. Nesse sentido, nosso corpus e nossos procedimentos de análise consideram, sobretudo, as práticas discursivas situadas do grupo social que investigamos, as estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras/Português da UFC. Sendo assim, dada a natureza dos nossos dados de pesquisa (o discurso das estagiárias), nossa postura é qualitativo-interpretativista.

Como já esclarecemos, para tentarmos delinear as RS das estagiárias sobre o estágio de regência, propomos, baseados nos pressupostos teóricos da TRS e do ISD e nos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999; 2003), uma abordagem discursiva e ideológica das RS. Assim, propomos um diálogo entre esses referenciais teóricos.

Em cada um desses referenciais, buscamos os pressupostos pelos quais pudéssemos propor e sistematizar um aparato para a abordagem das RS como construtos psicossocial e, sobretudo, discursivos e ideológicos. Assim, partimos do cotejo desses três referenciais teóricos para propormos nosso dispositivo de análise das RS, que considera, sobretudo, os mecanismos enunciativos (mais especificamente, as modalizações), que materializam os valores que as estagiárias atribuem ao estágio de regência.

Sob essa perspectiva, abrimos espaço, nesta seção, para discutirmos brevemente nossa escolha em inscrever nosso estudo no âmbito da LA, e não no da Psicologia Social, panorama no qual se inscreve a TRS. Nesta seção, tomamos essa iniciativa porque acreditamos que podem nos questionar se o que estamos fazendo é Linguística ou Psicologia Social, dadas as fronteiras tênues do nosso trabalho, que, evidentemente, circula por essas duas grandes áreas de pesquisa. Por isso, sentimos a necessidade de enfatizar que estamos propondo uma pesquisa, sobretudo, na área de interesse da Linguística Aplicada, já que apresentamos uma abordagem discursiva – e, portanto, linguística – dos fenômenos de RS.

Para nós, a LA, tão engajada, por exemplo, na intervenção e na transformação de práticas de ensino de língua materna e de língua estrangeira, poderia - e até mesmo deveria - buscar auxílio teórico-metodológico na TRS.⁷¹ Como sistemas de referências,

⁷¹Com a discussão que propomos nesta pesquisa, pretendemos desvelar potencialidades implícitas à TRS que nos permitam advogar acertadamente pela sua aceitação como referencial teórico-metodológico para os estudos linguísticos aplicados.

valores, interesses e tomadas de posição, as RS podem ajudar a LA a desvelar a identidade e o agir dos sujeitos, sejam eles professores e/ou alunos, em práticas cultural e institucionalmente situadas de ensino. Considerando que as RS implicam tomadas de posição frente ao objeto de representação, acreditamos que desvelar, por exemplo, as RS de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência, que é o nosso objetivo nesta pesquisa, implica desvelar as atitudes desses professores em relação às práticas de formação de que participam.

Ainda nesse sentido, advogamos que a TRS apresenta postulados teórico-metodológicos que podem nos ajudar a delinear os sentidos que os professores de língua materna atribuem, por exemplo, ao seu agir. A partir do estudo das RS, podemos desvelar e revelar as vozes que marcam o “eu professor” em relação a si e aos outros. Sob essa perspectiva, delinear o acervo das RS do professor de língua materna sobre o seu agir, por exemplo, permite-nos identificar valores que permeiam a sua identidade e, portanto, a sua história de vida.⁷²

Considerando que os estudos das RS devem destacar as práticas discursivas dos membros do grupo social investigado, advogamos que qualquer estudo sobre RS que busque se inscrever no quadro de pesquisas empíricas da LA deve se interessar pelos discursos que permeiam os espaços educativos e que legitimam, por exemplo, as práticas de formação de professores. Ainda sob essa perspectiva, ressaltamos que os estudos em LA que se interessem pelas RS podem entender o saber e o fazer dos atores sociais envolvidos no contexto de formação de professores.

Por fim, advogamos que a TRS deve ser entendida como uma perspectiva teórico-metodológica que some aos estudos linguísticos aplicados, na tentativa de superação de problemas que afligem, por exemplo, o ensino de línguas e a formação de professores. Para nós, então, o estudo das RS representa um artifício para tentarmos desvelar a prática de formação inicial de professores de língua materna tal como é significada por seus atores sociais.

Para dar conta do nosso objetivo geral de identificar as RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo de estagiárias, interessamo-nos pelas estruturas linguísticas que materializam essas RS e que (re)velam, principalmente, os valores que marcam as tomadas de posição do grupo na disciplina. Assim, consideramos as modalizações como principal categoria de análise, pois essas estruturas linguísticas,

⁷²Para nós, o agir do professor é definido pelas suas representações sobre o seu agir (o agir do professor é sempre o que ele acredita fazer ao agir).

conforme Bronckart (2009), traduzem avaliações do sujeito sobre o conteúdo temático do texto (no nosso caso, as avaliações dos professores em formação inicial sobre o estágio de regência).

Com relação à análise dos dados, nossa pesquisa é necessariamente qualitativo-interpretativista, conforme já apontamos. Para a análise dos dados, baseamo-nos, como já destacamos, nos quadros teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2011; JODELET, 2001; DOISE, 2001) e do ISD (BRONCKART, 1999) e nos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1998, 1999, 2003, 2009).

O perfil qualitativo-interpretativista que adotamos para esta pesquisa está de acordo com a base epistemológica de análise das RS a partir das atitudes e dos valores atribuídos pelos atores sociais (os professores de língua materna em formação inicial) ao objeto representado (o estágio de regência). Em concordância com Spink (1995), reconhecemos que as pesquisas em RS são necessariamente qualitativas, já que se interessam pelos significados que os atores sociais atribuem a um dado objeto de representação. Assim, as pesquisas em RS implicam dados obtidos no contato direto do pesquisador com o grupo social cujas RS são investigadas, devendo haver, portanto, interação entre o pesquisador e os atores sociais através de suas próprias práticas de linguagem. Essas pesquisas partem do pressuposto de que todo e qualquer agir dos atores sociais é marcado por um ou mais sentidos, que precisa(m) ser desvelado(s).

Nesse sentido, priorizamos o estudo qualitativo das RS porque acreditamos que as práticas sociais como atividades humanas são carregadas de significados. Assim, neste estudo qualitativo-interpretativista, passamos a priorizar os valores dos atores sociais (as estagiárias) como nosso principal objeto de estudo e buscamos investigar as atitudes assumidas e evidenciadas a partir de estruturas linguísticas próprias do discurso do grupo (as modalizações).

Por fim, reiteramos nossa inscrição nos estudos linguísticos aplicados, pois nos interessamos pelas práticas de formação inicial de professores de língua materna e apresentamos uma análise discursiva das RS, que, como já pontuamos, entendemos como construtos discursivos e ideológicos. Assim, interessamo-nos pelas práticas discursivas das 8 estagiárias que colaboraram com nossa pesquisa e que são entendidas, por nós, como membros de um grupo social situado sócio-historicamente, que compartilham dadas tomadas de posição frente a um mesmo objeto de representação (o estágio de regência).

A seguir, apresentaremos e discutiremos o conceito de grupo social que adotamos nesta pesquisa.

5.3. Caracterização do grupo social analisado

Na seção anterior, já adiantamos que consideramos as estagiárias como membros de um grupo social historicamente situado. Para, então, delimitarmos e caracterizarmos, como grupo social, o coletivo que investigamos (8estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC), adotamos os critérios propostos por van Dijk (1999), a cujas reflexões nos reportamos para discutirmos o conceito de grupo social. Baseados nesses critérios, então, já podemos argumentar que são as RS compartilhadas entre os membros do grupo que definem o coletivo, já que são elas que a) representam o acervo de opiniões, valores, atitudes e ideologias do grupo; b) orientam as práticas sociais, inclusive as discursivas, que singularizam o grupo; c) implicam a execução e a defesa de interesses e objetivos específicos.

Entretanto, antes de apresentarmos e discutirmos, mais aprofundadamente, o conceito de grupo social, justificamos que nossa escolha pela proposta de van Dijk (1999) se mostra necessária, já que a grande maioria dos estudos que se debruçam sobre as RS de um dado grupo sobre um dado objeto caracteriza os sujeitos de pesquisa apenas com informações gerais sobre, por exemplo, idade, gênero e classe social, carecendo, portanto, de dados que caracterizem melhor os sujeitos de pesquisa como efetivamente um grupo social.

Sendo assim, não consideramos que os nossos sujeitos de pesquisa componham um grupo social apenas pelo simples fato de terem em comum a profissão docente. Na verdade, mais do que isso, para caracterizarmos os estagiários como um grupo social e, portanto, para tentarmos delinear suas RS sobre o estágio de regência, temos que considerar outras variáveis que os unam, como os mesmos interesses e o mesmo contexto sócio-histórico de formação profissional.

Assim, para conceituarmos grupo social, reportamo-nos às discussões de van Dijk (2003, p. 31), segundo as quais:

O grupo social pode se definir a partir dos critérios de pertença (origem, aparência, idioma, religião, títulos); as atividades típicas (como no caso dos profissionais); objetivos específicos (ensinar aos estudantes, curar os pacientes, difundir notícias, etc.); normas, relações e recursos do grupo, etc. às vezes, estes critérios do grupo são flexíveis e superficiais, por exemplo,

quando se baseiam na indumentária preferida o em um estilo de música; no entanto, às vezes organizam todos os aspectos da vida e as atividades dos membros do grupo, como no caso do sexo, a etnia, a religião e a profissão.⁷³

A partir do conceito acima, podemos lembrar que as práticas sociais (inclusive a prática discursiva) singularizam - e até hierarquizam - os grupos sociais, cujas identidades implicam respostas às perguntas: quem são, o que fazem, como agem, o que querem, onde estão, como representam os outros e os objetos do mundo. Essas questões estão relacionadas à posição social de onde falam os membros do grupo e também ao modo como eles, os membros do grupo, representam a si, aos outros e aos objetos do mundo.

Na delimitação do coletivo que pesquisamos, não podemos deixar de considerar, portanto, a relação constitutiva mútua entre ideologias e grupos sociais. Assim, a definição de grupo social que aqui estamos propondo deve considerar, além das experiências e das ações socialmente compartilhadas dos membros do coletivo, as suas ideologias, as quais delimitam as RS que são compartilhadas pelos membros do coletivo e que se (re)velam nas práticas discursivas desses membros.

Além disso, na definição de grupo social que defendemos, temos de considerar também a relação do grupo com outros grupos, que, muitas vezes, são definidos pela posição social, política e cultural dos seus membros. Assim, na definição do grupo social de estagiários, não podemos deixar de considerar as suas relações com o grupo de professores formadores, por exemplo.

Também podemos citar outros elementos de ordem social que institucionalizam um grupo social, como objetivos e interesses comuns, traços histórico-culturais comuns, identificações sociais (sexo, faixa etária, profissão, classe econômica, por exemplo)⁷⁴. Nesse sentido, o grupo social deve ser relativamente organizado e institucionalizado. Nesse ponto, devemos ressaltar que o filamento a um dado grupo

⁷³ Tradução livre: ““El agrupamiento social se puede definir a partir de los criterios de pertinencia (origen, apariencia, idioma, religión, títulos); las actividades típicas (como en el caso de los profesionales); objetivos específicos (enseñar a los estudiantes, curar a los pacientes, difundir noticias, etc.); normas, relaciones y recursos del grupo, etc. A veces, estos criterios del grupo son flexibles y superficiales, por ejemplo, cuando se basan en la indumentaria preferida o en un estilo de música; sin embargo, a veces organizan todos los aspectos de la vida y las actividades de los miembros del grupo, como en el caso del sexo, la etnia, la religión y la profesión. (van DIJK, 2003, p. 31)”

⁷⁴ Nesse sentido, para a caracterização do grupo social de estagiários, torna-se interessante ressaltarmos também que, nele, predomina o sexo feminino. Essa nossa ressalva se justifica porque consideramos que a análise da categoria docente não é apenas uma análise de classe, mas é também uma análise de gênero. Basta percorrermos as salas de aula do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará para percebermos a predominância de mulheres no curso. Essa realidade parece ser comum em todas as licenciaturas em Letras no Brasil, quiçá no mundo inteiro, já que essa realidade é resultado de um processo de feminização do magistério.

social (e, portanto, ideológico) pode ocorrer natural ou intencionalmente: no primeiro caso, uma pessoa se filia, por exemplo, desde o nascimento, a um grupo; no segundo caso, uma pessoa adere intencionalmente a um grupo pelo desejo de compartilhar as mesmas RS.

Sob essa perspectiva, defendemos o conceito de grupos ideológicos, em que atores sociais se engajam por motivos sociais e políticos, como a defesa dos seus interesses, e compartilham, portanto, o sentimento de pertença a essas coletividades. Assim, podemos argumentar que um conjunto de pessoas só será considerado um grupo social se, e somente se, essas pessoas compartilharem determinadas opiniões, determinados valores, determinadas atitudes, ou seja, determinadas RS sobre determinados objetos do mundo.

Esse sentimento de pertença não é arbitrário, já que, em muitos casos, os membros do grupo se filiam a ele espontaneamente. Além disso, a delimitação de um grupo social implica e pressupõe que os seus membros apresentem um acervo comum de experiências, interações e práticas discursivas, que são alicerçadas pelas RS que esses membros compartilham a partir do sentimento de pertença ao grupo, como estamos propondo. Nesse sentido, as práticas discursivas dos membros do grupo explicitam como eles representam a si e aos outros. Daí a importância da análise discursiva para a identificação das RS desse grupo sobre os objetos que lhe são socialmente relevantes.

Assim, defendemos que são as RS compartilhadas que formam a identidade de um grupo. Nesse sentido, reconhecemos as estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC como atores sociais que elaboram dadas RS, engendradas, mobilizadas, atualizadas nas e pelas práticas discursivas pelas quais se singularizam.

A seguir, apresentaremos o nosso corpus, as nossas categorias e os nossos procedimentos de análise.

5.4. Constituição do corpus, categorias e procedimentos de análise

Nesta seção, procuraremos detalhar o percurso metodológico que adotamos para respondermos às nossas perguntas de partida. Inicialmente, descreveremos os procedimentos metodológicos pelos quais coletamos os dados que constituem nosso corpus de investigação; em seguida, detalharemos o nosso dispositivo de análise dos

dados, a partir do qual apresentamos, nesta pesquisa, uma análise discursiva das RS e a partir do qual delimitamos a constituição temática das RS, as estruturas textual-discursivas que as materializam e as condições de produção que as engendram (sendo assim, o nosso modelo de análise considera e enfatiza a funcionalidade, a flexibilidade e as condições sociais das RS).

Para darmos conta do nosso objetivo de identificar o acervo de RS das estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina, buscaremos reconhecer, inicialmente, os valores que o grupo atribui ao estágio de regência antes das atividades da disciplina. Em seguida, procuraremos reconhecer se esses valores foram ressignificados pelo grupo durante as atividades da disciplina. Para isso, coletamos os dados em dois momentos: no início da disciplina e durante a disciplina.

Baseados nos procedimentos de análise adotados mais comumente pelas pesquisas que se inscrevem nos quadros teórico-metodológicos do ISD e da TRS, adotamos dois procedimentos de coleta de dados: o questionário escrito e o Grupo Focal (doravante GF). A seguir, detalharemos cada um desses procedimentos e justificaremos sua escolha como instrumentos de coleta dos dados.

Antes e durante o estágio, solicitamos que 8 estagiárias de uma das turmas da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do Curso de Letras-Português da UFC, que formam, como adiantamos anteriormente, o nosso grupo social de interesse, respondessem a um questionário escrito e participassem de um GF. Assim, no início do semestre letivo, aplicamos um questionário escrito e realizamos um GF (GF-1) e, durante o semestre, realizamos outro GF (GF-2) com as estagiárias. Portanto, constituem nosso corpus um questionário e dois GFs.

Nossa escolha pelo questionário está de acordo com o modelo de análise das RS que propomos, cujo primeiro passo é considerar o contexto de produção e circulação das RS e, portanto, delimitar as condições sociais em que emergiram e circularam as RS que identificamos. Sendo assim, com o questionário, conhecemos as estagiárias, suas expectativas, seu percurso escolar e acadêmico, suas interações e sua rotina. Assim, a partir da análise do questionário, pudemos delinear também as influências de duas instituições sociais na formação das RS das estagiárias sobre o estágio de regência: a família e o curso de formação.

No questionário, então, identificamos informações pessoais das estagiárias, como os seus interesses pela carreira docente e as suas expectativas em relação à prática de ensino de língua materna.

O segundo procedimento metodológico que adotamos foi a técnica do Grupo Focal (GF). Antes das atividades da disciplina, realizamos um GF (GF-1) com as 8 estagiárias e, durante as atividades, realizamos outro GF (GF-2), com apenas 5 delas (das 3 que faltaram ao encontro, duas haviam trancado a disciplina). Todos os dois GFs foram gravados em áudio e transcritos na medida em que foram realizados.

Aqui, abrimos espaço para justificarmos nossa escolha metodológica pelo GF. Para isso, descreveremos brevemente essa técnica de pesquisa, que se caracteriza como um procedimento de investigação qualitativa, em que um grupo de sujeitos é reunido “para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL e SINGLE, 1996 apud GATTI, 2005, p. 7).⁷⁵

Como observa Dias (2000), o objetivo primeiro do GF é identificar conceitos, percepções, sentimentos, atitudes, experiências e reações dos participantes sobre determinado assunto ou sobre determinada atividade, objetivo que condiz com os nossos nesta pesquisa (identificar os valores e as tomadas de posição dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência).

De acordo com Gatti (2005), um dos pré-requisitos que se deve levar em consideração na realização do GF é o de que os participantes se interessem pela temática a ser discutida no grupo, o que confere credibilidade às discussões realizadas. A partir de uma atividade proposta por um facilitador ou moderador, a qual pode ser, por exemplo, assistir a um filme e depois comentar sobre ele, os participantes são motivados a discutir sobre a temática estabelecida.

Nesse sentido, Gatti (2005) destaca que se deve preservar o princípio da não-diretividade do facilitador ou moderador, ou seja, o debate deve ser realizado pelos participantes sem muitas interferências do facilitador, que, ao guiar as discussões, deverá lembrar “que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 9).

⁷⁵Inicialmente utilizado como procedimento de pesquisa em marketing nos anos 20, o GF ganhou destaque nos anos 80, passando a ser adotado em diversas áreas de investigação, principalmente por pesquisas de abordagem qualitativa.

Diferentemente da técnica da entrevista semiestruturada, na qual se estabelece uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado e na qual, por isso, muitas vezes, o sujeito de pesquisa se sente constrangido pela presença do pesquisador e responde o que acha que ele, o pesquisador, quer ouvir, no GF, que, para nós, favorece um espaço descontraído de conversa, livre de constrangimentos, o participante se sente mais à vontade para responder, questionar, refutar o que está sendo discutido, já que está participando de trocas efetivas com outros membros do grupo ao qual pertence.

Sob essa perspectiva, Sá (1998) pontua que a vantagem dessa técnica é que ela simula as conversações espontâneas pelas quais as RS são veiculadas na vida cotidiana. Segundo o autor, embora seja marcada por um certo grau de artificialidade, essa técnica pode fazer emergir os argumentos e os temas que fariam parte de uma interação sobre o assunto no ambiente natural.

Posto isso, já podemos destacar que nossa escolha por esse procedimento metodológico foi bastante acertada, já que, nos dois GFs, as estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC discutiram e refletiram sobre as práticas de formação inicial de professores de língua materna das quais participaram e, a partir da interação com as colegas, (re)velaram discursivamente suas RS sobre o estágio de regência. Além disso, nosGFs, pudemos participar da interação face a face entre as estagiárias e os seus pares e, portanto, conseguimos reconhecer as práticas discursivas pelas quais circulam suas RS sobre o estágio de regência.

Na função de facilitadores e mediadores dosGFs, distribuímos, no início de cada discussão, um roteiro com questões⁷⁶ que conduziriam o debate. Com esse roteiro, não

⁷⁶ Embora seja um dos expoentes da perspectiva da lógica natural, abordagem que não seguimos nesta pesquisa, Grize (1989, p. 165) nos oferece bons conselhos quanto aos “tipos de perguntas a fazer aos sujeitos para provocar respostas suscetíveis de fornecer indícios tão confiáveis quanto possível de suas representações”. Nessa perspectiva, concordamos com o autor quando ele aconselha que: “Na medida em que, com D. Jodelet, se aceita que as representações sociais devem servir de ‘guia para a ação’, seus conteúdos não podem ser indiferentes aos sujeitos. (...) Não se vê como, nesse tipo de saber, seja possível separar o cognitivo do afetivo. (...) Segue-se que as perguntas devem ser formuladas de modo a deixar lugar para os julgamentos de valores. Enfim, parece-me necessário evitar as questões de definição. Pedir a alguém uma definição abstrata – quero dizer, abstração feita de qualquer uso imediato – não é ter acesso às suas representações, mas no máximo à maneira como ele se representa que convenha ‘cientificizar’ a noção” (GRIZE, 1989, p. 165-167). Ainda em relação aos tipos de perguntas que devem ser feitas pelo pesquisador aos sujeitos de pesquisa, seguimos os passos de Jodelet (1984, 1989a, 1989b), que sugere que comecemos com perguntas de caráter mais factual, que estejam relacionadas às experiências cotidianas dos sujeitos, para, em seguida, gradativamente, passarmos às perguntas mais abstratas, que envolvem julgamentos e reflexões. Sá (1998, p. 90), baseado nessa orientação de Jodelet (1984, 1989a, 1989b), propõe que as perguntas devem ser “formuladas precisamente para ir além da espontaneidade em direção ao que por várias razões não é comumente dito. Por exemplo, algo pode não ser revelado de forma espontânea simplesmente porque se trata de um conhecimento óbvio para a população estudada; mas não

tivemos a intenção de levar as estagiárias a se deterem rigorosamente às questões, já que a discussão deveria ser guiada – e de fato foi – pelas interações do grupo, que poderia apontar outros caminhos que não os estabelecidos pelo/no roteiro, cuja única função era a de oferecer às participantes um guia sobre a temática que seria discutida.

Antes de apresentarmos os nossos procedimentos analíticos, devemos, por fim, fazer uma ressalva sobre a técnica do GF, já que, em situações de pesquisa, muitas vezes os sujeitos deixam de enunciar algo por acharem irrelevante para os propósitos da pesquisa de que participam ou por tentarem preservar sua face, com medo de uma possível avaliação por parte do pesquisador. Outras vezes, esses sujeitos podem omitir algumas informações na tentativa de gerenciar a imagem que o pesquisador construirá deles, o que, de fato, ocorreu em nosso caso, como discutiremos na seção 6.

Posto isso, apresentaremos, a seguir, o nosso dispositivo de análise dos dados. No entanto, julgamos necessário discutir antes os pressupostos teóricos que nos ajudaram a propor nosso próprio modelo de análise discursiva das RS.

Partindo do pressuposto de que não há receita pronta a ser seguida pelas pesquisas em RS⁷⁷ e que, portanto, o pesquisador precisa se engajar nas escolhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas do planejamento do seu estudo, cuja análise será sempre seletiva e parcial, decidimos trilhar nosso próprio percurso⁷⁸ metodológico e propor nosso próprio dispositivo de análise dos dados.

Nesta pesquisa, então, procuramos propor e operacionalizar um dispositivo de análise a partir do modelo de análise textual do ISD (BRONCKART, 2009), do qual, dados os nossos objetivos, selecionamos mecanismos enunciativos, mais especificamente as modalizações.

Como já advogamos, para a análise das RS de um dado grupo social sobre dado objeto, devem ser consideradas as condições sociais, políticas e econômicas do grupo,

para o pesquisador”. O pesquisador deve atentar para essa orientação porque, segundo Jodelet (1984, 1989a, 1989b), o não-dito, em alguns casos, constitui o conteúdo principal da representação.

⁷⁷Sá (1998, p. 84) chama atenção para a “escassez de textos específicos sobre métodos de pesquisa das representações sociais e [para a] necessidade de adaptação crítica das indicações dos textos gerais”. O autor destaca que é bastante difícil listar e especificar, dentre os autorizados, os métodos mais adotados por cada uma das diferentes abordagens complementares à grande teoria. Entretanto, o autor esclarece que, frequentemente, os métodos qualitativos são os mais adotados pela perspectiva de Jodelet (1984, 1989a, 1989b), enquanto os tratamentos estatísticos correlacionais são os preferidos da perspectiva de Doise (1990, 1993). Como destaca Sá (1998), embora essas preferências existam, o que se percebe hoje é, na verdade, uma interpenetração entre elas.

⁷⁸Sá (1998, p. 85) defende que o campo de pesquisas em RS permite – e até mesmo requer – “algo como um *espírito de aventura* na perseguição do conhecimento científico” (grifos nossos). Nesse campo de estudos, não há procedimentos cristalizados, que obriguem o pesquisador a segui-los, sob pena de ser excluído do rol de pesquisadores competentes.

pois elas representam a conjuntura sócio-histórica em que emergem e circulam as RS do coletivo sobre o objeto de representação. Assim, não é possível delinear o acervo de dadas RS sem considerar o processo de (re)construção e apropriação do real pelos atores sociais inscritos em seus grupos sociais. Sendo assim, do modelo de análise textual, também selecionamos o contexto de produção.

O modelo de análise que aqui esboçamos é coerente com as nossas escolhas ontológicas e epistemológicas. No entanto, como já destacamos, toda análise é seletiva e parcial, o que nos leva a reconhecer que há outros enfoques relevantes para pesquisas que se interessem em propor um estudo discursivo das RS de um dado grupo social sobre determinado objeto a partir da análise de estruturas linguísticas que materializam essas RS em textos (dentre essas estruturas linguísticas, podemos citar, por exemplo, no modelo de análise do ISD, os tipos de discurso e as vozes). Dados os nossos objetivos, interessamo-nos pelas modalizações, pois são as estruturas linguísticas que mais evidentemente marcam as avaliações dos sujeitos no discurso. Portanto, a partir delas, podemos reconhecer os valores atribuídos pelas estagiárias ao estágio de regência e as tomadas de posição assumidas por elas durante a disciplina.

Para nós, o acesso às RS só é possível pela consideração ao discurso, que é materializado em textos. Assim, o texto é o material empírico sobre o qual o pesquisador deve se debruçar para delinear o acervo das RS de um dado grupo social sobre determinado objeto. Portanto, nossa escolha pelas categorias do ISD (contexto de produção e modalizações) é coerente com nossos pressupostos teóricos.

Posto isso, passaremos a apresentar o esboço do nosso dispositivo de análise discursivamente orientada das RS, que está dividido em quatro etapas, que descreveremos a seguir. No entanto, antes de passarmos a essa apresentação, devemos destacar que essas quatro etapas são necessariamente complementares, já que uma implica a outra. Entretanto, preferimos apresentar separadamente cada passo, na tentativa de organizar a análise.

- **Etapa 1: Descrição do contexto de produção e circulação do discurso**

Nesta primeira etapa, procederemos à análise do contexto de produção do GF, situação na qual as estagiárias mobilizaram suas RS sobre o estágio de regência, cujos elementos temáticos identificaremos na etapa 2. Essa primeira etapa implica, então, uma análise de corte social, já que se interessa pela conjuntura sócio-histórica e

ideológica em que emergiram e circularam as RS do grupo social em apreço. Sendo assim, nesta etapa, responderemos à nossa primeira questão de pesquisa: O que caracteriza os professores de língua materna em formação inicial como um grupo social? Qual o perfil desse grupo?

Para isso, consideraremos o GF como uma situação de ação de linguagem, que “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 2009, p. 91). A partir dessa consideração, detalharemos, nesta etapa, de acordo com a proposta do ISD, a relação entre atores sociais, ação de linguagem e contexto de produção.

Além disso, nesta etapa, consideraremos a (inter)ação do grupo social investigado com outros grupos no mundo material e nos interessaremos, portanto:

- a) pelos grupos sociais, pelas instituições em que circulam e pelas suas práticas;
- b) pelo papel/lugar social do grupo e sua relação com outros grupos (aqui identificaremos e problematizaremos o papel/lugar social que as estagiárias assumem e a sua relação com os grupos dos professores formadores, dos alunos e dos gestores da escola);
- c) pelas ações de linguagem e, portanto, pelas interações verbais dos membros do grupo em investigação;
- d) pelos membros do grupo (aqui, a partir da análise dos questionários, detalharemos informações gerais sobre o perfil das estagiárias, como a idade, o sexo, o histórico acadêmico, os interesses, as expectativas e o sentimento de pertença ao grupo).

▪ **Etapa 2: Descrição temática das RS**

Nesta etapa, a partir da leitura atenta da transcrição do discurso das 8 estagiárias que participaram dos dois GFs, delimitaremos e descreveremos os elementos temáticos que organizam as RS das estagiárias sobre o estágio de regência. Sendo assim, nesta etapa, responderemos à nossa segunda questão de partida: Quais são as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência antes e depois de cursarem a disciplina? Quais são os elementos temáticos que organizam essas RS?

Para a descrição temática das RS, partiremos do pressuposto de que os temas poderão ser graficamente apresentados por uma palavra, por um sintagma ou por uma frase. Depois de serem identificados, esses temas poderão ser agregados e classificados para a delimitação de categorias temáticas. A partir dessas categorias, poderemos apresentar uma análise panorâmica dos discursos das estagiárias durante as ações de linguagem nos GFs.

Para a classificação dos temas, procederemos inicialmente à leitura flutuante dos discursos transcritos. Após essa leitura, procederemos a uma leitura orientada para a codificação de temas recorrentes nos discursos das estagiárias. Em seguida, agruparemos os temas em categorias temáticas.

Para isso, consideraremos o que propõe Bronckart (2009, p. 97) quanto ao conteúdo temático (referente). O autor define o referente como “o conjunto das informações que nele [texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua”.⁷⁹ O autor reconhece que, para a análise do conteúdo temático, a distinção entre os três mundos formais não é relevante, já que o texto apresenta, como referente, tanto objetos/fenômenos do mundo físico quanto dos mundos social e subjetivo.

O autor, entretanto, realça que as informações do conteúdo temático, bem como os parâmetros do contexto, como já discutimos, são representações construídas pelo agente-produtor, o qual, a depender da sua experiência social, engendra e mobiliza umas e não outras.

▪ **Etapa 3: Análise das modalizações**

Nesta etapa, identificaremos e analisaremos as modalizações que foram mobilizadas pelas estagiárias em seu discurso e que, para nós, materializam linguisticamente as avaliações e os julgamentos das estagiárias sobre os elementos temáticos das RS do grupo sobre o estágio de regência. Sendo assim, nesta etapa, responderemos à nossa terceira questão de pesquisa: Quais são as modalizações que os professores de língua materna em formação inicial mobilizam para marcarem discursivamente suas avaliações e seus julgamentos sobre os elementos temáticos das RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo?

⁷⁹ Sobre o conteúdo temático, também é importante destacarmos que a seleção dos itens lexicais é “determinada (...) pelo modo como as representações do mundo foram historicamente delimitadas e categorizadas nos paradigmas de signos próprios de uma língua natural” (BRONCKART, 2009, p. 325).

Para isso, seguiremos a proposta de Bronckart (2009), segundo a qual esses mecanismos de responsabilização enunciativa contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto. Eles revelam as avaliações, os julgamentos, as posições enunciativas assumidas pelo sujeito no texto.

Baseado na teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (2009) distingue as modalizações em lógicas (avaliações apoiadas em critérios elaborados pelas coordenadas formais do mundo objetivo, que apresenta os fatos como atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, por exemplo), deônticas (avaliações apoiadas em valores, normas e regras do mundo social, que apresenta os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários), apreciativas (avaliações apoiadas no mundo subjetivo, que considera os fatos como benéficos, felizes, estranhos, por exemplo) e pragmáticas (atribuições de intenções, razões, causas, restrições, capacidades de ação a agentes).

Sendo assim, as modalizações representam, para nós, a categoria analítica pela qual poderemos assinalar os valores e as avaliações que as estagiárias atribuem ao estágio de regência. A partir dessas avaliações, poderemos identificar e problematizar, na etapa 4, as atitudes das estagiárias frente às atividades e às práticas da disciplina de estágio de regência.

▪ **Etapa 4: Análise das atitudes e tomadas de posição**

A partir da descrição temática das RS que será realizada na etapa 2 e da análise das modalizações que será realizada na etapa 3, poderemos identificar e descrever, nesta etapa, as tomadas de posição simbólica das estagiárias frente às atividades e às práticas do estágio de regência. Sendo assim, nesta etapa, responderemos à nossa quarta questão de pesquisa: Quais as tomadas de posição dos professores de língua materna em formação inicial frente às atividades e às práticas do estágio de regência? Quais as implicações das RS sobre o estágio de regência partilhadas para essas tomadas de posição?

Para isso, deveremos considerar, sobretudo, os mecanismos enunciativos analisados na etapa 3 do nosso dispositivo, pois são eles que (re)velam as avaliações e os valores atribuídos pelas professoras de língua materna em formação inicial ao estágio de regência, como já adiantamos.

Sob essa perspectiva, advogamos que identificar e descrever as tomadas de posição simbólica representa um procedimento importante para nossa pesquisa, pois consideramos que essas tomadas de posição também constituem o conteúdo da representação. A partir da identificação das atitudes das estagiárias sobre o estágio de regência, discutimos as possíveis implicações dessas tomadas de posição para a legitimação das práticas de formação inicial de professores de que participam as estagiárias.

Nesta etapa, reportamo-nos às discussões de Doise (2001), que entende as RS como uma ação sobre a realidade.⁸⁰ O autor propõe uma abordagem psicossocial das RS, que considera o sentimento de pertença de um sujeito a um dado grupo social. Para o autor, esse sentimento de pertença é motivado, sobretudo, por questões ideológicas, que implicam o compartilhamento dos mesmos interesses e das mesmas atitudes entre os membros do grupo.⁸¹ Assim, Doise (2001) se interessa pelas condições de produção das RS, que são problematizadas por van Dijk (2003) a partir da análise dos papéis sociais, por exemplo. Neste ponto, lembramos que a discussão sobre as condições de produção das RS sobre o estágio de regência é realizada na 1ª etapa do nosso dispositivo analítico.⁸²

Detalhadas as etapas do nosso procedimento de análise dos dados, podemos reforçar que o modelo de análise discursiva das RS que acabamos de esboçar nos permitirá destacar as condições de produção e de circulação das RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência, delimitar seu conteúdo temático e problematizar as tomadas de posição deles frente às atividades e às práticas da disciplina.

Posto isso, passaremos à análise dos dados.

⁸⁰ Como já adiantamos, nesta pesquisa nos reportamos, sobretudo, ao conceito de RS proposto por Doise (2001), já que o autor se interessa pelos aspectos mais explicitamente sociais das representações, como os ideológicos. Nossa abordagem discursiva das RS se baseia, então, na abordagem psicossocial de Doise (2001) e na abordagem crítica do discurso de van Dijk (1999). Assim, consideramos a definição de RS proposta por Doise (2001, p. 65), que citamos a seguir: “representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Dessa definição, podemos inferir que o autor enfatiza que a posição/inserção social dos sujeitos e dos grupos é determinante de suas representações, postulado defendido também por van Dijk (2003).

⁸¹ Na seção 5.2., Caracterização do grupo social analisado, apresentamos e discutimos, baseados em van Dijk (1999), o conceito de grupo social.

⁸² Como já adiantamos, embora sejam interdependentes, preferimos organizar e apresentar isoladamente as cinco etapas do nosso dispositivo de análise porque acreditamos que essa organização confere mais clareza à descrição que apresentamos.

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1. Descrição do contexto de produção e de circulação das RS

Nesta etapa, abordaremos o contexto de produção do discurso das estagiárias durante a interação nos dois GFs, que, para nós, correspondem a ações de linguagem, nas quais as estagiárias mobilizaram as RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo. Sendo assim, foi nessas ações de linguagem que emergiram as RS do grupo sobre o estágio de regência. Sob essa perspectiva, então, além de discutirmos e analisarmos o contexto de produção dos dois GFs, responderemos, nesta etapa, à nossa primeira questão de pesquisa: O que caracteriza os professores de língua materna em formação inicial como um grupo social? Qual o perfil desse grupo?

Para isso, consideraremos que as estagiárias, ao participarem dos GFs, engajaram-se em uma ação de linguagem. Assim, procuraremos relacionar os atores sociais, a ação de linguagem e o contexto de produção, destacando, por exemplo, o perfil do grupo social e a sua (inter)ação com outros grupos no mundo material. Nesse sentido, interessar-nos-emos pelo lugar social do grupo social das estagiárias, pelas instituições em que circulam, pelas ações de linguagem e pelas práticas em que se engajam pela relação que mantêm com os membros de outros grupos.

Nesta etapa, então, devemos reforçar a distinção proposta por Bronckart (2009) entre a ação de linguagem externa e a ação de linguagem interna (ou efetiva), que apresentamos na seção 3. Para o autor, é ação de linguagem interna que realmente influencia a produção de um texto empírico, pois é ela que está relacionada às representações interiorizadas pelo agente sobre os mundos formais. Entretanto, como não temos acesso à situação de ação interna, devemos, na posição social de pesquisadores, formular, a partir das informações relativas à situação de ação externa, hipóteses sobre a situação de ação efetiva.

Também devemos reforçar que Bronckart (2009) propõe que, ao produzir um texto, o agente mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Por um lado, essas representações são reivindicadas como contexto da produção textual, influenciando o julgamento do agente sobre em que situação de interação se encontra e, assim, exercendo “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (BRONCKART, 2009, p. 92). Por outro lado, essas representações também são solicitadas como conteúdo temático ou referente,

determinando os temas do texto e, assim, influenciando “os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual”(BRONCKART, 2009, p. 93).

Em outras palavras, a ação de linguagem é, para o autor, constituída pelos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático. Nesta etapa, então, preocupar-nos-emos apenas com o contexto da ação de linguagem (osGFs) e, na etapa seguinte (seção 6.2.), com o conteúdo temático ou referente da ação de linguagem.

Para nós, apoiados em Bronckart (2009, p. 93), o contexto de produção é “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Assim, o contexto de produção constitui os fatores que exercem influência necessária, mas não mecânica, sobre a organização dos textos.

Posto isso, passaremos, a seguir, a detalhar o contexto físico e sociosubjetivo da ação de linguagem dosGFs, na qual emergiram as RS das estagiárias sobre o estágio de regência. Também detalharemos as respostas do grupo ao questionário, pelo qual coletamos informações pessoais das estagiárias, que nos ajudarão a estabelecer o perfil social do grupo.

6.1.1. Grupo Focal 1(GF-1) e Questionário

6.1.1.1.Contexto físico

De acordo com Bronckart (2009), todo texto empírico surge de um ato situado em um dado contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor/produtor/locutor e o receptor. Neste tópico, portanto, detalharemos esses quatro parâmetros.

Da primeira fase desta pesquisa, participaram 8 alunas regularmente matriculadas na disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, no semestre 2013.2. Nós entramos em contato com uma das professoras da disciplina, para que nos cedesse um espaço para conversarmos com os estagiários. A professora, gentilmente, aceitou nos acolher e marcou nosso encontro com as estagiárias para o mês de setembro, início das atividades do estágio. O encontro ocorreu no mesmo horário da aula da disciplina (à tarde), em uma das salas do bloco didático do curso de Letras da UFC. Nessa turma, estavam matriculadas nove alunas, das quais oito compareceram ao encontro.

Na primeira hora do encontro, a professora conversou com as estagiárias sobre as atividades que estavam começando a realizar nas escolas acolhedoras. Muitas deles

se queixaram da dificuldade de encontrar uma escola e de conciliar o horário do estágio com o horário da disciplina, já que estavam livres apenas no horário que dedicaram à disciplina do estágio de regência.

Após conversar, quase uma hora, com as estagiárias, sobre prazos, atividades e avaliação, a professora nos apresentou brevemente a elas e nos cedeu a palavra. Então, apresentamo-nos novamente, detalhamos os nossos objetivos de pesquisa, explicamos os procedimentos metodológicos e pedimos a colaboração delas. Todas as oito estagiárias que estavam presentes aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLV), aceitando, portanto, participar do GF-1 e preencher o questionário.

Após terem lido e assinado o TCLV, as estagiárias responderam, em quase 20 minutos, ao questionário, pelo qual procuramos detalhar informações gerais sobre, por exemplo, a idade, o sexo, o histórico acadêmico, os interesses, as expectativas dos professores em formação inicial e o sentimento de pertença ao grupo de estagiários.

Para manter preservada a identidade das estagiárias, criamos nomes fictícios para elas. Sendo assim, referir-nos-emos às estagiárias como Lúcia, Priscila, Sandra, Cíntia, Andressa, Carolina, Beatriz e Marina.

Para nós, as estagiárias que colaboraram com nossa pesquisa podem ser consideradas “sujeitos genéricos” e representar o grupo maior de estagiários, porque desempenham funções equivalentes em ambientes comuns, nos quais falam dos seus valores e das suas tomadas de posição sobre diversos objetos de representação (dentre eles, indubitavelmente, o estágio de regência). Nesse ponto, podemos lembrar que Spink (1994) pontua que a coleta dos dados baseada em técnicas qualitativas exige um longo período de tempo e que, portanto, a análise dos dados, centrada na totalidade do discurso, é demorada, o que, para a autora, justifica a seleção de poucos sujeitos de pesquisa. A autora assinala que esses sujeitos podem ser considerados “sujeitos genéricos” e que, se forem devidamente contextualizados, podem representar o grupo. Nosso objetivo nesta seção é, portanto, contextualizar as nossas estagiárias, que, como já apontamos, consideramos como um grupo social.

Nossas estagiárias têm de 24 a 32 anos. Uma está no penúltimo semestre, e sete, no último. Das oito estagiárias, apenas três já participaram de algum grupo de estudo ou de pesquisa na licenciatura (a estagiária Andressa participou de um grupo de pesquisa em tradução; a estagiária Marina participou de um grupo de estudo em literatura, e a estagiária 6 não especificou de que grupo de pesquisa/estudo participou).

Quatro estagiárias foram bolsistas na graduação ou nos cursos de extensão das Casas de Cultura da UFC (a estagiária Marina foi monitora da disciplina de Latim e da de Introdução à Linguística; a estagiária Beatriz foi professora bolsista da Casa de Cultura Hispânica da UFC; a estagiária Andressa foi bolsista da Casa de Cultura Alemã, e a estagiária Carolina foi bolsista de Aprendizagem Cooperativa).

Todas as oito estagiárias já são professoras de língua materna e de língua estrangeira (inglês ou espanhol). O tempo em que exercem a profissão varia de um ano a três anos. Sendo assim, nossas estagiárias já assumiram a sala de aula antes mesmo de participarem do estágio. Posto isso, já podemos considerar que o grupo de estagiárias partilha experiências profissionais, que marcam suas RS sobre o estágio de regência, como discutiremos na seção 6.2 deste capítulo.

6.1.1.2.Contexto sociosubjetivo

Segundo Bronckart (2009), o contexto sociosubjetivo pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social (em que formação social e instituição o texto é produzido?); a posição social do emissor, que lhe concede o estatuto de enunciador (que papel social o emissor desempenha na interação?); a posição social do receptor, que lhe concede o estatuto de destinatário (que papel social é atribuído ao receptor do texto?), e os objetivos da interação (quais são os efeitos sobre o receptor pretendidos pelo emissor?).⁸³

Considerando essa proposta de Bronckart (2009), destacamos que todas as participantes do GF-1 posicionaram-se ora como alunas estagiárias, ora como professoras de língua materna em exercício, como exemplificam, respectivamente, as falas abaixo:

(1) *Cíntia – “Mas eu tenho que me formar.”*

(2) *Carolina – “Eu saio do trabalho e levo trabalho pra casa.”*

Além disso, durante a interação no GF-1, as estagiárias, como enunciadoras, dirigiram-se às colegas, como suas destinatárias. A interação do GF-1 pode ser

⁸³Conforme discutimos na seção 3, o ISD traça distinção entre o estatuto emissor/enunciador e receptor/destinatário. Emissor e receptor são noções do mundo físico e estão relacionados, respectivamente, ao agente que produz ou recebe o texto, enquanto enunciador e destinatário são noções do mundo sociosubjetivo e referem-se ao papel social (pai, professor, cliente, patrão, amigo, por exemplo) assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor do texto.

exemplificada quando a estagiária Andressa reafirmou a fala da colega, atitude que nos indicando que as representações do grupo foram negociadas durante a interação:

- (3) *Cíntia – “Eu acho que essa identidade a gente controí ao longo do tempo.”*
Andressa – “Com certeza!”

Posto isso, passaremos, a seguir, a detalhar e a discutir as respostas das estagiárias ao questionário, pelo qual procuramos especificar, por exemplo, informações relativas às expectativas e às preocupações das estagiárias na disciplina do estágio de regência. Para nós, as expectativas e as preocupações das estagiárias influenciam suas representações sociosubjetivas. Nesta etapa, portanto, identificaremos essas informações a partir da análise do questionário, para, nas próximas etapas, problematizá-las.

No questionário, à questão “Você já lecionou alguma vez? Se sim, o que e por quanto tempo lecionou? Que achou da experiência?”, quatro (estagiárias Lúcia, Sandra, Cíntia e Beatriz) responderam que gostaram ou que estão gostando da experiência de ensinar, três (estagiárias Andressa, Carolina e Marina) não se posicionaram quanto ao que acharam ou estão achando da experiência, e uma (estagiária Priscila) classificou a experiência como “indiferente”, já denunciando que não gostou da experiência e que não se sente motivada a continuar na carreira (notemos a frase categórica da estagiária e o adjetivo valorativo “indiferente”, pelos quais ela assegura que antipatiza com a carreira):

- (1) *Priscila – “Indiferente. Não seguirei na profissão.”*⁸⁴

A estagiária Sandra, uma das que respondeu que está gostando da experiência, destacou que a prática de ensinar é cansativa, pois requer empenho:

- (2) *Sandra – “Achei que era uma atividade cansativa, que requer empenho, mas gostei.”*

Da resposta da estagiária Beatriz, outra que respondeu que está gostando da experiência, podemos inferir que, para ela, a experiência é importante para o professor conhecer as dificuldades que marcam o ensino e para ele aprender a superá-las (notemos os advérbios de intensidade “muita” e “muito”, pelos quais ela acentuou a importância da experiência para o agir do professor):

- (3) *Beatriz – “A experiência foi muito produtiva, pois aprendi muito quanto as dificuldades em sala de aula e como superá-las.”*

⁸⁴Transcrevemos fielmente as respostas das estagiárias.

Já a estagiária Lúcia classificou a experiência como boa, mas enfatizou que ensinar é uma atividade bastante desvalorizada (notemos novamente os advérbios de intensidade “muito” e “bastante”, que acentuam a valoração negativa da carreira docente):

(4) *Lúcia – “A experiência é boa, mas lecionar atualmente é muito complicado, pois a profissão é bastante desvalorizada.”*

Na questão “Quando surgiu seu interesse pela carreira docente? O que a(o) levou a escolher a docência como profissão?”, as estagiárias apontaram desde a influência de um professor da época de escola até a necessidade financeira como motivos que as influenciaram a escolher a carreira docente. A estagiária Lúcia destacou a influência de uma professora do ensino médio, que a cativou e que lhe é um exemplo na carreira (notemos que, para a estagiária Lúcia, um professor inspirador é aquele que consegue tornar prazeroso o aprendizado dos alunos):

(5) *Lúcia – “No ensino médio. O que me levou a escolher a docência como profissão foi uma professora de história que tornava o aprendizado gostoso.”*

Outra estagiária que destacou a influência de professores foi a estagiária Beatriz, que confessou não saber que profissão quer seguir, mesmo já concluindo o curso de Letras e já atuando como professora. Em sua resposta, a estagiária Beatriz indicou que não se sente satisfeita na carreira docente e que, por isso, está em dúvida se seguirá na profissão (essa resposta chamou-nos atenção, porque, na questão anterior, a estagiária Beatriz respondera que estava gostando da experiência):

(6) *Beatriz – “Me interessei por causa de exemplos de professores conhecidos. Na realidade, mesmo no final do curso de Letras e já com prática docente ainda não [sei], exatamente, qual profissão seguirei.”*

A estagiária Lara explicou que se interessou pela carreira docente devido à influência da família de professores e, assim como a estagiária Beatriz, enfatizou que se sente desmotivada com a carreira docente:

(7) *Lara – “Venho de uma família de professores, então desde cedo estive em contato com a profissão. Talvez isso tenha me despertado, mas o dia-a-dia do magistério me desmotivou.”*

Ao contrário da estagiária Priscila, que sinalizou, a partir do advérbio modalizador “talvez”, para uma dúvida quanto à influência da família para a escolha da profissão docente, a estagiária Marina assegurou admiração pelo pai professor como motivo importante na decisão pela carreira docente (notemos que as expressões

temporais “desde” e “sempre” reforçam a certeza da estagiária quanto ao conteúdo da proposição)

(8) *Marina – “Desde criança tenho interesse. Meu pai é professor e eu sempre admirei a profissão.”*

Ao contrário da estagiária Marina, a estagiária Sandra não soube especificar ao certo o que a levou a escolher a docência como profissão, mas esclareceu que sempre gostou de ensinar.

(9) *Sandra – “Sinceramente não lembro. Porque eu sempre gostei de ensinar mesmo não formalmente.”*

A estagiária Cíntia explicou que seu interesse pela carreira docente surgiu na época em que estudava em um curso pré-vestibular e que escolheu o curso de Letras devido ao interesse pelas disciplinas do curso:

(10) *Cíntia – “No cursinho pré-vestibular. Escolhi o curso mais pela grade, não pela licenciatura.”*

Pela resposta da estagiária Cíntia, podemos pressupor que há alunos na licenciatura de Letras que ingressam no curso porque têm afinidade com as disciplinas que a grade curricular contempla e não porque planejam seguir a carreira docente. Esse é o caso também da estagiária Andressa, que escolheu o curso de Letras dado o seu interesse pelas disciplinas de tradução. A estagiária confessou que passou a exercer a carreira docente devido a necessidades financeiras (notemos que a conjunção adversativa “mas” e o advérbio de tempo “já” sinalizam que a estagiária começou o curso achando que não iria gostar da docência e que, portanto, só assumiu a sala de aula por problemas financeiros):

(11) *Andressa – “Não tinha interesse em seguir docência, entrei nas Letras para seguir o ramo da tradução. O que me levou à sala de aula foi a necessidade financeira, mas atualmente já gosto.”*

Para a estagiária Carolina, seu interesse pela carreira docente surgiu quando começou a ensinar. A estagiária não nos revelou o motivo que a levou a se matricular no curso de Letras, mas mencionou que começou a ensinar durante o curso, antes mesmo das disciplinas de estágio:

(12) *Carolina – “Quando na faculdade comecei a estagiar, não em disciplina mas em escolas.”*

No questionário, as estagiárias também responderam à questão “Como sua família e seus amigos vêem sua escolha profissional?”. Como resposta a essa questão,

a estagiária Lúcia destacou que sua família, assim como seus amigos, considera a carreira docente como uma carreira importante; sendo assim, a estagiária Lúcia pode se sentir um profissional de prestígio, pois as pessoas que mais convivem com ela consideram o professor como um profissional digno de estima (notemos que o adjetivo “maravilhosa” reforça a valoração positiva da carreira docente):

(13) *Lúcia – “Veem de uma maneira maravilhosa, como algo super importante.”*

A estagiária Priscila, que, desde a primeira questão do questionário, afirmou-se desmotivada com a carreira docente, ponderou que sua família e seus amigos não se sentem felizes com a escolha profissional dela:

(14) *Priscila – “Com tristeza, me querem longe.”*

Por essa resposta, podemos inferir que a estagiária Priscila se sente desvalorizada por seus familiares e amigos. Essa sensação contribui para o sentido negativo que ela atribui a si e à carreira que pensava em seguir. Interessante lembrarmos que a estagiária Priscila vem de uma família de professores, os quais, pela resposta dada, podemos considerá-los desmotivados e infelizes na carreira. Sendo assim, os pais partilhariam, com a estagiária, os desencantos da profissão.

A estagiária Sandra explicou que alguns de seus familiares, como os seus pais, admitem a escolha profissional dela, enquanto outros não concordam com a opção dela, desvalorizando a profissão docente (notemos a carga semântica do verbo “aceitam”, que, para nós, expressa um sentimento de conformação dos pais e sinaliza que, para a estagiária, outros pais não admitem a escolha do filho pela profissão docente):

(15) *Sandra – “Alguns acham legal, outros desprezam a profissão. Meus pais aceitam.”*

A desvalorização da carreira docente que as estagiárias Priscila e Sandra destacaram pode ser associada à má remuneração dos professores, associação que fizeram as estagiárias Cíntia e Andressa, que também apontaram o sentido negativo que seus familiares e amigos atribuem à carreira docente, que, segundo eles, não darão retorno financeiro a elas.

(16) *Cíntia – “Não vêem com bons olhos, acham que não tem retorno financeiro.”*

(17) *Andressa – “Como algo desvalorizado e sem expectativa futura.”*

A falta de expectativa na carreira docente também foi apontada pela estagiária Beatriz, cujos pais, embora aceitem a escolha profissional da filha, consideram que a profissão docente não é satisfatória quanto à remuneração salarial.

(18) *Beatriz – “De maneira positiva, mas sempre falam que não tem futuro em relação ao salário.”*

Esses sentidos negativos, que, para nós, formam as RS dos familiares e amigos das estagiárias sobre a carreira docente, orientam as tomadas de posição da sociedade em geral quanto à escolha pela profissão docente, decisão que, em alguns casos, é classificada como “loucura”, como apontou a estagiária Carolina (considerando que o substantivo “loucura” pode ser associado semanticamente ao substantivo insensatez, podemos inferir que a escolha profissional da estagiária Carolina é representada pela sua família como uma decisão insensata, irresponsável):

(19) *Carolina – “Uma loucura, porque a profissão não é valorizada.”*

Já a estagiária Marina não destacou nenhum ponto negativo atribuído por seus familiares e amigos à escolha profissional dela. Segundo ela:

(20) *Marina – “Todos apóiam, principalmente a família.”*

Interessante notarmos que tanto a estagiária Marina quanto a estagiária Priscila são filhas de professores. Entretanto, os pais da estagiária Priscila não concordam com a escolha profissional da filha, enquanto os da estagiária Marina concordam. Essa concordância contribui para que apenas a estagiária Marina se sinta motivada para seguir a carreira docente (como destacamos anteriormente, a estagiária Priscila enfatizou que não seguirá a carreira).

Para nós, a questão “Como sua família e seus amigos vêem sua escolha profissional?” foi bastante produtiva para delinear os sentidos (negativos) que a sociedade, representada pela família e pelos amigos das estagiárias, atribui à profissão docente. Ao responderem a essa questão, as estagiárias evocaram a voz de seus amigos e de seus familiares, que, em quase todos os casos, reafirmaram a desvalorização da carreira docente na sociedade.

Essa desvalorização contribui para as representações que elas, as estagiárias, constroem sobre si e sobre o seu agir, representações marcadas por valores negativos, que colaboram para a baixa auto-estima das estagiárias, a qual contribui negativamente para as tomadas de posição delas nas práticas de ensino. Como destacamos, essa baixa auto-estima levou a estagiária Priscila a enfatizar, mais de uma vez, que não seguirá a carreira docente após concluir o curso de Letras.

Como resposta à pergunta “Você se sente preparado(a) para entrar em sala de aula? Por quê?”, quatro estagiárias (Priscila, Sandra, Cíntia e Beatriz) afirmaram que não se sentem preparadas para continuarem exercendo a profissão. Três estagiárias (Lúcia, Andressa e Carolina,) afirmaram que se sentem preparadas, e uma (Marina) afirmou que está em dúvida. Das quatro estagiárias que não se sentem preparadas, duas atribuíram esse sentimento à sua pouca experiência no ensino (a estagiária Sandra ensina há um ano, enquanto a estagiária Cíntia ensina há dois):

(21) *Sandra – “Não. Porque eu sei que não tenho muita prática e sinto que deveria saber mais.”*

(22) *Cíntia – “Não, pela pouca experiência.”*

Notemos que a estagiária Sandra assegura, pelo modalizador epistêmico “eu sei”, que não tem muita experiência na carreira. O modalizador pragmático “sinto” revela que a estagiária se depara, em sua prática, com situações nas quais ela percebe que não domina alguns saberes teóricos, que seriam necessários para e nessas situações, como nos indica a necessidade deôntica marcada pelo verbo “deveria”. Assim, podemos inferir que, para a estagiária Sandra, o professor estará preparado para a profissão quando for experiente e quando dominar os saberes teóricos.

Embora se sinta acostumada com a realidade escolar, a estagiária Carolina também enfatizou que não se sente confiante quanto ao domínio dos saberes teóricos necessários à profissão. Ela atribuiu isso à divergência entre os saberes estudados por ela na licenciatura e os ensinados por ela na escola. Esse é um ponto bastante recorrente no discurso das estagiárias, como mostraremos na seção 6.2.

(23) *Carolina – “Sim, porque estou acostumada com os alunos e a escola, mas não estou preparado em relação a conteúdos, porque o conteúdo da escola não é o que nós aprendemos na faculdade.”*

As estagiárias destacaram no GF-1 que essa divergência está relacionada à grade curricular do curso de Letras, que não contempla, por exemplo, o estudo das regras prescritivas da gramática normativa, as quais os professores devem ensinar na escola. Essa divergência causa insegurança aos professores, como destacou a estagiária Beatriz, que não se sente preparada para continuar exercendo o magistério:

(24) *Marina – “Não. Porque não tenho segurança o suficiente para dar uma aula de português.”*

A estagiária Priscila afirmou que não se sente preparada, mas que, mesmo assim, continua exercendo a profissão:

(25) *Priscila – “Não. Mesmo assim vou seguindo em sala de aula.”*

Para as duas estagiárias que afirmaram sentir-se preparadas para continuarem exercendo a profissão, é o tempo de experiência no ensino que lhes dá confiança para entrarem em sala de aula (notemos que a estagiária Lúcia fez uma ressalva, como nos indica a conjunção adversativa “mas”, e reconheceu que ainda há muito para aprender):

(26) *Lúcia – “Sim, pois já leciono a algum tempo e me sinto preparada, mas que ainda tenho muito para aprender.”*

(27) *Andressa – “Já ensino há dois anos.”*

A estagiária Marina afirmou que se sente confiante para continuar ensinando porque melhora sua metodologia a cada dia, mas afirmou que não se sente preparada para ensinar no nível infantil (notemos que, para a estagiária Marina, ensinar é uma questão de metodologia):

(28) *Marina – “Sim e não. Percebo que a cada dia melho minha metodologia, mas não sei se estou pronta para ensinar criança.”*

À questão “Você prefere seguir carreira em uma instituição pública ou privada? Por quê? A sua resposta tem relação com sua experiência no estágio de regência?”, cinco estagiárias (Lúcia, Sandra, Beatriz e Marina) responderam que preferem as escolas públicas, uma estagiária (Andressa) respondeu que não tem preferência, e duas (Priscila e Cíntia) não responderam a essa questão.

Para a estagiária Lúcia, a escola pública dá mais liberdade para o professor agir. A estagiária enfatizou que sua opção em trabalhar na escola pública não foi influenciada pela experiência no estágio de regência.

(29) *Lúcia – “Pública, porque permite uma maior liberdade e não tem nada haver com o estágio.”*

A estagiária Sandra prefere seguir carreira em escola pública porque acha gratificante ensinar adolescentes de menor nível sócio-econômico (notemos que, da resposta da estagiária Sandra, emerge a representação de que ensinar é uma atividade que é agradável e quedá satisfação, sensação que é acentuada, como nos indica o advérbio “mais”, quando o professor ensina em escola pública; lembramos que, das oito estagiárias, Sandra é a que mais se mostrou satisfeita com o curso e com a carreira):

(30) *Sandra – “Pública, porque eu acho mais ‘gratificante’, devido a pessoas serem provavelmente mais pobres.”*

A estagiária Andressa afirmou que não prefere uma instituição em detrimento da outra. Para ela, o que importa é o respeito que é dedicado pela instituição ao professor.

(31) *Andressa – “Tanto faz, contanto que seja em um ambiente onde me sinta respeitada como professora.”*

Para a estagiária Carolina, o que importa é a estabilidade, que, segundo ela, é dada pela escola pública.

(32) *Carolina – “Pública, por causa da estabilidade.”*

A estabilidade também é um fator importante para a estagiária Beatriz, para quem a escola pública dá mais liberdade para o professor agir. Entretanto, a estagiária Beatriz foi enfática ao afirmar que não sabe se continuará na carreira docente, como nos indica a oração condicional “se eu seguir na carreira”:

(33) *Beatriz – “Pública, se eu seguir na carreira. Porque tem uma segurança maior e também uma melhor liberdade para aplicar o que você aprendeu.”*

A estagiária Marina esclareceu que planeja seguir carreira acadêmica, já que não pretende ensinar adolescentes (dessa resposta, podemos inferir que a estagiária não simpatiza com os alunos adolescentes; no GF-1, como discutiremos na seção 6.2, as estagiárias representaram os alunos adolescentes como indisciplinados):

(34) *Marina – “Pública, porém quero ser professora universitária. Não pretendo ministrar aula para adolescentes para sempre.”*

No questionário, as estagiárias também responderam à questão “Como você se vê daqui a 20 anos?”. Quatro delas (Andressa, Carolina, Beatriz e Marina) responderam que se viam como professoras universitárias:

(35) *Andressa – “Espero que como professora e pesquisadora universitária.”*

(36) *Carolina – “Ensinando em uma universidade, lecionando.”*

(37) *Beatriz – “Talvez, uma professora da Universidade ou como uma psicóloga realizada.”*

(38) *Marina – “Como professora de Latim de uma universidade pública e sempre pesquisando.”*

Duas (Lúcia e Priscila) responderam que se viam em outra profissão:

(39) *Lúcia – “Talvez em alguma outra profissão.”*

(40) *Priscila – “Em outra profissão.”*

Notemos que a estagiária Lúcia, cuja família considera a carreira docente como “algo super importante”, afirmou, na questão “Você se sente preparado(a) para entrar em sala de aula? Por quê?”, que está preparada para seguir a profissão docente, pois já ensina há algum tempo; entretanto, na questão “Como você se vê daqui a 20 anos?”,

respondeu que não pretende seguir a carreira. Já a estagiária Priscila, em várias questões do questionário, ressaltou que não pretende seguir a carreira.

A estagiária Sandra afirmou que se vê, daqui a 20 anos, como professora:

(41) *Sandra – “Sendo professora.”*

Por fim, a estagiária Cíntia reforçou que não pretende seguir a carreira docente, mas que planeja seguir uma profissão relacionada ao curso de Letras:

(42) *Cíntia – “Não me vejo como professor, mas sim em outra profissão, na área de Letras, mas não na docência.”*

Como destacamos, apenas uma das estagiárias pretende seguir a carreira docente nos níveis Fundamental II e Médio. As outras estagiárias ou pretendem seguir carreira no ensino superior, ou pretendem seguir outra carreira, que não a de professor. Para nós, esse resultado está associado ao desencantamento da profissão docente. Cada vez mais, são poucos os professores que colam grau e que também se interessam por seguir a carreira depois de concluído o curso.

Pelo exposto acima, podemos considerar que o grupo social de estagiárias é marcado por baixa auto-estima, dada a não valorização social da carreira docente. Como pudemos destacar, as estagiárias, todas já professoras em exercício, partilham experiências de sala de aula e sentimentos relativos às práticas de ensino. Esses sentimentos são marcados por valores negativos, como a dificuldade do agir e a antipatia pelos alunos.

Sendo assim, baseados em van Dijk (2003), defendemos que a identidade do grupo social das estagiárias implica respostas às perguntas: quem são, o que fazem, como agem, o que querem, onde estão, como representam os outros e os objetos do mundo. Essas questões estão relacionadas à posição social de onde falam as estagiárias, que se posicionam como profissionais desvalorizadas, e relacionadas também ao modo como elas representam a si (professoras desmotivadas), aos outros, como os alunos (adolescentes indisciplinados), e aos objetos do mundo, como o estágio de regência, conforme discutiremos na seção 6.2.

A seguir, detalharemos o contexto de produção do GF-2, para, em seguida, identificarmos a constituição temática das RS das estagiárias sobre o estágio de regência.

6.1.2. Grupo Focal 2(GF-2)

Como esclarecemos, realizamos o GF-1 antes do estágio, ou seja, antes de as estagiárias irem para a escola acolhedora e antes, portanto, de assumirem as atividades da disciplina. Inicialmente, nosso objetivo era realizar outro GF com as estagiárias depois do estágio, ou seja, depois de elas já terem entregado o relatório final e, portanto, de terem participado de todas as atividades da disciplina. Entretanto, devido ao choque entre o nosso cronograma e o da disciplina, tivemos que marcar um encontro com as estagiárias para o final do primeiro mês de atividades. Sendo assim, interessar-nos-emos pelas RS do grupo sobre o estágio de regência antes e durante a disciplina.

O primeiro GF foi realizado no final de setembro do corrente ano, e o segundo, na primeira semana de novembro do mesmo ano. Para o GF-1, não tivemos dificuldade, já que todas as oito estagiárias contatadas aceitaram participar do encontro e compareceram na data marcada. Entretanto, para o GF-2, enfrentamos dificuldade, já que marcamos, por mensagem eletrônica, dois encontros com as estagiárias, aos quais só compareceram duas. No terceiro encontro, também marcado por mensagem eletrônica, compareceram quatro (Sandra, Cíntia, Beatriz e Marina). Considerando que duas estagiárias ausentes (Carolina e Andressa) apresentaram atestado de 15 dias de licença por estarem doentes e que duas (Lúcia e Priscila) trancaram a disciplina, decidimos realizar o GF com as quatro estagiárias presentes. Nesse ponto, lembramos que, no GF-1, as estagiárias Lúcia e Priscila afirmaram que trancariam a disciplina, porque estavam receosas de não conseguirem cumprir as atividades do estágio de regência.

Posto isso, passaremos à análise do contexto de produção do GF-2. Para isso, reforçamos que consideramos o GF como uma ação de linguagem, na qual as estagiárias se engajarem, mobilizando suas representações sobre, por exemplo, os elementos temáticos.

6.1.2.1.Contexto físico

Como já pontuamos, de acordo com Bronckart (2009), o contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor/produtor/locutor e o receptor. Sendo assim, a seguir detalharemos esses parâmetros.

No início do encontro, realizado em uma das salas de aula do bloco didático do curso de Letras da UFC, na primeira semana de novembro do ano corrente, apresentamos novamente nossos objetivos e esclarecemos os procedimentos metodológicos. Então, pedimos que as quatro estagiárias lessem e assinassem, caso concordassem, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLV).

Em seguida, entregamos o roteiro do GF-2 e esperamos que elas lessem o material, para, então, iniciarmos a discussão. Todas as quatro estagiárias participaram ativamente, colaborando com a interação. Em nenhum momento, elas se dirigiram direta e explicitamente a nós mediadores do encontro nem se mostraram receosas quanto à nossa presença.

6.1.2.2.Contexto sóciosubjetivo

Como já indicamos, segundo Bronckart (2009), o contexto sóciosubjetivo pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social; a posição social do emissor; a posição social do receptor, que lhe concede o estatuto de destinatário, e os objetivos da interação. Considerando isso, a seguir detalharemos esses parâmetros.

Todas as nossas colaboradoras já haviam entrado, como professoras-estagiárias, quatro vezes em sala de aula; entretanto, lembramos que todas elas já são professoras em exercício há, no mínimo, um ano e meio. Sendo assim, durante o GF-2, elas se posicionaram tanto como estagiárias quanto como professoras em exercício.

Além disso, elas reconheceram suas colegas como estagiárias e como professoras, referindo-se, muitas vezes, às parceiras do seu grupo social e compartilhando experiências e valores durante a interação.

Sendo assim, destacamos que todas as quatro estagiárias preocuparam-se em contribuir com a discussão, ora acrescentando à fala das colegas ora reforçando-a, como nos mostram, respectivamente, as falas a seguir:

(43) *Beatriz – Por exemplo, a gente chega lá no colégio, ai quero terminar, mas a gente vê que ta gostando, que queria, gostaria de mais tempo pra experiência ser melhor.*

Marina – Pra não ser tão corrido!

Beatriz – Mais calmo ...

(44) *Beatriz – Você acaba mudando, né, a estratégia!*

Marina – É, mudando!

As estagiárias interessaram-se pela discussão, porque puderam partilhar as experiências vivenciadas nas atividades da disciplina, questionando as colegas quanto, por exemplo, o material didático, como nos indicam as falas a seguir:

(45) *Cíntia – Tá usando muito o livro didático?*

Marina– Tô usando, tô usando, é muito bom, o livro de lá é muito bom.

Cíntia– Qual é o nome?

Marina – Ixi, não lembro o nome, não lembro.

6.2.Etapa 2: Descrição temática das RS

Nesta etapa, delinearemos os elementos temáticos que organizam as RS das estagiárias sobre o estágio de regência. Sendo assim, nesta etapa, responderemos à nossa segunda questão de pesquisa: Quais são as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência antes e depois de cursarem a disciplina? Quais são os elementos temáticos que organizam essas RS?

Para isso, devemos reforçar que, no GF, as estagiárias se engajaram em uma ação de linguagem, à qual, conforme Bronckart (2009), correspondem duas dimensões, a referencial e a contextual. Na seção anterior (6.1.), analisamos a segunda dimensão e, nesta seção, analisaremos a primeira dimensão.

Baseados no ISD, consideraremos que as estagiárias mobilizaram, no GF, dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo, as quais são reivindicadas como contexto de produção da ação de linguagem, como discutimos na etapa 1, e como conteúdo temático ou referente da ação de linguagem, como discutiremos nesta etapa 2, determinando os temas do texto e, assim, influenciando “os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual” (BRONCKART, 2009, p. 93).

O autor define o conteúdo temático como o conjunto das informações que, no texto, são apresentadas explicitamente pelas unidades declarativas da língua. O autor pondera que, para a análise do conteúdo temático, a distinção entre os três mundos formais não é relevante, já que o texto apresenta, como referente, tanto objetos/fenômenos do mundo físico quanto dos mundos social e subjetivo.

Posto isso, dedicar-nos-emos, nesta etapa, em identificar os elementos temáticos das RS tais como foram mobilizados pelas estagiárias durante a interação nos dois GFs, que, para nós, correspondem a ações de linguagem. Sendo assim, passaremos à análise da constituição temática das RS do grupo sobre o estágio de regência. Contudo,

devemos reforçar que, do discurso das estagiárias, não só no GF-1, mas também no GF-2, emergiram RS do grupo sobre outros objetos de representação, como “a professora orientadora” e “os alunos”, por exemplo.

Sendo assim, apontaremos e problematizaremos, mesmo que brevemente, essas representações, embora necessitem de um estudo mais aprofundado. Entretanto, devemos lembrar que essas RS do grupo sobre o estágio e sobre outros objetos de representações não serão analisadas apenas nesta etapa, mas também nas duas seguintes (seções 6.3 e 6.4), ao final das quais teremos identificado as RS das professoras em formação inicial sobre o estágio de regência e as tomadas de posição do grupo social frente às atividades e às práticas da disciplina.

6.2.1. Grupo Focal-1 (GF-1)

Durante a interação no GF-1, as estagiárias não se atentaram apenas ao elemento temático “estágio de regência”, indicando-nos que a constituição temática das RS do grupo sobre esse objeto de representação é perpassada por outros elementos temáticos, como o “agir do professor”. Nesse sentido, no GF-1, as estagiárias discutiram também sobre questões relacionadas a outras temáticas que estão associadas às práticas do estágio de regência. Sendo assim, optamos por agrupar os elementos temáticos em 4 (quatro) temáticas: Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna; O estagiário/professor de língua materna e o seu agir; Estrutura curricular do curso de formação; Estrutura e realidade escolar.

No primeiro grupo, agrupamos os elementos temáticos que se relacionam diretamente com o estágio de regência, como “os objetivos do estágio de regência”, “a carga horário do estágio de regência” e “a função da professora orientadora”. No segundo grupo, agrupamos os elementos temáticos que se relacionam com o agir das estagiárias/professoras, como “as dificuldades enfrentadas no agir” e “experiências de sala de aula”. No terceiro grupo, agrupamos os elementos temáticos que se relacionam com a grade curricular do curso de Letras da UFC, como “disciplinas cursadas”, “sugestões de mudança na grade curricular”, por exemplo. Por fim, no último grupo, agrupamos os elementos temáticos que envolvem a estrutura e a realidade da escola, como “o núcleo gestor”, “os alunos” e “a participação dos pais”, por exemplo.

Entretanto, devemos reforçar que essas temáticas estão relacionadas umas com as outras, em maior ou em menor grau, e, se assim forem analisadas, ajudar-nos-ão a

identificar, com mais segurança, as RS das estagiárias sobre o estágio de regência, nosso objetivo nesta pesquisa.

A seguir, discutiremos cada temática, com ênfase na primeira e na segunda, as mais recorrentes no discurso das estagiárias.

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna**

As estagiárias (todas já com experiência de, no mínimo, um ano e meio na docência) questionaram por que precisavam participar do estágio de regência se já tinham experiência em sala de aula. Também questionaram se podiam ser dispensadas do estágio se trouxessem uma declaração da escola em que trabalhavam. Notemos inicialmente que as estagiárias questionaram a obrigatoriedade legal do estágio de regência. Esse questionamento está relacionado a uma representação do grupo e revela as suas tomadas de posição frente às práticas do estágio, atitudes que descreveremos e discutiremos na Etapa 4. Essa representação considera o estágio como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino:

- (46) *Lúcia – “(...) porque a gente vai testar nosso método, vamos aplicar coisas novas, quando chega lá.”*
- (47) *Carolina – “(...) você acaba aprendendo, aí é que tá, você aprende muitos vícios errados, porque talvez se o estágio fosse antes, a gente já teria uma base pra começar a dar aula.”*
- (48) *Lúcia – “(...) você tem que aplicar aquilo que você estudou (...) no de regência.”*
- (49) *Beatriz – “Aprender a dar aula, né? Aprender como dar uma boa aula.”*
- (50) *Sandra – “A principal diferença é que o objetivo do de regência é a gente (...) aplicar o conteúdo que a gente ta tendo, né?”*
- (51) *2 – “Pra gente aplicar o que aprende aqui, pra por em prática o que você aprende na teoria.”*

Esses valores atribuídos, pelas estagiárias, ao estágio de regência diferem, para elas, das suas expectativas e das suas necessidades, pois já são professoras atuantes. O que as estagiárias defendem é um estágio de regência atento às suas histórias de vida, às suas experiências adquiridas e às suas necessidades reais.

(52) *Andressa – “Então, é aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência em sala de aula, né? Tanto que eu acho assim que é uma coisa, essa história de fazero estágio a gente já tando com algum tempo de experiência em sala de aula e tal acho que fora esse lance do feedback (...) pra gente, né? Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante.*

Essa representação nos evidencia que as estagiárias chegaram ao estágio de regência acreditando que teriam oportunidade de transferir, para as situações de sala de aula, os conteúdos teóricos estudados nas disciplinas do curso de formação e que se frustraram ao perceberem que não se tratavam de receitas prontas a serem aplicadas.

(53) *Lúcia – “Tipo assim, a gente passa quatro anos, três anos e meio, né, estudando uma coisa e, quando chega no estágio, não é nada do que a gente pensava que ia ser, porque não acontece, não acontece.”*

(54) *Priscila – “É totalmente diferente do que a gente vê aqui.”*

À teoria, é atribuída, então, a promessa de garantia de sucesso. Do discurso das estagiárias, emergiu a proposição: se eu, estagiária ou professora, considerar e cumprir as orientações teóricas, darei uma boa aula, terei sucesso no trabalho. Entretanto, as estagiárias reconhecem que frustraram-se por atribuírem essa função à teoria, já que, em sua prática, a teoria não pode ser aplicada.

Sendo assim, elas questionaram a função da teoria e não a compreenderam como um referencial capaz de lhes ajudar a pensar e a repensar os problemas vivenciados em sala de aula. As estagiárias questionaram a teoria porque, segundo elas, quando a estudam na sala de aula da universidade, têm a impressão de que tudo dará certo, já que, para elas, a teoria, muitas vezes, ignora os conflitos e os impedimentos da realidade escolar.

A teoria, para as estagiárias, distancia-se, então, do trabalho real do professor, sendo uma espécie de prescrição a ser adaptada para o seu contexto particular de ensino. Elas pareceram não entender que têm autonomia para reorganizarem a teoria de acordo com o contexto de trabalho.

Para Pimenta & Lima (2012, p. 127), os estagiários deveriam perceber, na disciplina de estágio de regência, que “os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica”, o que possibilita que eles se sintam coautores de seu trabalho. Porém, nossas estagiárias não chegaram a essa conclusão, à medida que não perceberam que a teoria pode ajudá-las a

analisar as dificuldades que enfrentam em sala de aula. Para elas, a teoria teria a função apenas de oferecer-lhes o suporte teórico para ensinarem os conteúdos do roteiro programático da escola.

A partir dessa RS do estágio como aprendizagem da profissão e como aplicação de teoria e técnicas de ensino, as estagiárias argumentaram que a disciplina de regência deveria considerar a necessidade delas de conhecer as determinações da instituição escolar, ensinando-as, por exemplo, a preencher uma ficha e a elaborar um plano de aula (para nós, os cursos de formação inicial de professores poderiam – e até mesmo deveriam – considerar essa sugestão).

(55) *Lúcia – “E até no de observação, né, que a gente poderia aprender isso daí, e a regência também, o professor nem ensina o plano de aula, como fazer um plano de aula.”*

(56) *Carolina – “A gente não faz um plano de aula (...) não sabe fazer.”*

(57) *Carolina – “É, um diário (...) é muito complicado. Você fica, se sente assim solto, perdido, quando você vai entrar na escola.”*

As estagiárias sugeriram que a disciplina de estágio de regência deve contemplar os saberes relativos à estrutura, à organização da escola, às políticas educacionais, às normas legais e aos seus mecanismos de elaboração e divulgação.

(58) *Carolina – “Como é que eu tô saindo da UFC, que todo o mundo abre a boca pra dizer ‘a UFC’, e eu não sei nem o que aquela mulher [professora de um curso preparatório para concurso] tava falando, quando se diz as tendências, falando o que é um currículo, o que é um currículo nacional, o que é uma base nacional (...) a gente sai daqui, pra escola do estado trabalhar lá, sem saber o que é PCA, como é que preenche.”*

Libâneo (2003) concorda com essa sugestão das estagiárias e lembra que os cursos de formação de professores devem contemplar os nexos entre o sistema de ensino e as escolas, assim como a função delas e dos professores ante as decisões que emanam do sistema. Entretanto, para Pimenta & Lima (2012, p. 134), essa posição assumida pelas estagiárias “precisa dar o salto de superação dos *recursos metodológicos* para uma *postura metodológica*” (grifos das autoras).

Essas sugestões, expectativas e necessidades das estagiárias estão relacionadas à outra RS que partilham: o estágio como feedback/avaliação/reflexão da prática:

(59) *Sandra – “(...) o principal objetivo, né, do estágio (...) é pra identificar falhas mais prejudiciais na nossa forma de expor o conteúdo, que isso vai*

influenciar diretamente no resultado do educando, né, e o feedback, né, que, no caso, você mostre lá na nossa regência, dar esse feedback de onde a gente pode estar melhorando, melhorar.”

(60) *Carolina – “Quer dizer, eu tenho certeza que eu não dou uma aula boa (...) e a professora vai chegar na sala e me avaliar e me dizer ‘ai, ela está dando uma aula boa’.”*

(61) *Sandra – “A principal diferença é que o objetivo do de regência é a gente aplicar nossa parte didática, avaliar nossa parte didática.”*

(62) *Beatriz – “A professora vai observar e vai dizer ‘olha, você deve melhorar nisso e naquilo outro’.”*

No discurso das estagiárias, como já destacamos, o estágio como aprendizagem da profissão só é importante para a formação daqueles estagiários que ainda não exercem a docência. Para as nossas estagiárias, as contribuições da disciplina para a sua formação estão relacionadas apenas à RS do estágio como feedback/avaliação da prática, já que elas já assumiram o papel de professor e, segundo elas, precisam da avaliação de um professor mais experiente (a professora orientadora) para lhes assegurar que estão ou não agindo conforme as prescrições.

Essa RS do estágio como feedback/avaliação corrobora com a definição de RS como sistema de valores que orienta ações e práticas, pois esse sentido atribuído ao estágio influencia as tomadas de posição das estagiárias na disciplina, em cujas práticas agem em busca da aprovação do professor orientador. Essa RS é responsável pelos medos e pelas angústias das estagiárias quanto à avaliação (aprovação/reprovação) da professora orientadora, já que, para elas, as estagiárias, a função da professora orientadora é supervisioná-las (nesse ponto, as estagiárias pareceram superestimar a ideia de supervisão, que estaria relacionada, para elas, a uma atitude autoritária da professora orientadora).

(63) *Cíntia – “(...) medo de não ser aprovado.”*

(64) *Priscila – “Eu vou trancar. Muito medo!”*

(65) *Carolina – “É a pressão de não ser aprovado pela professora do estágio.”*

Pimenta & Lima (2012) lembram que a conotação negativa da palavra supervisão, herdada da pedagogia tecnicista, reforça o estágio como componente prático (e, portanto, isolado das disciplinas teóricas) do currículo do curso de formação inicial

de professores. Nesse sentido, argumentamos que a RS do estágio como feedback/avaliação da prática reforça a dicotomia teoria *versus* prática.

Quando atribuíram, à professora orientadora, a função de avaliá-las, as estagiárias reconheceram que suas práticas precisam ser revistas ou, até mesmo, corrigidas. Esse reconhecimento implica, para nós, uma postura ciente de que o agir docente precisa ser constantemente ressignificado.

A ressignificação do agir deve tornar o professor um ator social ativo, que constrói e reconstrói saberes a partir da análise que ele próprio faz de sua prática, análise fundamentada em um referencial teórico, que não lhe traz respostas a todos os problemas, mas que lhe dá oportunidade de refletir sobre eles e de tentar amenizá-los ou até mesmo solucioná-los. Contudo, no discurso das estagiárias, quanto à RS do estágio como feedback/avaliação, percebemos que elas se posicionaram como alunas e não mais como professoras atuantes, atribuindo a função de avaliação à professora orientadora, que, para elas, conhece a teoria e tem mais experiência, sendo, portanto, a pessoa mais apta a sinalizar os erros e os acertos da prática dos professores em formação.

(66) *Sandra* – “(...) dar esse feedback de onde a gente pode estar melhorando.”

(67) *Beatriz* – “A professora vai observar e vai dizer ‘olha, você deve melhorar nisso e naquilo outro’.”

Ainda sobre a função da professora orientadora, notemos que, para as estagiárias, elas precisam de um norteador para realizarem sua prática. Esse norteador seria a própria professora supervisora, já que esta é uma orientadora. A função atribuída à professora orientadora é, portanto, guiar, avaliar e formar professores. A professora orientadora foi, então, apresentada como aquela capaz de dar às estagiárias o que lhes falta. Notemos também que, na voz da professora orientadora, foram recorrentes modalizações deônticas, que representam o discurso dela como autoritário e imperativo (na próxima etapa, discutiremos sobre os efeitos de sentido das modalizações mobilizadas no discurso das estagiárias).

Outra RS sobre o estágio que emergiu no discurso das professores em formação é a do estágio como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação. Do discurso das estagiárias, emergiu a sua preocupação com o cumprimento da carga horária da disciplina, um dos requisitos para concluir o curso. Essa RS nos alerta que o estágio ainda continua sendo “uma atividade terminal dos cursos de formação” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 101).

(68) *Cíntia* – “[O estágio de regência] é no último semestre, né? A gente tá louca pra se formar, né?”

(69) *Priscila* – “É um tempo de correria.”

(70) *Carolina* – “Aí você tá no último semestre, eu tô no último agora...”

Quanto aos obstáculos enfrentados no início do estágio, as estagiárias se queixaram principalmente da dificuldade de encontrarem uma escola acolhedora, lembrando-nos que são poucas as que se disponibilizam, atualmente, a acolher estagiários.

(71) *Priscila* – “O pior é quando a escola fica mais de dois quilômetros longe da universidade. É difícil!”

Para elas, a universidade deveria se dedicar a pensar em políticas que favorecessem a parceria entre academia e escola. Para nós, as estagiárias anseiam ter, reconhecida e legitimada, a sua presença na escola, já que elas são percebidas, frequentemente, “como um estorvo às rotinas estabelecidas” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 126). Sendo assim, o discurso das estagiárias evidenciou a falta de valorização identitária e profissional do professor.

Outro obstáculo listado pelas estagiárias foi a falta de tempo de que dispõem para as atividades do estágio:

(72) *Beatriz* – “A maioria das vezes a gente já tá trabalhando, aí não tem como ir pras escolas.”

(73) *Carolina* – “Essa professora [orientadora] vai querer o estágio que horas?”

(74) *Cíntia* – “Todo o mundo tá se formando, todo o mundo já trabalha.”

→ O estagiário/professor de língua materna e o seu agir

No discurso das estagiárias, percebemos um certo conformismo em relação às limitações do seu agir, como se argumentassem “Não tenho muito a fazer, porque não me são dadas condições”. Esse sentimento leva-as a aceitar, já que não lhes resta outra opção, as condições que permeiam sua prática. Para as estagiárias, então, as condições que lhes são oferecidas justificam sua prática, que, segundo elas, só poderia ser ressignificada se fossem ressignificadas também as políticas de valorização do professor.

(75) *Andressa – “(...) e esse diretor de turma já passa pra eles o roteiro, então asism, não tem muito como você estar fugindo disso.”*

(76) *Lúcia – “Porque é só o que o governo quer agora, é só número, né, aí isso aí desmotiva o professor em tudo, ele se esforçar pra fazer uma coisa boa.”*

Do discurso das estagiárias, também emergiu a compreensão do ensinar partilhada pelo grupo. Para as nossas professoras em formação, o ensinar envolve o domínio de dois saberes: os teóricos (no caso, da sua área do saber: a língua portuguesa) e os didático-pedagógicos. Sendo assim, fica-nos claro que, para as estagiárias, o ensinar é marcado, sobretudo, pelo saber e pelo saber-fazer. Entretanto, as estagiárias reconheceram também o querer-fazer e o poder-fazer, como evidenciaremos na próxima etapa, quando apresentaremos a análise das modalizações pragmáticas mobilizadas pelas estagiárias durante a interação do GF.

(77) *Lúcia – “Não tem como fazer uma aula diferente com o que é tradicional, né?”*

(78) *Lúcia – “O professor pede pra gente dar uma aula diferente e a gente não vai poder.”*

(79) *Beatriz – “A gente teria que ter uma base pra aplicar tudo bem direitinho, porque eu não vou mentir, eu não sei.”*

Quanto ao sentido social que as estagiárias atribuem à sua prática, ele está relacionado apenas ao papel de confortar os seus alunos, dos quais se tornam, por exemplo, mães e psicólogas.

(80) *Carolina – “Na escola pública não, você vai ser psicólogo, você vai ser mãe, vai ser, você vai até observar se o menino tá chegando, se tá bem arrumado, bem nutrido, e eles gostam quando você lembra, quando você vê que eles cortaram o cabelo...”*

(81) *Carolina – “Eu fui perceber que a função de um professor não é só chegar lá e passar um conteúdo, é também conhecer, participar.”*

O discurso das estagiárias não explicita o papel social que o ensino e, portanto, a prática do professor exerce na e para a sociedade. Embora se solidarizem com seus alunos, as estagiárias não reconheceram que a sua prática pode ajudar a emancipação humana das crianças e dos jovens. Nesse sentido, as estagiárias reconheceram as condições precárias em que vivem seus alunos, mas não reconheceram que elas, as estagiárias, podem ajudá-los a superarem essas condições através da educação.

Para as estagiárias, a sociedade lhes atribui a função de suprir as necessidades psicológicas, afetivas, sociais dos alunos. Suprir essas necessidades significa, para elas, assumir novos papéis, que não estão associadas à função de ensinar. De acordo com as estagiárias, então, está se perdendo a função primeira da escola, que, para elas, seria a de ensinar.

(82) *Carolina – “Eu acho que o nosso papel, às vezes, na atualidade, é talvez muito mais importante do que o dos pais, porque os pais, eles tão rebolando tudo na escola, eles não querem mais saber, não existe mais pai preocupado.”*

Nesse sentido, as estagiárias reconheceram que elas, como professoras, precisam se adaptar a diferentes papéis sociais, que colaboram para a construção negativa de sua identidade profissional, já que, diante dessa multiplicidade de papéis sociais que lhes é atribuída pela sociedade, as estagiárias se questionam inquietas: O que devo fazer? Qual é mesmo o meu papel?

Para nós, a multiplicidade de papéis que o professor precisa assumir interfere negativamente na identidade e no agir do professor (em nossa sociedade, é cada vez mais comum que os trabalhos sejam divididos, fragmentados; entretanto, atribuímos ao professor vários papéis e várias funções, das quais, em situações atuais e reais de trabalho, ele, o professor, não consegue dar conta). Como não consegue atender às várias funções que o contexto lhe atribui, o professor constrói uma imagem negativa de si, tornando-se um profissional com baixa auto-estima.

Dentre os vários papéis que o professor precisa assumir, as estagiárias destacaram, por exemplo, o papel do professor como cumpridor de tarefas, evidenciado pelas prescrições dadas ao agir do professor que elas destacaram e que discutiremos na próxima etapa, quando abordaremos as modalizações deonticas. Outro papel atribuído ao professor é o de professor como profissional criativo, que deve criar estratégias novas e interessantes de ensino-aprendizagem. Entretanto, segundo elas, os alunos não reconhecem a intenção de o professor criar outras estratégias, que são encaradas por eles como um momento de lazer e não como uma aula.

(83) *Lúcia – “Pros alunos, tipo, se você chega numa aula e não usa o quadro, eu não dou aula, ou você dá texto, ou faz uma dinâmica, ou leva um filme, é diversão. Levas os meninos pra informática e bota os meninos pra pesquisarem alguma coisa, não é aula, isso pra ele é momento de lazer.”*

Ainda sobre os diversos papéis que o professor tem que assumir atualmente, queremos destacar o que pontuam Pimenta & Lima (2012, p. 14-15), quando citam alguns dos inúmeros desafios que os professores têm de enfrentar:

No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles [professores] que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; (...) que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados.

As estagiárias reconheceram que sua identidade está em constante formação, para a qual contribuem as experiências vivenciadas pelo grupo na realidade escolar.

(84) *Cíntia* – “*Eu acho que essa identidade [de professor] a gente constrói ao longo do tempo.*”

Nesse ponto, vale destacarmos que as estagiárias se identificaram como um grupo social, à medida que reconheceram que vivem os mesmos desafios e as mesmas dificuldades na escola e na sociedade. Portanto, elas reconheceram que, por serem um grupo, partilham representações que constroem o seu mundo social e que, assim, orientam suas tomadas de posição nas práticas de ensino nas quais se engajam. As várias ocorrências de “a gente” sinalizam para esse reconhecimento. Interessante observarmos que o “eu” foi mobilizado em muitas das ocorrências das sequências narrativas, quando as estagiárias relataram episódios que vivenciaram individualmente; já o “a gente” foi frequentemente mobilizado em sequências argumentativas (para nós, o “a gente” foi um recurso estratégico do qual se valeram as estagiárias para afirmarem que o que estava sendo dito era uma opinião partilhada pelo grupo).

(85) *Carolina* – “*Eu vejo isso lá na escola.*”

(86) *Cíntia* – “*A gente não vivencia isso aí.*”

(87) *Carolina* – “*Não é nada do que a gente pensava que ia ser.*”

Em seu discurso, as estagiárias lembraram também que o trabalho docente envolve tarefas planejadas e realizadas dentro e fora da sala de aula. Sobre isso, as estagiárias destacaram, por exemplo, a necessidade de o professor, fora da sala de aula, preparar material didático, corrigir provas e trabalhos. Para as estagiárias, o trabalho do professor que extrapola o espaço da sala de aula não é reconhecido como parte integrante da atividade docente.

(88) *Carolina – “Ele [namorado] também não consegue compreender que eu saio do trabalho e que eu levo trabalho pra casa. Eu não faço tudo no trabalho, o planejamento, você vai corrigir prova, você vai procurar um vídeo, você não faz tudo na escola.”*

Sobre o planejamento, é interessante destacarmos o que afirmou a estagiária 6:

(89) *Carolina – “Quando comecei a trabalhar, pensei ‘ai, vamos fazer o planejamento, vamos planejar’. Isso não existe, porque você planeja tudo e lá você tem ‘professora, fulano tá batendo em mim, ai isso, ai aquilo’, chega você não consegue fazer aquilo que você fez.”*

A estagiária Carolina pôs em evidência situações concretas de sala de aula que dificultam o agir do professor e que configuram o agir real do professor. Nesse ponto, sobre o agir do professor, vale lembrarmos a distinção que a Clínica da Atividade (CLOT, 2004) estabelece entre trabalho realizado, trabalho prescrito e trabalho real.

Para definir o trabalho real, Clot (1999) considera a pressuposição vygotskiana segundo a qual o homem está cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas. Baseada nessa pressuposição, Clot (1999) propõe, então, que o trabalhador, dentre inúmeras possibilidades de ação, em uma dada situação de trabalho, realiza uma delas e deixa de realizar outras. Sendo assim, enquanto o trabalho realizado é o que se observa, o trabalho real é o que não se observa, incluindo o que se fez e o que não se fez, o que se quis fazer e o que se foi impedido de fazer. Nesse sentido, o trabalho real é integrante de todo o trabalho.

Em seu discurso, as estagiárias consideraram vários participantes da situação profissional, como os alunos, a diretora, a coordenadora e a professora acolhedora, e a influência desses participantes no agir do grupo:

(90) *Beatriz – “Um aluno me olhava e dizia assim ‘professora, me diz uma coisa: quando a senhora vai usar esse pincel, isso aí?’”*

(91) *Beatriz – “A diretora ainda diz que a culpa é do professor!”*

(92) *Lúcia – “A coordenadora lá da escola chegou e disse que (...) os índices de aprovação tavam baixo porque o professor não, não fazia um bom planejamento, não preparava uma boa aula.”*

(93) *Priscila – “A professora de português [acolhedora] de lá diz ‘menino, é frescura! Tá aqui, tu faz isso daqui, tu dá isso daqui e pronto!’”*

Ainda sobre o agir do professor, notemos que as estagiárias acreditam que, com o tempo e com a experiência, ganharão controle sobre o seu agir, decidindo o que é

melhor para a sua prática e para o ensino. Elas concordaram que os professores constroem os saberes próprios à carreira docente ao longo dos anos de profissão, a partir das vivências em sala de aula. Nessas vivências, eles vão testando, aproveitando, refutando as experiências anteriores. Para as estagiárias, é só a partir das relações travadas na realidade escolar que elas podem construir o saber prático.

(94) *Carolina – “Eu tenho certeza que eu não dou uma boa aula. (...) você acaba aprendendo com o tempo.”*

Em seu discurso, as estagiárias incorporaram outras vozes, como já destacamos acima. A estagiária Sandra, por exemplo, considerou a voz do amigo do esposo para destacar as representações que outros atores sociais mobilizam sobre a identidade do professor.

(95) *Sandra – “Um amigo disse assim pra ele [esposo]: Olha, Bruno, quando sua mulher não tiver mais levando a sério, você apóie ela. Pronto! Eu tô muito feliz com isso. Vai chegar um dia que eu não vou querer.”*

Para nós, esse olhar do outro constitui a nossa identidade e pode, portanto, engendrar, legitimar a imagem negativa ou positiva que temos de nós mesmos. Considerando isso, acreditamos que esse olhar do outro contribui para a imagem negativa que a estagiária Sandra constrói sobre a sua profissão, assegurando (“vai chegar”) que se desencantará da profissão.⁸⁵ Na próxima seção, ao analisarmos as ocorrências das modalizações apreciativas no discurso das estagiárias, evidenciaremos que várias das professoras em formação já se sentem desmotivadas para seguirem na carreira (também na seção anterior, quando apresentamos as respostas das estagiárias ao questionário que buscava traçar um perfil do grupo, evidenciamos o desencantamento de muitas delas).

→ **Estrutura curricular do curso de formação**

Quanto à estrutura curricular do curso de formação, as estagiárias se queixaram da carga horária que devem cumprir no último semestre do curso. Todas elas, além da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, cursam, pelo menos, outras duas

⁸⁵Cada vez mais, percebemos o que se tem chamado de desencantamento da profissão docente, dado o reduzido número de jovens que se interessam atualmente pela carreira docente, temerosos pelas precárias condições de trabalho. Também é cada vez mais comum encontrarmos professores insatisfeitos, que, desmotivados com a carreira, mostram-se despreparados para atingir os - ambiciosos - objetivos fixados nas diretrizes curriculares. Assim, lamentamos que a identidade dos professores ainda seja pouco considerada pelos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada.

disciplinas. Essa carga horária obriga as estagiárias a irem à escola em dias alternados, o que, para Pimenta & Lima (2012), fragmenta as atividades do estágio.

Além disso, as estagiárias questionaram o pouco tempo do estágio, que, realizado em apenas um semestre, não oportuniza discussões aprofundadas sobre as vivências nas atividades:

(96) *Beatriz – “(...) porque a gente chega lá no final do curso e aplicar uma coisa que a gente viu alguns semestres atrás, eu acho que não deveria ser só no final.”*

(97) *Beatriz – “(...) porque não dá tempo. Eu acho o principal problema é esse, que é muita coisa pra um semestre só.”*

(98) *Lúcia – “A gente tem que ver a teoria e a prática, não dá tempo. Fica tudo por cima, tudo empurrado.”*

(99) *Cíntia – “A carga horária do estágio, que eu acho que é pouco tempo. (...) Eu acho pouco tempo por quê? Porque a gente tem que ver a parte teórica.”*

→ **Estrutura e realidade escolar**

No discurso das estagiárias, também foi recorrente a menção aos professores acolhedores, que foram descritos, pelas estagiárias, como bastante insatisfeitos com a carreira e também com o contexto sócio-econômico e cultural em que vivem. As estagiárias nos ressaltaram, em uma conversa informal, antes do GF-1, os conselhos que receberam dos professores acolhedores: “Desistam enquanto é tempo!” e “Saíam dessa profissão enquanto são jovens, pois vocês não vão aguentar!”, por exemplo.

Para as estagiárias, a reação com que foram recebidas nas escolas não contribuiu para a reafirmação de sua escolha profissional, já que essa reação dos professores acolhedores, que assumem também a função de professores orientadores, assusta-as e desestimula-as. Para nós, considerar os professores acolhedores como professores orientadores implica rever o estatuto desses professores nos projetos de estágio.

Sobre a função do professor orientador e do professor acolhedor, devemos atentar para o encontro e o confronto (PIMENTA & LIMA, 2012) que há entre eles, já que seus valores, suas experiências e seus objetivos podem ser – e, de fato, são – diferentes. Em seu discurso, as estagiárias atentaram para esse encontro-desencontro:

(100) *Cíntia – “Aí o professor daqui [a professora orientadora] diz assim ‘tem que dar aula de gramática no texto’, aí você chega na escola, lá na escola, a professora de português de lá [professora acolhedora] diz assim ‘isso é frescura, tá aqui, ó, tô dando aula de regência verbal, então vai lá e explica regência verbal.’”*

Como pudemos perceber, as estagiárias, no GF-1, conversaram entre si sobre as vivências profissionais, mas apenas para se queixarem delas aos pares e não para trocarem experiências, analisando-as criticamente a partir de sua contextualização. Do discurso das estagiárias, pudemos inferir que o estágio representa, para elas, o momento do curso em que afastam o entusiasmo dos primeiros anos da licenciatura e se voltam para as decepções com o curso e até mesmo com a carreira docente.

6.2.2. Grupo Focal 2 (GF-2)

Assim como aconteceu no GF-1, as estagiárias não se atentaram, no GF-2, apenas ao elemento temático “estágio de regência”, indicando-nos, novamente, que a constituição temática das RS do grupo sobre esse objeto de representação é perpassada por outros elementos temáticos, como o “agir do professor”. Sendo assim, no GF-2, as estagiárias discutiram sobre questões relacionadas a outras temáticas que estão associadas às práticas do estágio de regência. Nesse sentido, preferimos agrupar os elementos temáticos mais recorrentes em temáticas. Assim como no GF-1, quatro temáticas emergiram do discurso do grupo no GF-2: Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna; O estagiário/professor de língua materna e o seu agir; Estrutura curricular do curso de formação; Estrutura e realidade escolar.

Posto isso, passaremos, a seguir, à discussão por temática.

→ Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna

Durante a interação no GF-2, as estagiárias discutiram, sobretudo, sobre os objetivos do estágio de regência. Em seu discurso, as estagiárias revelaram-nos os valores que atribuem à disciplina. Sobre eles discutiremos a seguir.

Na seção anterior (6.2.1), pontuamos que, antes de iniciar as atividades da disciplina, o grupo representou o estágio de regência a) como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) feedback/avaliação da prática e c) como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação. A partir da análise da constituição temática das RS do grupo sobre o estágio de regência que emergiram no GF-2, procuraremos pontuar que essas RS não foram ressignificadas pelas estagiárias durante as atividades da disciplina.

Como nos indica a fala a seguir, as estagiárias, mesmo depois de passarem um mês nas escolas acolhedoras, ainda acreditam que o objetivo principal do estágio de regência é:

(101) *Marina - Pôr em prática o que a gente aprendeu na teoria.*

Como podemos perceber, a estagiária Marina afirmou que, no estágio de regência, o objetivo é colocar em prática a teoria aprendida durante o curso de formação. A fala a seguir, também de Marina, corrobora com nossa análise de que o grupo representa o estágio como aprendizagem da profissão:

(102) *Marina - “(...) então acho que o principal objetivo é isso, você começar antes de se formar, começar a ver como é a realidade e colocar tudo isso que aprendeu na teoria em prática.”*

Notemos que, para a estagiária, o estágio de regência é importante para o professor em formação conhecer a realidade da escola e do ensino (“começar a ver como é a realidade”). Sendo assim, emerge da fala da estagiária a representação de que o estágio de regência é o momento em que o professor em formação pode se deparar com a realidade escolar. Nesse ponto, lembramos que todas as quatro estagiárias que participaram do GF-2 já são professoras em exercício e, por isso, já conhecem, umas mais, outras menos, o cotidiano escolar.

Nesse sentido, as estagiárias acreditam que, para elas, que já são professoras e que já estão em contato com a sala de aula, o estágio como aprendizagem da profissão não seria importante, como nos indica a fala a seguir:

(103) *Beatriz – “aí [a gente] já sabe como é, mas eu acho que é muito relativo. (...) agora eu acho que deva ser aquela coisa diferente pra quem nunca entrou numa sala de aula, aí é um coisa, aí, eu não sabia que era assim, ter uma noção.”*

A estagiária Beatriz pontuou que o estágio como aprendizagem da profissão é importante apenas para os professores em formação que ainda não assumiram uma sala de aula, já que eles precisam conhecer (“ter uma noção”) a realidade escolar. Além disso, segundo a estagiária, os professores que ainda não tiveram contato com a sala de aula poderão, no estágio como aprendizagem da profissão, reafirmar ou não sua escolha profissional (“eu não sabia que era assim”). A fala a seguir corrobora nossa análise:

(104) *Beatriz – “É tudo questão de saber, porque como a gente já entrou, a gente já sabe como é. Agora quem não entrou, não, não era isso que eu esperava.”*

Notemos que, na fala destacada acima, a estagiária Beatriz assegurou (“a gente já sabe”) que o grupo conhece a realidade escolar. Notemos também que o estágio, para o grupo, é o momento em que o professor em formação que ainda não entrou em sala de aula quebrará suas expectativas quanto ao cotidiano das práticas do ensino (“não, não era isso que eu esperava”). Sendo assim, emerge do discurso do grupo que o professor em formação, quando inicia a prática, desencanta-se com a profissão:

(105) *Marina – “Tanto é que quando eu comecei ensinar, eu tive a crise, né? Nossa, não, pelo amor de Deus! Não é isso que eu quero. Eu tive a crise. Eu acho que todo o mundo tem quando depara com a prática, então acho que o principal objetivo é isso, você começar antes de se formar, começar a ver como é a realidade”*

Notemos que, para a estagiária Marina, o desencantamento da profissão é uma “crise”, pela qual, segundo ela, todos os professores passam quando começam a ensinar. Essa crise é causada pela quebra de expectativas (“Não é isso que eu quero”). Sendo assim, para a estagiária, reforçamos, o estágio é importante para os professores que não assumiram a sala de aula, já que, segundo a estagiária, eles precisam conhecer a realidade antes de se formarem e de começarem a carreira, para que tenham tempo de reafirmarem ou não a escolha profissional. Assim, também pensa a estagiária Beatriz, que afirmou:

(106) *Beatriz – “Eu acho que serve muito (...) pra quem não entrou na sala de aula, pra quando chegar lá saber o que vai encontrar.”*

Além disso, percebemos que, no discurso das estagiárias, emergiu a representação de que o estágio é aplicação da teoria e de técnicas de ensino, como no indica a fala a seguir:

(107) *Marina – “(...) de uma forma que você vai aprender uma metodologia, como ensinar português.”*

No estágio de regência, então, as estagiárias buscam aprender técnicas e metodologias de ensino. Para as estagiárias, essa é a expectativa que os professores estagiários que já atuam em sala de aula têm quando cursam a disciplina do estágio de regência. Sendo assim, como já são professoras, elas esperam, na disciplina, melhorar a prática a partir da aprendizagem de novas metodologias e a partir da auto-avaliação:

(108) *Beatriz– “É uma forma de avaliação também, né? Que, na maioria das vezes, a gente já ensina, né? A gente vai fazer o quê? Se autoavaliar, mais uma chance de pra gente ta se avaliando.”*

Para as estagiárias, como Beatriz, no estágio de regência os professores em formação inicial podem avaliar a sua prática. Entretanto, as estagiárias reforçaram, em seu discurso, que precisam também de uma voz autorizada que as avaliem. Essa voz é, para elas, a professora orientadora.

(109) *Cíntia – “Pra mim, como ela tem experiência maior, e a gente ta iniciando, ela vai ter experiência maior do que a minha, ela vai dizer “ó, é melhor você fazer assim, talvez isso não funcione, você devia ter feito tal, que seria mais interessante. Avaliar seria isso, porque só eu talvez eu não perceba, e outra pessoa avaliando, ela vai dizer.”*

Da fala da estagiária Cíntia, podemos pontuar que a estagiária representa o estágio como feedback/avaliação da prática. Notemos que a estagiária atribuiu à professora orientadora a capacidade de avaliá-la, já que ela, a professora, tem mais experiência do que as estagiárias. Sendo assim, ela espera que a professora orientadora dê o feedback do que “é melhor fazer”, do que ela “devia ter feito” e do “que seria mais interessante”. A fala a seguir reforça essa análise:

(110) *Beatriz – “(...) porque ele [professor orientador] vai lhe ensinar ‘não, tá errado isso, vamos consertar isso’”.*

Notemos que as estagiárias, nas duas falas acima, indicam-nos que, para elas, o seu agir é marcado por erros, que a professora orientadora vai apontar e corrigir (“vamos consertar isso”).

Também emergiu do discurso das estagiárias a representação do estágio como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação. Notemos a fala a seguir:

(111) *Cíntia – “Com relação à cadeira de estágio, podia ter durante todo o curso, porque geralmente a gente estagia no último semestre e pega uma cadeira dessa, doido pra sair, doido pra terminar.”*

Notemos o adjetivo “doido”, que nos revela a vontade entusiasta das estagiárias de se formarem (notemos também a expressão “doido pra sair”, que nos revela que as estagiárias não se sentem contentes no curso e que esperam concluí-lo o mais rápido possível). Sendo assim, para elas, o professor em formação que cursa o estágio de regência no último semestre do curso participa da disciplina de forma aligeirada, cumprindo, de qualquer jeito, as atividades.

Sobre o estágio de observação, as estagiárias pontuaram:

(112) *Marina – “No de observação, a gente critica, né, o professor, né, no de regência a gente vai uma auto-crítica, tudo que a gente criticou no professor no semestre passado, a gente não quer fazer os pontos ruins. A gente vai tentando ser diferente, tentando fazer as coisas boas que o outro professor fazia”*

Pela fala destacada, percebemos que a estagiária Marina não compreendeu os reais objetivos da disciplina do estágio de observação. Na verdade, não se espera, nessa disciplina, que o estagiário aponte erros do professor nem trace críticas e mais críticas sobre o agir do professor. Para a estagiária, no estágio de observação, os professores em formação inicial vão criticar os erros do professor acolhedor e destacar os acertos. Sendo assim, o professor acolhedor é posto como um modelo a ser ou não seguido pelos estagiários quando cursarem o estágio de regência.

Posto isso, podemos pontuar que as RS sobre o estágio de regência não foram ressignificadas pelas estagiárias durante a disciplina. Tanto antes quanto durante o estágio, as estagiárias representaram-no como: a) como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) feedback/avaliação da prática e c) como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação. Na seção 6.4, discutiremos as implicações dessas RS para as tomadas de posição das estagiárias frente às atividades e às práticas do estágio de regência.

→ O estagiário/professor e o seu agir

Nessa temática, agrupamos os elementos temáticos que se relacionam diretamente com o agir das estagiárias, que já são professoras, em sala de aula.

Inicialmente, destacamos que, para o grupo, o agir do professor é marcado por empecilhos, como nos indica as falas a seguir:

(113) *Marina – “Aí você quer fazer um trabalho e não consegue.”*

Notemos que a estagiária Marina destacou que, embora tenha intenção, o professor é impedido de trabalhar satisfatoriamente. As estagiárias reforçaram que desejam fazer um bom trabalho, mas que enfrentam dificuldades para isso.

(114) *Beatriz – “É tão diferente do que a gente espera. Muita dificuldade!”*

(115) *Marina – “Não queria ficar só em sala de aula ensino médio, dando sempre aquele livro, sem tempo de pesquisar. Não dá!”*

(116) *Sandra – “Eu acho que a maioria é desmotivado, viu? Porque tanta coisa! Escolas precárias, os alunos já vêm, não têm o nível muito bom. Porque o professor ganha muito mal, então ele já fica desmotivado a partir daí, é muito trabalho, é pouca valorização, o ensino não é bom, as condições da escola não são muito boas, os políticos também, eles não querem que o professor seja motivado, que eles ganhem bem, então é um problema político, econômico, social.*

(117) *Beatriz – “Essa questão da política, né? Eles querem passar o aluno, eles não querem que o aluno aprenda, aí o professor faz um trabalho ótimo, ele reprova o aluno porque ele não tá no nível de passar, aí o que ele faz? Ele passa o aluno, o aluno não é pra passar, vai no conselho e passa o aluno. Aí ele fica desmotivado. O aluno não fez nenhum trabalho, faltou todas as aulas e passar o aluno, como é que pode? Isso humilha demais o professor.”*

(118) *Marina – “A gente se depara assim com muita dificuldade, com muita carência mesmo, então é muito complicado.*

Notemos que, em todas as falas acima, as estagiárias frisaram as dificuldades que o professor enfrenta para fazer um bom trabalho. Na fala (115), percebemos que, para a estagiária Marina, o trabalho do professor requer muito tempo de dedicação, deixando o professor sem horários livres para aperfeiçoar-se.

Na fala (116), a estagiária Sandra reforçou que as condições do ensino desmotivam o professor, já que ele trabalha em “escolas precárias”, cujos alunos “não têm o nível muito bom”. Além disso, para ela, os professores são desmotivados porque ganham mal e são desvalorizados, ao passo que trabalham muito.

Da fala (117), podemos inferir que, para a estagiária Beatriz, o professor é levado a agir contra a sua vontade e, portanto, não tem liberdade de decidir, pois é obrigado, pelo governo, a passar o aluno, mesmo não concordando com isso. Para a estagiária Beatriz, então, o professor é humilhado pelas políticas públicas de educação. Na fala (118), a estagiária Marina reforçou, mais uma vez, que o professor se depara com dificuldades, como a carência das escolas e dos alunos, que tornam complicado o agir docente.

As estagiárias, que assumiram o papel de professoras em exercício, posicionaram-se como impossibilitadas de fazer um bom trabalho, dado que não lhes são dadas condições para isso. Para elas, o ensino está passando por uma crise, que é, antes de tudo, um problema político e sócio-econômico.

(119) *Sandra – “Porque o professor ganha muito mal, então ele já fica desmotivado a partir daí, é muito trabalho, é pouca valorização, o ensino não é bom, as condições da escola não são muito boas, os políticos também, eles não querem que o professor seja motivado, que eles ganhem bem, então é um problema político, econômico, social.”*

Posto isso, sobre o professor, podemos apontar que as estagiárias representam-no como desmotivado pelas condições sociais e políticas do contexto educacional. Sendo assim, as estagiárias posicionaram-se, no GF-2, como professoras em exercício, que são impedidas de fazer um bom trabalho.

→ Estrutura curricular do curso de formação

Durante a interação no GF-2, as estagiárias argumentaram que a carga horária do estágio de regência não é suficiente para a realização das atividades. Para elas, o pouco tempo de que dispõem na disciplina prejudica as atividades, que são realizadas de forma aligeirada. Notemos as falas abaixo:

(120) *Beatriz– “Por exemplo, a gente chega lá no colégio, ai quero terminar, mas a gente vê que ta gostando, que queria, gostaria de mais tempo pra experiência ser melhor.”*

Marina – “Pra não ser tão corrido!”

Beatriz– “Mais calmo!”

Marina – “Porque no último semestre tem não sei quantos estágios, pra quem faz duas línguas, é mais ainda, ai é complicado!”

Notemos que as estagiárias frisaram que têm pouco tempo para realizarem as atividades do estágio, tanto porque já cursam outras disciplinas quanto porque a carga horária da disciplina do estágio é suficiente. Para elas, deveria haver mais tempo para que as atividades fossem realizadas de forma mais calma.

Contudo, devemos lembrar que, em princípio, de acordo com a grade curricular do curso de Letras da UFC, no último semestre o aluno deve cursar quatro. Entretanto, algumas das estagiárias atrasaram o curso e precisaram cursar, no último semestre, 6 disciplinas, por exemplo.

→ **Estrutura e realidade escolar**

No tópico destinado à temática “O estagiário/professor de língua materna e o seu agir”, já evidenciamos que as estagiárias representaram a escola como um ambiente precário e os estudantes como alunos despreparados, com baixo nível.

Para nós, é interessante notar que, no GF-2, o grupo de estagiárias, assim como GF-1, representou os alunos como adolescentes indisciplinados, como nos indica a fala a seguir:

(121) *Beatriz – “... porque a gente não imagina que ia ser daquele jeito, a gente imagina tudo lindo, mas de repente não dá nada certo, porque o aluno não quis, fez barulho.”*

Como podemos inferir da fala destacada, a estagiária Beatriz representou os alunos como empecilhos para o agir do professor, com o qual eles não colaboram (“não quis, fez barulho”). Essa representação também emergiu no discurso das estagiárias durante o GF-1.

Apresentadas as temáticas que organizam a constituição temática das RS do grupo de estagiárias, passaremos, a seguir, à análise das modalizações, tentando identificar os efeitos de sentidos dos modalizadores identificados para a emergência das RS que acabamos de delinear.

6.3. Etapa 3: Análise das modalizações⁸⁶

No GF, as estagiárias participaram de uma ação de linguagem, na qual mobilizaram dadas representações sobre o contexto físico e social da ação, sobre o seu estatuto de agente, que está relacionado às suas capacidades de ação e às suas intenções e sobre o conteúdo temático, como o estágio de regência e o agir do professor, conforme apontamos quando discutimos, na seção 6.2., sobre a constituição temáticas das RS. Sendo assim, nesta etapa, responderemos à nossa terceira questão de pesquisa: Quais são as modalizações que os professores de língua materna em formação inicial mobilizam para marcarem discursivamente suas avaliações e seus julgamentos sobre os elementos temáticos das RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo?

Para isso, interessar-nos-emos, nesta etapa, pelas diversas avaliações que as estagiárias, em seu discurso, mobilizaram sobre os elementos temáticos que organizam as suas RS sobre o estágio de regência. Nossa escolha por essa categoria (modalizações) é justificada pelo nosso interesse em delinear, na próxima etapa (seção 6.4), as tomadas de posição das estagiárias frente às atividades e às práticas da disciplina.

Para esta nossa análise das modalizações, então, apoiar-nos-emos na proposta de Bronckart (2009), baseada na Teoria dos Mundos de Habermas (1987). Para nós, essa proposta é a mais adequada aos nossos objetivos, pois ela parte da consideração dos mundos objetivo, social e subjetivo, que estão relacionados a diferentes representações mobilizados pelos atores sociais em suas ações de linguagem.

Para Bronckart (2009, p. 330), as modalizações traduzem avaliações relativas a elementos do conteúdo temático e, portanto, “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (grifos do autor). A partir dessa premissa, o autor propõe quatro funções de modalização.

As modalizações lógicas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático, apoiadas em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Sendo assim, as modalizações lógicas

⁸⁶ Não nos preocupamos em distinguir, da modalização, a modalidade, já que as fronteiras que separam os dois conceitos são bastante frágeis. Nesta pesquisa, preferimos seguir a orientação de Bronckart (2009), que opta pelo conceito de modalizações e as analisa a partir da consideração aos mundos formais propostos por Habermas (1987) Essa orientação nos é útil para a análise das representações dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência porque considera os parâmetros do mundo físico e sociosubjetivo, em que se organizam essas representações.

organizam as avaliações baseadas no julgamento sobre o valor de verdade das proposições, ou seja, apresentam os elementos do conteúdo temático a partir do “ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (BRONCKART, 2009, p. 330).

O autor lembra que essas modalizações agrupam as modalizações conhecidas como aléticas, relacionadas à verdade das proposições enunciadas (seu caráter necessário, possível e contingente, por exemplo), e também as conhecidas como epistêmicas, relacionadas às condições de verdade das proposições.

Já as modalizações deônticas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático, apoiadas nos valores, nas normas e nas regras que definem o mundo social. Nesse sentido, as modalizações deônticas apresentam os elementos do conteúdo temático sob o ponto de vista dos valores sociais, ou seja, do direito, da obrigação social, da conformidade com as normas em uso. Sendo assim, as modalizações deônticas apresentam os elementos do conteúdo temático como, por exemplo, socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis.

As modalizações apreciativas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático, apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo da voz que é a fonte dos julgamentos. Assim, as modalizações apreciativas apresentam os seus elementos do conteúdo do ponto de vista da instância que avalia e que os classifica como bons, benéficos, maus, infelizes e estranhos, por exemplo.

Por fim, as modalizações pragmáticas revelam a responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, por exemplo) em relação às ações das quais é o agente. Sendo assim, as modalizações pragmáticas atribuem, a esse agente, dadas intenções (o querer-fazer), razões (o dever-fazer), capacidades de ação (o poder-fazer) e restrições, por exemplo. Nesse sentido, as modalizações pragmáticas indicam intencionalidades e responsabilidades das instâncias/entidades que aparecem no conteúdo temático.

Bronckart (2009) esclarece que as modalizações podem ser marcadas por diversas estruturas linguísticas, como tempos verbais, verbos auxiliares (metaverbos) de modo e advérbios, por exemplo. No nosso caso, atentaremos para todas as estruturas linguísticas que marquem a avaliação das estagiárias sobre os diferentes elementos temáticos que organizam suas RS sobre o estágio de regência. Em outras palavras, atentaremos para todas as marcas modalizadoras impressas pelas estagiárias em seu discurso, como verbos, advérbios e adjetivos.

Para nós, essas marcas apontam para o envolvimento das estagiárias com o seu discurso e para os seus julgamentos sobre os elementos temáticos que emergem do discurso do grupo. Sendo assim, por essas marcas, poderemos indicar as possíveis intenções e os possíveis posicionamentos das estagiárias na situação de ação de linguagem nosGFs.

Posto isso, adiantamos que, nesta etapa, consideraremos a função das modalizações na constituição dos sentidos no discurso das estagiárias. Para isso, defendemos que, na interação durante osGFs, as estagiárias definiram, estrategicamente, seus papéis na ação de linguagem, colocando-se como, por exemplo, asseverador, solicitador e perguntador. Para nós, tratou-se de uma estratégia porque as estagiárias escolheram marcar ou não – explicitamente – o seu discurso com valores modais, indicando-nos, por exemplo, níveis de certeza, de probabilidade, de permissão e de obrigação.

Antes de passarmos à análise das modalizações, devemos pontuar que, nesta pesquisa, avançamos na proposta do ISD ao reconhecermos e defendermos explicitamente que a modalização precede o discurso, estando presente, portanto, em todo qualquer discurso. Nesse sentido, acreditamos que não exista discurso neutro, ou seja, que não exista discurso não-modalizado.

Para nós, então, discurso apresenta graus de modalização, que são materializados no discurso a partir das marcas linguísticas. Esses graus de modalização partem, para nós, de sistemas culturais, que estabelecem sistemas de representações partilhadas pelos membros de grupos sociais. Também reconhecemos que as marcas modais em si não determinam o ponto de vista do ator social, mas sua presença no discurso nos indica uma possível interpretação do posicionamento assumido pelo ator social frente aos elementos do conteúdo temático.

Posto isso, passemos à análise das modalizações mobilizadas pelas estagiárias em seu discurso nas ações de linguagem do GF-1 e do GF-2. Entretanto, devemos esclarecer antes que, mais do que identificar as formas linguísticas que sinalizam as modalizações, procurarmos analisar as estratégias discursivas que elas nos revelam. Também esclarecemos que, para fins de análise, quantificamos as ocorrências das expressões modalizadoras.

6.3.1. Grupo Focal 1 (GF-1)

No discurso das estagiárias no GF-1, identificamos, conforme o gráfico abaixo, a predominância de modalizações apreciativas (59 ocorrências) e pragmáticas (49 ocorrências) em relação às modalizações deônticas (32 ocorrências) e lógicas (26 ocorrências), o que nos indica que as estagiárias, ao interagirem com seus pares no GF-1, preferiram destacar as avaliações a) sobre o que lhes é subjetivamente bom, estranho e infeliz, por exemplo, e b) sobre o que elas, as estagiárias, ou outros atores sociais, como os professores acolhedores e os alunos, querem, podem e devem fazer.

MODALIZAÇÕES	OCORRÊNCIAS
Modalizações lógicas	24
Modalizações deônticas	40
Modalizações apreciativas	60
Modalizações pragmáticas	48
Total	Total: 166

Tabela 01 – Ocorrências de modalizações no GF-1

Para fins de análise, apresentaremos cada grupo de modalização por tópico, separadamente. Em cada tópico, apresentaremos as ocorrências por temática (conforme discutimos na seção 6.2, identificamos, no discurso das estagiárias no GF-1, quatro grades temáticas, que constituem o conteúdo temático das RS do grupo sobre o estágio de regência: “Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna”, “O estagiário/professor de língua materna e o seu agir”, “Estrutura curricular do curso de formação” e “Estrutura e realidade escolar”). Após apresentarmos as ocorrências por temática, analisaremos e discutiremos os modalizadores mobilizados.

Posto isso, esclarecemos que não é nosso objetivo listar todas as 166 ocorrências de modalizações, identificadas no discurso das estagiárias no GF-1. O que nos interessa é, sobretudo, listar e discutir aquelas que sinalizam, para nós, representações sobre o estágio de regência e que implicam tomadas de posição das estagiárias frente às práticas do estágio de regência, atitudes que discutiremos na seção 6.4. Sendo assim, passaremos a analisar as modalizações apreciativas, para, em seguida, analisarmos, nesta ordem, as pragmáticas, as deônticas e as lógicas.

▪ **Modalizações apreciativas**

Como todas as estagiárias já são professoras em exercício, o discurso delas produzido sobre a situação de trabalho (aqui, vale notarmos que o estágio de regência não deixa de ser um trabalho, que envolve as dimensões prescritiva, real e realizada) reforçou as avaliações apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo e categorizadas, portanto, pelas modalizações apreciativas. Por essas avaliações, pudemos reconhecer as angústias e os medos das estagiárias quanto, principalmente, às práticas do estágio de regência e quanto ao agir do professor de língua materna.

A seguir, analisaremos as ocorrências das modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias para representarem discursivamente suas avaliações sobre os elementos temáticos que estão agrupados nas quatro temáticas que identificamos na etapa 2 (seção 6.2). Antes, no quadro abaixo, apresentaremos, por temática, a quantidade de ocorrências de modalizações apreciativas (lembramos que o total nessa categoria é de 60 ocorrências).

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	15
O estagiário/professor de língua materna e o seu agir	31
Estrutura curricular do curso de formação	4
Estrutura e realidade escolar	10
Total	60

Tabela 02 – Ocorrências de modalizações apreciativas por temática no GF-1

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna**

Sobre a importância que atribuíam ao estágio de regência, as estagiárias reforçaram que ele é importante apenas para o professor em formação que ainda não exerce o magistério pôr a teoria em prática:

(122) Marina - “Então é bom pra ele [professor em formação] já sentir como ele vai colocar a teoria em prática.”

(123) Andressa – “É aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência.”

(124) Andressa – “Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante.”

Segundo as estagiárias, o estágio é útil para o professor em formação “sentir como ele vai colocar a teoria em prática”, o que é dispensável para elas, pois já o fazem, de fato, diariamente, no exercício da profissão. Assim, as estagiárias evidenciaram que, para elas, o estágio de regência não tem muita importância, pois todas já são professoras atuantes. Na avaliação delas, então, o estágio de regência para os professores em formação inicial que já ensinam é “idealizado”, pois não atende às reais necessidades delas.

(125) Lúcia - “Eu acho também o estágio meio utópico assim, meio idealizado.”

(126) Lúcia – “Eu vejo a regência como algo meio utópico.”

(127) Cíntia – “A gente tá louca pra se formar, né?”

A fala (127) indica-nos a intenção principal das estagiárias ao participarem do estágio de regência, que, para elas, é o último requisito obrigatório para colarem grau. A pressa em se formarem, marcada pelo adjetivo “louca”, leva as estagiárias a cumprirem, de qualquer maneira, a carga horária do estágio, sem pararem para refletir sobre as práticas em que se engajam. O adjetivo apreciativo “louca” indica-nos o sentido e o valor que as estagiárias atribuem a si próprias e contribui, como discutimos na seção 8.2., para a representação do estágio de regência como ritual de passagem, como atividade final para conclusão do curso e como última etapa para certificação. Entretanto, essa pressa também está relacionada, para as estagiárias, ao pouco tempo em que ocorre o estágio e à falta de tempo de que dispõe para realizarem as atividades da disciplina, como nos indica a fala a seguir:

(128) Lúcia – “Em um semestre, não dá pra você (...) tão apertado (...) fazer isso aí, essas coisas, mais profundamente.”

→ **O estagiário/professor de língua materna e o seu agir**

Como já pontuamos na seção 6.2., as estagiárias se representam como profissionais inseguras quanto ao domínio da teoria. No discurso delas, identificamos relatos de episódios vivenciados que são marcados por pequenas descrições, nas quais aparecem adjetivos e frases não declarativas com função valorativa (modalização apreciativa), que reforçam essa insegurança quanto ao domínio da teoria. Para nós, as frases não declarativas, bastante frequentes no discurso das estagiárias, atribuem certo grau de emotividade a esse discurso e, portanto, representam modalizações apreciativas:

(129) *Carolina* – “Meu Deus, o que faço agora?”

(130) *Carolina* – “Meu Deus! É muito estranho, muito ruim!”

Notemos que as falas destacadas acima nos indicam angústia, sentimento que marca o agir das estagiárias. Esse sentimento está relacionado, para elas, às dúvidas causadas pela falta de domínio da teoria (notemos os adjetivos “solto” e “perdido”, que nos indicam um sentimento de insegurança e angústia, e o adjetivo “cruel”, com forte carga semântica negativa, acentuada ainda mais pelo advérbio de intensidade “muito”):

(131) *Carolina* – “*Você fica, se sente assim solto, perdido, quando você vai entrar na escola.*”

(132) *Carolina* – “*Essa questão de saber alguma coisa é muito cruel.*”

Nesse sentido, as estagiárias, embora já sejam professoras atuantes, não se sentem seguras para continuarem na profissão. Essa insegurança é um dos problemas levantados por elas que motivam muitas a não quererem seguir na carreira docente. Notemos que essa insegurança é o único motivo citado que é relacionado diretamente a elas. Os outros motivos estão relacionados a outros atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como os alunos e o núcleo gestor da escola, e às políticas de valorização da carreira.

(133) *Carolina* – “*(...) e os alunos [de escola particular] são terríveis.*”

(134) *Carolina* – “*Não existe mais pai preocupado, é muito difícil.*”

(135) *Carolina* – “*(...) porque a mãe dela [aluna especial] era uma pessoa muito difícil.*”

(136) *Marina* – “*Eu acho que é muito difícil dar aula em escola pública.*”

(137) *Carolina* – “*Eu vou pra aula do EJA à noite, é terrível!*”

(138) *Priscila* – “*Porque [a profissão de professor] é liseira também.*”

Notemos que, em todas as ocorrências listadas abaixo, os adjetivos apreciativos são acompanhados pelo verbo de ligação mais prototípico (“ser”) e, em três das ocorrências, são acompanhados pelo advérbio de intensidade, que acentua a carga semântica negativa do adjetivo. Notemos também que os seis casos de modalizações apreciativas abaixo são de valor negativo.

A estagiária Carolina, em dois momentos, enfatizou que acha estranho muitos colegas do curso não quererem dar aula.

(139) Carolina – “Eu ainda acho estranho, todo o mundo sai daqui [universidade] com o diploma, com o certificado pra dar aula, mas não é todo o mundo que quer dar aula.”

(140) Carolina – “Muita gente, eu vi, tá estudando pra passar pro concurso do estado por causa da estabilidade, mas quer passar que é pra não dar aula, engraçado!”

Notemos que, na fala (140), o adjetivo que forma a frase nominal “engraçado!”, além de indicar a posição desfavorável da estagiária quanto aos professores que não querem dar aula, indica uma ironia, que deprecia esses professores. Ao contrário desses professores, a estagiária Carolina pretende dar aula:

(141) Carolina – “Eu fiquei tão feliz! Depois disso eu tive a consciência do que quero fazer, que é dar aula.”

Notemos que os casos de modalização apreciativa exemplificados acima nos indicam como a estagiária Carolina procurou passar uma imagem positiva de si, enquanto professora que está realmente contente em seguir a profissão. Já a estagiária Priscila, em nenhum momento, procurou passar uma imagem positiva de si. Pelo contrário, ela reforçou, através das modalizações apreciativas, que se sente desmotivada e infeliz na profissão, como destacamos.

Enquanto a estagiária Priscila reforçou constantemente que não queria seguir na carreira docente, a estagiária Andressa destacou que está gostando das experiências vivenciadas em sala de aula, como nos indica o adjetivo apreciativo “satisfeita”:

(142) Andressa – “(...) mas na escola que eu tô agora, não, eu gosto muito, eu acho muito organizada. (...) Eu gosto muito de lá, aí eu tô muito satisfeita, eu tô gostando demais de dar aula. (...) Eu assim tô me surpreendendo, eu assim, talvez pelo colégio, mas eu tô gostando de estar como professora.”

Notemos que, na fala acima, temos dois verbos que cumprem a função de modalizadores apreciativos. Até aqui, então, como modalizadores apreciativos, já identificamos frases exclamativas, adjetivos e verbos.

→ Estrutura e cotidiano escolar

Da fala (142), destacada acima, inferimos que a estagiária Andressa atribuiu a sua satisfação em dar aula à organização da escola em que trabalha. Como discutimos na seção 8.2., o núcleo gestor é, para as estagiárias, fundamental em oferecer condições satisfatórias para o professor trabalhar, dentre elas a organização da escola (“muito organizada”). Para elas, na escola cujo núcleo gestor não é acolhedor, há impedimentos para o agir do professor, já que este se sente desmotivado, como nos indica o verbo “odiar”, que cumpre a função de modalizador apreciativo.

(143) Andressa – “Eu já dei aula em dois outros colégios que eu odiava o tempo todo.”

Apresentadas e discutidas, por temática, algumas das ocorrências de modalizações apreciativas no discurso das estagiárias, listaremos, a seguir, os 59 modalizadores apreciativos que identificamos no discurso das estagiárias no GF-1 e agrupamo-los em dois grupos: os que indicam valor positivo/favorável e os que indicam valor negativo/desfavorável:

	VALOR POSITIVO/FAVORÁVEL	VALOR NEGATIVO/DESFAVORÁVEL
Itens e expressões modalizadoras	“é bom”, “acho importante”, “é muito”, “é muito importante”, “bem fácil”, “muito boa”, “ainda bem”, “tenho prazer”, “gosto”, “[estar] muito feliz”, “gosto”, “acho é bom”, “gosto muito”, “muito satisfeita”, “gostando demais”, “me surpreendendo”, “gostando”, “eu adoro”, “muito abusada”, “muito direta”, “tão feliz”, “muito mais importante”, “é tão bom”, “ta louca”.	“meio utópico”, “meio idealizado”, “bem difícil”, “meio utópico”, “muitos vícios errados”, “Meu Deus, o que faço agora?”, “Meu Deus! É muito estranho”, “muito ruim”, “[sentir-se] solto, perdido”, “totalmente perdido”, “bem acanhado, coitado!”, “muito complicado”, “péssima”, “bem pior”, “tudo um pouquinho”, “bem por cima”, “muito cruel”, “é um problema”, “é liseira”, “eu odiava”, “muito difícil”, “terríveis”, “muito difícil”, “acho estranho”, “engraçado!”, “muito

		complicado”, “muito difícil”, “é terrível”, “ai, meu DEUS”, “o pior”, “é difícil”, “é frescura”, “não morro de amores”, “porcaria”, “muito chato”, “o pior”.
Total	24	36

Tabela 03 – Valor positivo ou negativo das modalizações apreciativas no GF-1

Pelas ocorrências discutidas e pelos itens e expressões modalizadoras listadas na tabela acima, percebemos que as modalizações apreciativas denunciam as reações emotivas das estagiárias (na maioria dos casos, de valor negativo, conforme a tabela). A partir da análise dessa categoria, então, pudemos delinear os valores positivos e, principalmente, os negativos que as estagiárias atribuem ao estágio de regência, ao agir do professor de língua materna e à estrutura escolar.

Esses valores exemplificam as reações emotivas (surpresa, espanto, angústia, antipatia e medo, por exemplo) das estagiárias frente aos elementos do conteúdo temático e desconsideram quaisquer considerações de caráter lógico/epistêmico e deontico. Sendo assim, esses valores reforçam a análise que apresentamos na seção 8.2, na qual discutimos que as RS das estagiárias são marcadas predominantemente por valores negativos e que o grupo representa os alunos, por exemplo, como adolescentes indisciplinados, representação que orienta as tomadas de posição das estagiárias frente a eles, atitudes baseadas no sentimento de antipatia e medo, como no indica o adjetivo apreciativo “terríveis”.

(144) *Cíntia* – “ (...) os alunos são terríveis. ”

Posto isso, passaremos à análise das modalizações pragmáticas, as segundas mais recorrentes no discurso das estagiárias.

▪ **Modalizações pragmáticas**

Para nós, as modalizações pragmáticas sinalizam, no discurso das estagiárias no GF-1, graus de responsabilização, indicando-nos, por exemplo, suas intenções e suas capacidades de ação. A seguir, antes de destacarmos e discutirmos alguns casos, apresentaremos o gráfico que contabiliza a quantidade de ocorrências dessa categoria em cada temática (lembramos que o total dessa categoria é de 48 ocorrências).

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	11
O estagiário/professor de língua materna	29
Estrutura curricular do curso de formação	1
Estrutura e realidade escolar	8
Total	48

Tabela 04 – Ocorrências de modalizações pragmáticas por temática no GF-1

→ O estagiário/professor de língua materna e o seu agir

Notemos as falas a seguir:

- (145) *Lúcia* – “(...) o professor pede pra gente dar uma aula diferente e a gente não vai poder.”
- (146) *Carolina* – “(...) chega você não consegue fazer aquilo que você fez.”
- (147) *Carolina* – “A gente não faz um plano de aula, não tem, não sabe fazer.”
- (148) *Lúcia* – “Você não consegue nem dar 20 minutos de aula direito.”
- (149) *Andressa* – “Eu não vou pra sala de aula, eu não tenho condição, mas é que acabou acontecendo, eu precisava, né, por necessidade e tal.”
- (150) *Carolina* – “Eu fui perceber que a função de um professor não é só chegar lá e passar um conteúdo.”
- (151) *Carolina* – “E eu consegui passar um ano todinho com ela [aluna especial].”
- (152) *Carolina* – “Eu fiquei tão feliz! Depois disso eu tive a consciência do que quero fazer, que é dar aula.”
- (153) *Marina* – “Se eu continuar dando tudo de mim, eu não sei se eu vou conseguir continuar estudando pra fazer mestrado.”
- (154) *Marina* – “Eu quero ensinar, mas eu não quero ensinar em colégio nem fundamental nem médio, eu quero ser professora de universidade.”
- (155) *Andressa* – “Eu pretendo até fazer especialização nisso.”

A fala (145) evidencia que as estagiárias se representam como profissionais que não são capazes de atender às prescrições estabelecidas pela professora orientadora

(“dar uma aula diferente”). Essas prescrições ficarão evidentes quando discutirmos as modalizações deônticas. Notemos, por enquanto, que o elemento linguístico que nos indica essa representação é o modalizador pragmático “poder” e que a estrutura “a gente não vai poder”, além de realçar uma atribuição de não capacidade de ação (modalização pragmática), reafirma uma certeza que marca as tomadas de posição das estagiárias, que, ao sentirem-se incapazes, não se sentem seguras e, portanto, não conseguem seguir as orientações da professora acolhedora para cumprirem as atividades do estágio. Esse descumprimento das orientações ficou evidente quando a estagiária Beatriz ponderou:

(156) *Beatriz – “(...) a gente precisa ter uma base pra aplicar tudo bem direitinho, porque eu não vou mentir, eu não sei. Nas minhas aulas de português, eu não parto do texto para trabalhar o texto não, é gramática pura.”*

Notemos que a estagiária Beatriz admitiu que conhece as orientações dadas pela professora orientadora, mas se colocou como incapaz de cumpri-las (“não sei”), já que, embora fosse necessário (“precisa”), a ela não foi dada uma base para que pudesse saber “aplicar tudo” (as estagiárias colocaram-se como beneficiárias de ações de outros e não como protagonistas de suas ações, ou seja, elas posicionaram-se, nesse caso, como alunas de um curso de formação de professores, às quais deveria ser dado o suporte para saberem “aplicar tudo bem direitinho”):

As estagiárias realçaram que não sabem agir conforme as prescrições e as orientações que devem seguir, como nós indica a pergunta retórica da estagiária Carolina:

(157) *Carolina – “Mas como a gente sai pra mudar as coisas, se a gente não sabe?”*

Pela fala destacada acima, podemos inferir que, para a estagiária Carolina, ao estagiário, futuro professor, é atribuída a função de romper com o paradigma tradicional de ensino e mudar as práticas de ensino já cristalizadas. Entretanto, para ela, os estagiários, grupo no qual ela se encaixa, como nos revela o pronome “a gente”, não conseguem cumprir essa função, pois não estão preparados para ela. O despreparo dos estagiários seria, segundo elas, resultado da pouca assistência que o curso e os professores orientadores lhes oferecem.

(158) *Carolina – “A gente não tem com quem tirar dúvida.”*

(159) *Beatriz – “A gente teria que ter uma base pra aplicar tudo bem direitinho, porque eu não vou mentir, eu não sei.”*

Na fala (159), da estagiária Beatriz, o modalizador deôntico ‘teria que’ reforça a opinião da estagiária segundo a qual, embora seja preciso e necessário, não é dado apoio às estagiárias para que cumpram as orientações estabelecidas. Essa fala nos indica também que só pode executar uma ação quem tem pré-requisito para isso. Sendo assim, a estagiária Beatriz reforça a tese de que fazer exige condições prévias, já que só pode empreender uma ação aquele que quer, deve, sabe e pode fazer, por exemplo. Assim, a estagiária Beatriz representa o grupo de estagiários como atores sociais impotentes, que querem e/ou devem, mas não podem por condições que não lhes são dadas.

Nesse sentido, lembramos que Bronckart (2008) propõe que toda ação é uma intervenção de um agente humano, que tem motivo, intenção e capacidade para agir. Seguindo a proposta do autor, as estagiárias, quando são apresentadas, no discurso, como não tendo motivos, nem intenções, nem capacidades, podem ser representadas como simples agentes, sem responsabilidades; já quando são apresentadas como tendo intenções, motivos e capacidades, são representadas como atores, com responsabilidades, portanto. Sob essa perspectiva, destacamos a fala da estagiária 7:

(160) *Beatriz* – “A maioria das vezes, a gente já tá trabalhando, aí não tem como ir pras escolas.”

Para nós, é interessante que as estagiárias, em muitos momentos, ao contrário de se enunciarem como “eu”, preferiram se enunciar como “a gente”, o que denota a) adesão ou sentimento de pertença ao grupo social de estagiárias e b) estratégia de se preservar em relação às avaliações referentes às suas responsabilidades das ações de que seriam os agentes.

A fala (146) (“*chegavocê não consegue fazer aquilo que você fez.*”) aponta-nos para o agir real e realizado das estagiárias nas atividades do estágio de regência. A estagiária Carolina destacou que não consegue cumprir com o que planeja, pois, em sala de aula, acontecem situações que fogem ao que foi planejado:

(161) *Carolina* – “Quando comecei a trabalhar, pensei ‘ai, vamos fazer o planejamento, vamos planejar’. Isso não existe, porque você planeja tudo e lá você tem ‘professora, fulano tá batendo em mim, ai isso, ai aquilo’, chega você não consegue fazer aquilo que você fez.”

Essas situações não planejadas, que impedem o professor de fazer o que planejou, também foram destacadas pela estagiária Priscila, que ponderou:

(162) *Priscila* - “Você não consegue nem dar 20 minutos de aula direito.”

Nessas duas últimas falas, o modalizador pragmático “consegue” (“não consegue”) marca que as estagiárias se sentem incapazes de executar dadas tarefas, pois os alunos não colaboram. Notemos que as estagiárias se colocaram como sujeitos passivos diante dos alunos. Nesse sentido, elas tentaram afastar de si uma possível culpa de não conseguirem cumprir o que planejaram. Mais uma vez, os estagiários são representados como adolescentes indisciplinados, que dificultam o agir do professor.

Observemos agora uma fala da estagiária Andressa:

(163) *Andressa – “(...) e esse diretor de turma já passa pra eles o roteiro, então, assim, não tem como você estar fugindo disso.”*

Nessa fala, a estagiária Andressa evidenciou mais limitações que elas, as estagiárias, enfrentam. Nesse caso, elas precisam seguir um roteiro pré-estabelecido e, portanto, não estão livres para decidir o que podem fazer em sala de aula.

A fala (153) (“*Se eu continuar dando tudo de mim, eu não sei se eu vou conseguir continuar estudando pra fazer mestrado*”) indica-nos que, para a estagiária Marina, a atividade docente requer esforço, dedicação e tempo. Sendo assim, não sobra, ao professor, tempo para outras atividades, como a própria capacitação (cursos de pós-graduação e de formação continuada, por exemplo).

Notemos ainda que, embora essas avaliações pragmáticas nos indiquem a forte carga de agentividade (“eu”) no discurso das estagiárias, as intenções e capacidades de ação são partilhadas por todos os membros do grupo, confirmando que essas avaliações permeiam as representações das estagiárias sobre o estágio de regência e sobre também o agir e a identidade do professor de língua materna. Nesse sentido, a partir das modalizações pragmáticas, as estagiárias – insistimos novamente - precisaram aspectos da sua responsabilidade quanto às ações das quais foram ou seriam os agentes, atribuindo, a si mesmas e a outros agentes, capacidades ou, ainda, possibilidades de ação.

→ Estrutura e cotidiano escolar

Esses outros agentes, no discurso das estagiárias, foram os professores acolhedores, os alunos e o núcleo gestor da escola, por exemplo.

(164) *Carolina – “A professora vai chegar na sala e me avaliar e me dizer ...”*

(165) *Carolina – “Ela [diretora] não queria quase nada.”*

(166) *Lúcia - “Uma turma que não quer nada com a vida, quer nada.”*

(167) *Lúcia* – “Porque é só o que o governo quer agora, é só o número.”

(168) *Lúcia* – “Porque poucos alunos querem alguma coisa, querem aprender.”

(169) *Carolina* – “(...) mas a mãe dela [aluna especial] não aceitava que ela fizesse libras, não queria que ela fosse pra uma escola especial.”

(170) *Carolina* – ‘Eles [os pais] tão rebolando tudo na escola, eles não querem mais saber...’

(171) *Carolina* – “Ele [namorado] não consegue compreender que eu saio do trabalho e que eu levo trabalho pra casa.”

Embora as intenções e as capacidades destacadas nas ocorrências acima sejam da responsabilidade do personagem posto em cena (professora orientadora, diretora, alunos, pais, namorado), é a voz das estagiárias que credita, a uma outra voz, essas intenções e capacidades. Portanto, nessas ocorrências, identificamos o posicionamento avaliativo das instâncias do discurso, as estagiárias. Mais uma vez, foi atribuída à professora, na fala (164), a função e a responsabilidade de avaliar as estagiárias. As falas (166) e (168), com o modalizador pragmático “quer”, reforçam a representação de que os alunos são indisciplinados.

→ Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna

Na fala (160) (“*A maioria das vezes, a gente já tá trabalhando, aí não tem como ir pras escolas*”), a estagiária Beatriz destacou um empecilho que dificulta a participação dos estagiários nas atividades do estágio de regência. Como já apontamos, todas as nossas estagiárias já trabalham e não têm tempo livre para assumirem as atividades da disciplina. Pelo modalizador “não tem como ir”, podemos inferir que as estagiárias não dispõem de condições para se engajarem nas atividades do estágio de regência. O trabalho, para elas, seria, então, um dos empecilhos para o estágio.

Voltando à fala (164) (“*A professora vai chegarna sala e me avaliar*”), podemos reforçar que, nela, as estagiárias destacaram sua representação sobre a professora orientadora. Essa representação será delineada, mais aprofundadamente, quando discutirmos as modalizações deônticas. Por enquanto, a fala da estagiária Carolina nos indica que o grupo de estagiárias atribui, à professora orientadora, a capacidade de avaliá-las. A avaliação a que as estagiárias sabem que serão submetidas causa medo e

angústia a elas, o que constatamos nas falas a seguir, nas quais encontramos modalizadores apreciativos, que indicam as reações emotivas (no caso, medo) das estagiárias, conforme discutimos no tópico destinado às modalizações apreciativas. Nesse ponto, percebemos como as modalizações se sobrepõem, ajudando na construção do sentido do discurso.

(172) *Cíntia* – “Medo de não ser aprovado.”

(173) *Lúcia* – “É medo, tá todo o mundo aqui com medo.”

(174) *Carolina* – “É a pressão de não ser aprovado pela professora do estágio.”

Notemos que a estagiária Carolina colocou a professora orientadora na posição sintática de agente da passiva, em uma oração com o verbo “avaliar”, atribuindo a ela, portanto, a função de aprovar ou não as estagiárias. Assim, elas representam a professora orientadora como autoritária e imperativa, que pode ou não aprová-las.

Sendo assim, essa representação está de acordo com a RS do estágio de regência que identificamos na seção 6.2: o estágio como feedback/avaliação da prática. Como destacamos anteriormente, essa representação da professora como autoritária e imperativa será discutida mais aprofundadamente quando analisarmos as modalizações deônticas.

O medo der ser avaliada e de não ser aprovada na disciplina leva a estagiária Priscila a afirmar (notemos que a estagiária atribuiu razões e motivos para justificar sua ação: como está com medo de ser reprovado, vai trancar a disciplina).

(175) *Priscila* – “Eu vou trancar. Muito medo!”

Apresentadas e discutidas, por temática, algumas das ocorrências de modalizações pragmáticas no discurso das estagiárias, listaremos, a seguir, os itens identificados que cumprem a função de modalizadores pragmáticos; para fins de análise, agrupamos os itens modalizadores de acordo com o agente que é posto discursivamente como o responsável pela ação:

AGENTE/RESPONSÁVEL	OCORRÊNCIAS	TOTAL
“agente”	“pode estar melhorando”, “não vai poder”, “não tem como ir pras escolas”, “pensava que ia ser”, “pra poder estar acompanhando”, “não sabe fazer”, “não sabe”	7

“eu”	“queria focar”, “pretendo fazer”, “não tenho condição”, “precisava”, “fui perceber”, “consegui”, “tive consciência do que quero fazer”, “se vou conseguir continuar estudando”, “quero ensinar”, “quero ser professora”, “quero dar aula de português”, “não vou mentir, não sei”, “não quero, quero não”, “não quero”	14
“você”	“não tem como estar fugindo”, “sabe dar aula”, “não consegue fazer aquilo que você fez”, “não consegue”, “tenta modificar”, “tenta”	6
Não especificado	“não tem como fazer uma aula diferente”, “tem gente que não sabe como dar aula”, “não é todo o mundo que quer dar aula”, “não é todo o mundo que suporta criança”, “muita gente quer passar”	5
“turma/os alunos”	“não quer”, “poucos querem aprender”, “vão estudar”, “vão aprender”, “vão fazer a prova”, “vão passar”	6
Pais de alunos	“não aceitava”, “não queria”, “não querem mais saber”	3
“a diretora”	“não queria”	1
“o professor”	“não vai poder fazer”	1
“o governo”	“quer”	1
Namorado da estagiária	“não consegue compreender”	1
“professora orientadora”	“vai chegar na sala”, “me avaliar”, “fica doido e endoida a gente”	3

Tabela 05 – Ocorrências de modalizações pragmáticas por agente/responsável no GF-1

Pelas tabelas cima, percebemos que, no discurso das estagiárias, predominou o “eu” como agente. Também percebemos, no caso do agente “eu”, a predominância do item lexical “gostar”, que envolve valores subjetivos e, portanto, pessoais; daí a necessidade de as estagiárias se enunciarem como “eu” e não como “a gente”, por exemplo.

As tabelas reforçam que, em seu discurso, as estagiárias atribuíram responsabilidades a outros agentes, como à diretora e aos alunos, conforme já havíamos apontado. Esses outros agentes foram representados, então, como dotados de capacidades de ação, que influenciam direta ou indiretamente as atividades e as práticas do estágio de regência.

Para nós, é interessante agrupar os itens “eu”, “a gente” e “você”, pois os três apontam para as estagiárias como agentes (acreditamos que o “você”, por exemplo, não significa, no discurso das estagiárias, a segunda pessoa com a qual se fala, mas sim uma forma indireta de referir-se a si próprio e ao grupo). Sendo assim, devemos listar e quantificar as ocorrências em que elas, as estagiárias, atribuíram, a elas próprias e ao grupo, capacidades de ação. Assim, na tabela abaixo, agruparemos as ocorrências em que as estagiárias se reconheceram como dotadas de capacidade de ação e as em que elas se reconheceram como não dotadas dessa capacidade:

	ATRIBUIÇÃO DE CAPACIDADE DE AÇÃO/RESPONSABILIDADE/INTENÇÃO	ATRIBUIÇÃO DE NÃO CAPACIDADE DE AÇÃO/RESPONSABILIDADE/ INTENÇÃO
Ocorrências	“fui perceber”, “consegui”, “a gente pode estar melhorando”, “pra gente poder estar acompanhando”, “você tenta modificar”	“a gente não vai poder”, “a gente não tem como ir pras escolas”, “a gente não sabe fazer”, “a gente não sabe”, “não tenho condição”, “não vou mentir, não sei”, “você não consegue”, “você não consegue fazer aquilo que você fez”
Total	5	8

Tabela 06 – Atribuição ou não de capacidade de ação ao agente no GF-1

Notemos que, na coluna da “Capacidade de ação”, há duas ações das estagiárias que dependem da ação de outro agente: “[professora orientadora] dar esse feedback de onde *a gente pode estar melhorando*” e “[o estágio de regência] deveria ser mais diluído ao longo do curso, *pra gente poder estar acompanhando*”. Notemos que o “estar” mais gerúndio (“melhorando”, “acompanhando”) aponta para uma ação não concluída. Notemos também que, nesses casos, o item “poder” não indica permissão nem possibilidade; sendo assim, ele não funciona como modalizador lógico nem como deôntico, mas sim como pragmático, já que indica uma capacidade/habilidade de ação.

Se eliminarmos os casos apontados acima, perceberemos que, em todas as ocorrências da coluna “Atribuição de capacidade de ação”, com exceção de uma, as estagiárias responsabilizaram-se pelas suas ações. Na ocorrência em que não percebemos isso, as estagiárias não se responsabilizaram pela ação destacada, colocando-se como impedidas de agir: “chega *você não consegue* fazer aquilo que você fez”. Para as estagiárias, elas seriam impedidas, pelos alunos, de por em prática satisfatoriamente o que planejaram para a aula. Ao que nos parece, a fala em destaque nos indica que as estagiárias procuraram afastar de si a culpa de não agirem conforme o planejamento. Com essa fala, as estagiárias, parece-nos, procuraram afirmar: não temos culpa de não agir conforme o planejado, pois, embora queiramos, os alunos não nos deixam seguir o planejamento. Nesse ponto, lembramos, mais uma vez, que os alunos foram representados pelas estagiárias como agentes indisciplinados, que atrapalham o agir do professor.

Também devemos notar que, dentre as ocorrências da coluna “Atribuição de não capacidade de ação”, só duas foram atribuídas ao “eu”; nas outras, foram postos em destaque o “a gente” e o “você”. Sendo assim, parece-nos que as estagiárias, por acharem que seriam julgadas pelas colegas e por nós pesquisadores, preferiram não se posicionar individualmente no que se refere à atribuição de não capacidade de ação. Nesse sentido, preferiram mobilizar o “a gente”, pois, a partir dele, puderam desviar o foco de si e indicar que o grupo como todo não era capaz de realizar a ação.

Para nós, é interessante apontar, nos casos dos agentes “eu”, “a gente” e “você”, os itens lexicais que acompanharam os modalizadores pragmáticos “saber (fazer)”, “querer (fazer)”, “poder (fazer)”, “conseguir (fazer)”, “pretender (fazer)” e “tentar (fazer)”. Na tabela abaixo, apontaremos esses itens:

	PODER ⁸⁷	QUERER	SABER
Frase afirmativa	-	Focar nas disciplinas de tradução, ensinar em universidade	-
Frase negativa	Dar aula diferente	Ensinar no ensino fundamental, dar aula de português, continuar a dar aula	Fazer plano de aula, aplicar a teoria em sala, mudar as práticas de ensino cristalizadas
	CONSEGUIR	PRETENDER	TENTAR
Frase afirmativa	Acompanhar a aluna especial durante um ano letivo	Cursar especialização	Modificar as práticas de ensino cristalizadas
Frase negativa	Agir conforme o planejado, dar 20 minutos de aula	-	-

Tabela 07 – Modalizadores pragmáticos no GF-1

Inicialmente, percebemos que o item “poder (fazer)” ocorreu apenas na forma negativa, indicando-nos, mais uma vez, que as estagiárias não se sentiam capazes de realizar dadas ações (no caso, a de “dar aula diferente”). No caso do item “querer (fazer)”, todas as ocorrências apontaram para os gostos e para as vontades das estagiárias. Nas frases afirmativas, percebemos que algumas estagiárias querem seguir carreira acadêmica, o que podemos comprovar também nas frases negativas, em que as estagiárias reforçaram ora que não planejam ensinar no nível fundamental, ora que não planejam seguir na carreira docente, seja lecionando em universidade, seja lecionando em escola.

⁸⁷ Para essa tabela, excluímos as ocorrências “[professora orientadora] dar esse feedback de onde a gente pode estar melhorando” e “[o estágio de regência] deveria ser mais diluído ao longo do curso, *pra gente poder estar acompanhando*”, porque, como já indicamos, apresentam ações das estagiárias que dependem de uma ação de outro agente.

No caso do item “saber (fazer)”, não encontramos nenhuma ocorrência de frases afirmativas, o que reforça que as estagiárias não se sentiam preparadas para realizar dadas ações, como “dar aula diferente”. Nas frases negativas, percebemos novamente que as estagiárias se representaram como profissionais que não são competentes para, por exemplo, preencher um plano de aula.

No caso do item “conseguir (fazer)”, encontramos tanto ocorrências em frases afirmativas quanto em frases negativas. Nas primeiras, a estagiária mostrou-se ter ficado satisfeita por ter alcançado o objetivo de assistir a aluna especial (lembramos que a estagiária enfatizou, em seu discurso, que, antes dela, outras professoras tentaram, sem sucesso, acompanhar a aluna). Nas segundas, as estagiárias reforçaram que os alunos dificultam o agir docente em sala de aula.

No caso do item “pretender (fazer)”, só encontramos uma ocorrência. Em uma frase afirmativa, a estagiária mostrou seu interesse em cursar especialização. Já esperávamos não encontrar ocorrências do “pretender (fazer)” em frases negativas, pois, quando aparece nessas frases, o item denota falta de comprometimento do sujeito com a ação de que seria agente, imagem que as estagiárias não pretendiam passar de si.

Por fim, no caso do item “tentar (fazer)”, só encontramos uma ocorrência. Assim como no caso do “pretender (fazer)”, o item em análise foi identificado em uma frase afirmativa, na qual a estagiária mostrou-se empenhada em mudar as práticas de ensino cristalizadas, como as de ensino de gramática normativa. O item “tentar (fazer)” em frase afirmativa denota dedicação, esforço, empenho e disposição do sujeito em realizar uma ação; já em frase negativa, denota, por exemplo, desinteresse. Daí a previsibilidade de encontrarmos esse item em frases afirmativas no discurso das estagiárias.

Posto isso, passaremos à análise das modalizações deônticas.

▪ **Modalizações deônticas**

Neste tópico, preferimos não discutir, por temática, os casos de modalizações deônticas identificados, pois, em todas as ocorrências, os modalizadores deônticos apontaram as prescrições que marcam o agir das estagiárias e para as necessidades e obrigações que subjazem ao seu agir nas atividades e nas práticas do estágio de regência. Considerando isso, agruparemos as temáticas “Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna” e “O estagiário/professor de língua materna e o seu agir”, pois estão relacionadas, direta ou

indiretamente, a essas prescrições que identificamos. Posto isso, analisaremos, a seguir, as ocorrências das modalizações deônticas no discurso das estagiárias no GF-1.

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna e O estagiário/professor de língua materna e o seu agir**

Como exemplo das necessidades e obrigações que subjazem ao agir das estagiárias nas atividades e nas práticas do estágio de regência, notamos a fala a seguir:

(176) *Sandra - “Mas eu tenho que me formar”.*

Essa fala revela-nos, novamente, a necessidade (“tenho que”) das estagiárias de se formarem. Como destacamos, é essa necessidade que causa pressa ao grupo, que precisa do diploma do curso para conseguir melhores salários. Para as estagiárias, o diploma é o documento que prova, às escolas, que estão qualificadas e capacitadas para trabalharem.

Para nós, é bastante interessante o recurso que as estagiárias mobilizaram quando se referiram à voz da professora orientadora:

(177) *Lúcia - “(...) o professor pedindo pra você dar uma aula totalmente diferente, onde você tem que dar uma aula de gramática partindo do texto pra gramática.”*

(178) *Carolina - “aí ela [a professora orientadora] diz ‘tem que focar na gramática’.”*

(179) *Carolina - “A professora do estágio vem dizer que a gente tem que trabalhar o português na gramática.”*

(180) *Carolina - “A professora vai observar e vai dizer ‘olha, você deve melhorar nisso e naquilo outro’, né?”*

(181) *Priscila - “O professor daqui [da universidade] disse ‘ei, você vai ter que dar aula de gramática’, né, (...) o professor daqui diz assim ‘tem que dar aula de gramática no texto’.”*

Como podemos perceber, as estagiárias marcaram a voz da professora orientadora com modalizações deônticas, que têm valor incisivo e que apontam para as prescrições que a docente, que é colocada em um patamar de autoridade, estabelece para as estagiárias (o que elas devem fazer nas atividades do estágio de regência: “dar aula de gramática no texto”). Essas prescrições ficam evidentes pelos modalizadores “tem que” e “deve”, que ressaltam necessidades e obrigações deônticas, sinalizando que as

estagiárias devem obrigatoriamente agir conforme as prescrições (“trabalhar o português na gramática”).

As estagiárias são representadas, então, por elas próprias, como profissionais passivas, já que são obrigadas a agir de acordo com o que foi prescrito pela professora orientadora, que tem a capacidade de avaliar se elas, as estagiárias, estão agindo em conformidade com as normas estabelecidas (nesse ponto, vale lembrarmos que, através das modalizações pragmáticas, as estagiárias atribuíram, à professora orientadora, a capacidade de avaliá-las e, a elas próprias, a não-capacidade de cumprir com as determinações da professora orientadora). Para o grupo, essas normas regeriam as relações nas práticas do estágio de regência e ditariam o domínio do poder e do dever na disciplina.

Marcado por modalizações deônticas, o discurso da professora orientadora, que é relatado com forte tom imperativo pelas estagiárias, evidencia a representação autoritária que o grupo construiu sobre a professora da disciplina de estágio de regência. Sobre isso, devemos nos aprofundar. Entretanto, devemos lembrar que a análise que se segue é baseada no discurso relatado da professora orientadora, e não no discurso efetivo da professora, ao qual não tivemos acesso.

A partir dos modalizadores deônticos “ter/tem que” e “deve”, nas falas (178), (180) e (181), a professora orientadora estabelece um contrato moral com as estagiárias, esperando delas uma dada postura. Esse contrato é, na verdade, uma forma de imposição de dadas atitudes esperadas. Sendo assim, a professora orientadora assume, em seu discurso, uma posição superior, e as estagiárias, por força de suas representações, reconhecem o discurso da professora orientadora como uma voz autorizada.

Sob essa perspectiva, notemos que os predicados deônticos listados acima são, antes de tudo, um ato de obrigação e equivalem, portanto, a um predicado performativo de ordem, como “eu ordeno”, que estabelece uma relação hierárquica de poder entre a professora orientadora e as estagiárias, as quais reconhecem esse ato instaurado pelos modalizadores deônticos “ter/tem que” e “deve”. Esse ato implica que as estagiárias devam acatar a determinação estabelecida (“focar na gramática”, “dar uma aula de gramática partindo do texto pra gramática” e “dar aula de gramática no texto”) e pode provocar, nelas, uma reação de mudança de atitude, já que as estagiárias ficam conscientes de que as ações em que se engajarão, a partir daquele momento, deverão

seguir a determinação imposta. Nesse ponto, devemos lembrar que a modalização deôntica, no que se refere à obrigação, envolve expectativa de uma reação.

Com essa discussão, podemos reforçar a RS das estagiárias sobre a professora orientadora, que é caracterizada pelo grupo como autoritária. Entretanto, devemos lembrar que o discurso da professora orientadora é relatado, o que nos permite problematizar essa RS, pois, para nós, provavelmente, a imagem que a professora orientadora tentou passar de si não é a mesma imagem que as estagiárias construíram dela. Ao que nos parece, o objetivo da professora orientadora não foi impor dadas atitudes, mas sim orientar as atividades das estagiárias na disciplina. Sendo assim, acreditamos que houve um embate entre as imagens construídas pelos atores sociais envolvidos na disciplina, no que se refere à imagem que as estagiárias construíram da professora orientadora.

→ Estrutura curricular do curso de formação

Notemos as falas abaixo:

(182) *Andressa* – “A gente deveria sim ter monografia.”

(183) *Carolina* – “Didática pra concurso é o que a gente devia sair daqui sabendo.”

Como se pode inferir das ocorrências listadas neste tópico, os verbos destacados estão relacionados não à obrigação deôntica, mas sim à necessidade deôntica (“o que ou não necessário”) de ações realizadas por atores sociais – em princípio – capacitados. Nesse ponto, lembramos que a) a professora acolhedora não reconhece essa necessidade (“dar uma aula de gramática partindo do texto pra gramática”) e que b) as estagiárias não se representam como agentes capacitados, como comprovam respectivamente as passagens abaixo:

(184) *Priscila* – “Aí o professor daqui [a professora orientadora] diz assim ‘você tem que dar aula de gramática no texto’, aí você chega na escola, lá na escola, a professora de português de lá diz assim ‘isso é frescura, tá aqui, ó, tô dando aula de regência verbal, então vai lá e explica regência verbal.’”

(185) *Beatriz* – “A gente teria que ter uma base para aplicar tudo bem direitinho, porque eu não vou mentir, eu não sei.”

Notemos que as ocorrências listadas corroboram que as modalizações deônticas estão situadas no eixo da conduta, já que estabelecem o que se deve fazer. As estagiárias

reconhecem essa prescrição, tentando seguir a conduta estabelecida (nesse ponto, vale reconhecermos que toda modalização deôntica implica que o sujeito aceite o valor de permissão ou de obrigação para cumpri-lo). Assim, como já discutimos, embora reconheçam que têm que seguir as normas estabelecidas, as estagiárias reconheceram, como nos indicaram as modalizações apreciativas e pragmáticas que destacamos anteriormente, que não são capazes de cumpri-las. Daí o medo que sentem em reprovar a disciplina.

Na seção destinada às modalizações pragmáticas, comentamos que, por exemplo, na fala (145), “*o professor pede pra gente dar uma aula diferente e a gente não vai poder*”, o item “poder” indica capacidade/habilidade de ação e, portanto, funciona como modalizador pragmático. Entretanto, no discurso das estagiárias, também encontramos ocorrências em que o “poder” funciona como modalizador deôntico, indicando uma permissão ou uma possibilidade deôntica, como exemplificam respectivamente as falas abaixo:

(186) *Carolina – “Ponto positivo [do estágio de regência], eu vou poder dar aula de literatura.”*

(187) *Carolina – “Como você pode trabalhar isso sem ter que ficar fazendo questões já batidas, a gente tem que saber.”*

Notemos que, nessa fala, o item “poder”, além de indicar-nos que a estagiária 6 reconhece que é capaz de ensinar literatura (valor pragmático), indica-nos que o seu agir é marcado por permissões e, por conseguinte, por restrições (valor deôntico). Pela fala em destaque, podemos inferir que o agir do professor é marcado também por valores afetivos. No caso da estagiária Carolina, ela demonstrou ter ficado feliz ao poder dar aula de literatura, a disciplina de que ela mais gosta.

Abaixo, apresentaremos a tabela na qual agrupamos todos os modalizadores deônticos mobilizados pelas estagiárias em seu discurso, durante a interação do GF-1 (para fins de quantificação, preferimos repetir as ocorrências):

MODALIZADORES DEÔNTICOS	OCORRÊNCIAS	TOTAL
Ter que	“tem que”, “tem que”, “tem que”, “tem que”, “tem que”, “tem que”, “ter que”, “ter que”, “ter que”, “ter que”, “tem que”, “tenho que”, “[eu] tinha que”, “ter que”, “tive	27

	que”, “tem que”, “tem que”, “tinha que”, “tinha que”, “ter que”, “tem que”, “tem que”, “tem que”, “teria que”, “ter que”, “tem que”, “tenho que”	
Dever	“deveria”, “devia”, “devia”, “devia”, “deve”, “deveria”, “deveria”, “devia” “devia”	9
Poder	“podia”, “poder”	2
Ser necessário	“seria necessário”, “seria necessário”	2

Tabela 08 – Modalizadores deônticos no GF-1

Para fins de análise, eliminaremos, por ora, as ocorrências do “poder” e do “ser necessário”. Se ficarmos só com o “ter que” e com o “dever”, perceberemos que a maioria dos casos do primeiro (“ter que”) está relacionada às ações que as estagiárias devem realizar em sala de aula e, portanto, encaixam-se, sobretudo, na temática “O estagiário/professor e o seu agir”; já a maioria dos casos do segundo (“dever”) está relacionada à necessidade que as estagiárias apontaram como sugestões para mudanças na grade curricular e encaixam-se, sobretudo, na temática “Estrutura curricular do curso de formação”.

Para nós, é interessante notarmos que, em todos os casos de “dever”, com exceção de um, ele é conjugado ou no pretérito imperfeito (“devia”) ou no futuro do pretérito (“deveria”) e é acompanhado, em quase todos os casos, com o modalizador epistêmico “achar”, que, em princípio, indica dúvida, hipótese. Para nós, quando o “dever” está no futuro do pretérito, há uma intensificação da obrigação, no sentido de deixá-la em um ponto do tempo que inviabiliza o alvo desse dever de agir, já que não se pode agir sobre um futuro do pretérito, mas sim sobre um futuro do presente. Assim, para nós, ao mesmo tempo em que se instaura uma obrigação, instaura-se uma denúncia (evoca-se uma obrigação não cumprida), como se percebe nas falas a seguir:

(188) *Beatriz* – “Eu acho que [o estágio de regência] não deveria ser só no final.”

(189) *Lúcia* – “Eu acho devia ser estágio de observação 1 e estágio de observação 2.”

Quanto ao “ter que”, ele foi mobilizado ou no presente, ou no pretérito perfeito ou ainda no pretérito imperfeito (só houve um caso em que ele foi mobilizado no futuro

do pretérito). Conjugado nesses três tempos (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito), o “ter que” indicou maior grau de obrigação, necessidade. Como apontamos acima, as ocorrências do “ter que” encaixam-se na temática que trata do agir do professor. Como não encontramos ocorrências do “ter que” com modalizadores lógicos, inferimos que, para as estagiárias, as ordens indicadas pelo “ter que” não são passíveis de serem colocadas como dúvida, já que elas, as estagiárias, estavam cientes que existiam normas e que deveriam cumpri-las.

Por fim, passaremos à análise das modalizações lógicas identificadas no discurso das estagiárias.

▪ **Modalizações lógicas**

A seguir, listaremos, por temática, algumas ocorrências de modalizações lógicas, que discutiremos em seguida. Entretanto, devemos esclarecer que a análise mais aprofundada dos modalizadores lógicos será apresentada após listarmos e discutirmos, por temática, algumas ocorrências. Na tabela abaixo, quantificaremos, por temática, os casos de modalizações lógicas identificadas no GF-1.

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	8
O estagiário/professor de língua materna	11
Estrutura curricular do curso de formação	2
Estrutura e realidade escolar	3
Total	24

Tabela 09 – Ocorrências de modalizações lógicas por temática no GF-1

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna**

Notemos as falas abaixo, que discutiremos em seguida:

(190) *Andressa* – “É aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência.”

(191) *Beatriz* – “Eu acho, o principal problema é esse, que é muita coisa pra um semestre só.”

(192) *Cíntia* – “Eu acho que um semestre é pouco pra isso.”

(193) *Sandra* – “Eu acho que [o estágio de regência] tem muita importância.”

Como podemos inferir da fala (190), o estágio de regência, para a estagiária Andressa contribui significativamente apenas para a formação daqueles estagiários que ainda não são professores atuantes e que, portanto, não têm experiência de sala de aula. Na discussão sobre as dificuldades encontradas pelo grupo para participar das atividades do estágio, a estagiária Beatriz, na fala (191), levantou a hipótese de que a dificuldade principal é a sobrecarga de atividades que devem ser realizadas em um curto período de tempo. Essa hipótese, que, na verdade, tem valor de opinião, é partilhada pela estagiária Cíntia, como indica a fala (192).

Como podemos perceber, essas falas apresentam o posicionamento das estagiárias quanto aos objetivos e às práticas do estágio de regência e estão relacionadas à representação do estágio como aprendizagem da profissão.

→ O estagiário/professor de língua materna e o seu agir

Notemos as falas abaixo, que discutiremos em seguida:

(194) *Carolina* – “Eu acho que a questão é pensar no professor.”

(195) *Carolina* – “Eu acho que o nosso papel [de professor], às vezes, na atualidade, é talvez muito mais importante do que o dos pais.”

(196) *Carolina* – “Ela [aluna] tinha acho que dez por cento da audição.”

(197) *Carolina* – “Eu tenho certeza de que eu não dou uma boa aula.”

Na fala (194), a estagiária Carolina tentou argumentar sobre o que poderia ser feito para que os professores se sentissem acolhidos e realizados no ambiente de trabalho. Já na fala (195), a estagiária posicionou-se sobre a função que o professor cumpre na atualidade e que vai além da de ensinar. Na fala (196), a estagiária mostrou dificuldade em precisar o nível de audição da sua aluna deficiente auditiva. Por fim, na fala (197), a estagiária assegurou categoricamente, sem dar margem à dúvida, de que não dá uma boa aula. Essa fala reforça o que já apontamos: embora já sejam

professoras, as estagiárias sentem-se inseguras no exercício da carreira. Mais adiante, discutiremos, aprofundadamente, os modalizadores lógicos sublinhados: “acho”, “talvez” e “tenho certeza”.

→ **Estrutura curricular do curso de formação**

Notemos as falas abaixo, que discutiremos a seguir:

(198) *Andressa* – “Eu acho sim que seria necessário a gente ter monografia.”

Na fala em destaque, a estagiária Andressa tentou argumentar que os alunos concludentes do curso de Letras deveriam escrever uma monografia, a exemplo do que acontece em outros cursos. Notemos que, para a estagiária, trata-se de uma necessidade deôntica, como comprova o “seria necessário”.

→ **Estrutura e realidade escolar**

Notemos as falas abaixo, que discutiremos em seguida:

(199) *Lúcia* – “Eu sei que tem dessa linha tradicional.”

Na fala em destaque, a estagiária Lúcia afirmou categoricamente que há práticas escolares que seguem a orientação tradicional (o ensino prescritivo da gramática). Notemos que a estagiária se engajou em seu discurso, responsabilizando-se pela condição de verdade da proposição “tem dessa linha tradicional”. Notemos também que o efeito de sentido seria diferente se ela mobilizasse o “eu acho”: eu acho que tem dessa linha tradicional. Nesse caso, ela se distanciaria do seu discurso, colocando a proposição como uma dúvida, passível de constatação. Sendo assim, ao mobilizar o modalizador lógico “sei”, a estagiária assegurou a verdade da proposição.

Acima, listamos e contextualizamos, por temática, as ocorrências de modalizações lógicas no discurso das estagiárias no GF-1. Contudo, devemos aprofundar a discussão. Para isso, devemos destacar que, em todas as ocorrências listadas acima, independentemente da temática, as estagiárias procuraram defender dados argumentos e, para isso, partiram de suas representações sobre a realidade e apresentaram avaliações baseadas no julgamento sobre o valor de verdade das proposições. Nesse sentido, elas apresentaram os fatos enunciados sob a ótica de suas condições de verdade (como fatos possíveis e prováveis, por exemplo). Em outras

palavras, os enunciados destacados retratam constatações das estagiárias, passíveis de observação e de comprovação.

Dos itens lexicais verbais que cumprem a função de modalizador lógico (achar, acreditar, saber, imaginar, por exemplo), o que mais foi mobilizado pelas estagiárias em seu discurso foi o “achar”, que, em princípio, denota dúvida ou incerteza do sujeito quanto à veracidade da proposição que modaliza. Entretanto, não foi o que observamos em todas as ocorrências listadas. Por isso, devemos nos aprofundar na análise desse modalizador.

Como pontuamos, em todas as ocorrências listadas acima, com exceção das falas (197) e (199), foi mobilizado o item “achar”,⁸⁸ que assume a função de modalizador lógico, pelo qual podemos inferir que as estagiárias se comprometeram com o que afirmaram, indicando que, em alguns casos⁸⁹, consideraram o conteúdo proposicional como uma hipótese, que depende de confirmação. Assim, em alguns casos, como na fala (191), “*Eu acho, o principal problema é esse, que é muita coisa pra um semestre só*”, as estagiárias fugiram da responsabilidade sobre a verdade do que foi afirmado, já que, ao mobilizarem o modalizador “acho”, não garantiram a verdade do que foi afirmado, o que permite que a responsabilidade sobre a asseveração seja atenuada.

Nessa perspectiva, pontuamos que o modalizador lógico “acho que”, na maioria dos casos destacados, denota baixa adesão das estagiárias com o seu discurso, já que elas põem em questão não a certeza dos fatos, mas sim a possibilidade deles. Nesse sentido, elas preferiram relativizar os fatos, concedendo, ao interlocutor, a possibilidade de contestá-los. Notemos que, quando o modalizador lógico “eu acho que” indica mais enfaticamente dúvida ou incerteza, é acompanhado por outros modalizadores como o “talvez”, na fala (195), “*Eu acho que o nosso papel [de professor], às vezes, na atualidade, é talvez muito mais importante do que o dos pais.*”

Para nós, é interessante apontar que, em algumas ocorrências, embora poucas, o “eu acho que” não nos parece indicar nenhuma dúvida ou incerteza. Ao contrário, parece nos indicar confiança ou adesão da estagiária à proposição, como na fala (198), da estagiária Andressa: “*Eu acho sim que seria necessário a gente ter monografia.*”

Essa fala foi uma réplica da estagiária Andressa para a estagiária Lúcia, que discordou dela de que os concludentes do curso de Letras deveriam escrever uma

⁸⁸ Entretanto, o item “achar” não foi o único modalizador lógico identificado, como apontaremos na tabela mais adiante.

⁸⁹ Mais adiante, discutiremos esses casos.

monografia. Então, o “eu acho que”, na fala da estagiária Andressa, sinaliza que ela, após ouvir os argumentos contrários da colega Lúcia, continuou defendendo que deveria haver monografia no curso de Letras (notemos o “sim” com valor de ênfase, reforço). Nessa fala, então, o “eu acho que” amenizou um “eu discordo de você” e significou, portanto, um “eu estou certa disso” (aqui, é interessante notarmos a preocupação da estagiária Andressa com a polidez do seu discurso; para preservar-se de uma imagem arrogante, ela preferiu o “eu acho que” em detrimento do “eu estou certa que”). Para nós, nesse caso, mesmo a expressão modalizadora deôntica “seria necessário”, com o futuro do pretérito, não denota baixa adesão da estagiária ao seu discurso. Em outras palavras, o “eu acho que”, na fala destacada, não denota, para nós, incerteza.

Também identificamos o modalizador asseverativo “com certeza”, que indica que a estagiária Andressa considera certo, fora de dúvida o que a colega Cíntia colocou como uma dúvida, uma hipótese:

(200) Cíntia – “Eu acho que essa identidade [de professor] a gente constrói ao longo do tempo.”

(201) Andressa – “Com certeza!”

Como o que a colega afirmou dá margem à contestação (“acho”), a estagiária Andressa foi enfática ao ponderar que não tem dúvida de que a identidade do professor se constrói ao longo do tempo. Nesse sentido, o modalizador asseverativo “com certeza” reforça o posicionamento avaliativo da estagiária Cíntia e indica-nos alto grau de adesão da estagiária Andressa ao que foi afirmado (a estagiária Andressa sentiu necessidade de atestar o valor de verdade da proposição da fala da colega). Além disso, a estagiária Andressa, estrategicamente, situou o seu conhecimento sobre a proposição (“essa identidade [de professor] a gente constrói ao longo do tempo”) em um grau máximo de certeza.

Nesse sentido, o modalizador lógico “com certeza” indica-nos, então, um valor de verdade ao que foi afirmado pela estagiária Andressa, servindo como um elo coesivo da interação em curso, já que retoma o enunciado anterior, confirmando-o e acrescentando a ele o estatuto de incontestável. Sob essa perspectiva, notemos que os pares destacados acima, mais do que indicarem a interação entre as estagiárias, corroboram que as representações do grupo são e foram negociadas e negociáveis.

Ainda sobre o par (200) e (201), se compararmos os modalizadores lógicos “eu acho” e “com certeza”, perceberemos que a fala (201), da estagiária Andressa, carrega uma força argumentativa maior do que a fala (200), da estagiária Cíntia, já que a

estagiária Andressa assumiu explicitamente o conteúdo da proposição (“*essa identidade [de professor] a gente constrói ao longo do tempo*”) e responsabilizou-se pelo seu discurso.

Para nós, então, as ocorrências das modalizações lógicas nos indicam que, na interação do GF-1, as estagiárias mostraram-se cientes dos efeitos que seu discurso poderia causar nas colegas do grupo e procuraram, ao mobilizarem os modalizadores lógicos, manter a polidez do discurso. Por isso, acreditamos que as estagiárias colocaram suas proposições na forma de hipótese (“eu acho que”), para dar oportunidade de suas colegas discordarem. Para nós, as estagiárias, muitas vezes, marcaram sua falta de adesão à verdade das proposições para, estrategicamente, darem continuidade à discussão, favorecendo a interação no GF-1, pois, ao mobilizarem o modalizador lógico “eu acho que”, por exemplo, indicaram às colegas que se tratava de uma opinião, da qual elas podiam discordar, abrindo espaço para a discussão.

Sendo assim, acreditamos que, na situação de ação de linguagem do GF-1, as modalizações lógicas serviram como estratégias para as estagiárias manterem a interação, dando espaço para que as colegas contra-argumentassem.

Por fim, listaremos e quantificaremos, na tabela a seguir, os modalizadores lógicos identificados no discurso das estagiárias no GF-1:

MODALIZADORES LÓGICOS	OCORRÊNCIAS
Achar	18
Saber	2
Talvez	2
Ter certeza	1
Com certeza	1
Total	24

Tabela 10 – Modalizadores lógicos no GF-1

Apresentada a análise das modalizações apreciativas, pragmáticas, deônticas e lógicas, podemos sistematizar a discussão proposta acima. Para isso, pontuamos que, pela análise das modalizações deônticas, delineamos os valores sociais que as estagiárias mobilizaram quando se referiram às práticas do estágio de regência, à identidade e ao agir do professor e as avaliações, por exemplo, quanto à função da

professora orientadora. Já pela análise das modalizações lógicas, delimitamos as avaliações das estagiárias quanto à veracidade e à possibilidade das proposições que organizam o discurso das professoras em formação inicial sobre, por exemplo, a importância do estágio de regência para a formação inicial de professores. Pela análise das modalizações apreciativas, marcamos as avaliações subjetivas das estagiárias quanto, por exemplo, aos outros atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como alunos, pais e núcleo gestor. Pela análise das modalizações pragmáticas, delimitamos as intenções e as capacidades de ação que as estagiárias atribuíram, por exemplo, a si próprias e à professora orientadora. Posto isso, reafirmamos que essas avaliações constituem o acervo de representações sobre o estágio de regência mobilizadas pelo grupo social das estagiárias.

Pela análise das modalizações no discurso das estagiárias, pudemos, embora não fosse nosso objetivo nesta pesquisa, delinear também, mesmo carecendo de uma análise mais aprofundada, algumas representações sobre a identidade e sobre o agir do professor. Para as estagiárias, por exemplo, o agir do professor é marcado por empecilhos, como a cobrança do núcleo gestor por bons resultados e a indisciplina dos alunos, empecilhos que, para elas, desmotivam o profissional, cuja identidade é marcada por valores negativos, como a baixo auto-estima.

Posto isso, acreditamos que a discussão do GF-1 sobre o estágio de regência foi produtiva para o desvelamento de representações que, direta ou indiretamente, estão associadas ao estágio de regência. Os sentidos que as estagiárias atribuíram, por exemplo, à identidade e ao agir do professor de língua materna contribuíram para confirmarmos os sentidos que elas atribuem às práticas do estágio de regência e que já delineamos na etapa anterior (seção 6.2).

Por fim, com esta análise das modalizações presentes no discurso das estagiárias, corroboramos que esses mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do discurso (BRONCKART, 2009), orientando-nos para os posicionamentos assumidos pelas estagiárias quanto às avaliações de dados elementos do conteúdo temático (estágio de regência, agir do professor, por exemplo).

Sendo assim, acreditamos que, pela análise das modalizações (etapa 3), associada à análise do contexto de produção (etapa 1) e à descrição temática (etapa 2), pudemos delinear o acervo de RS das estagiárias sobre o estágio de regência. Para o grupo, retomando a discussão da seção 6.2, o estágio é representado a) como

feedback/avaliação da prática e b) como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação.

Posto isso, na próxima seção, destinada à etapa 4, discutiremos as implicações dessas RS para as práticas do estágio de regência, reconhecendo e analisando a influência dessas RS para as atitudes e as tomadas de posição das estagiárias nas atividades da disciplina.

6.3.2. Grupo Focal 2 (GF-2)

No discurso das estagiárias no GF-2, identificamos, conforme a tabela abaixo, a predominância de modalizações apreciativas (56 ocorrências) em relação às modalizações pragmáticas (24 ocorrências), lógicas (23 ocorrências) e deônticas (8 ocorrências), o que nos indica que as estagiárias, ao interagirem com seus pares no GF-2, assim como no GF-1, preferiram destacar as avaliações sobre o que lhes é subjetivamente bom, estranho e infeliz, por exemplo.

MODALIZAÇÕES	OCORRÊNCIAS
Modalizações lógicas	23
Modalizações deônticas	8
Modalizações apreciativas	56
Modalizações pragmáticas	24
Total	111

Tabela 11 – Ocorrências de modalizações no GF-2

Sendo assim, a seguir, apresentaremos a análise das modalizações identificadas no discurso das estagiárias no GF-2. Assim como fizemos na seção 8.3.1, apresentaremos, por temática, em cada tipo de modalização, algumas ocorrências. Após apresentarmos essas ocorrências, discutiremos, mais aprofundadamente, sobre os modalizadores identificados.

▪ **Modalizações apreciativas**

Pelas modalizações apreciativas, as estagiárias reforçaram suas avaliações apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo. Por essas avaliações, pudemos reconhecer os valores apreciativos que o grupo atribuiu, por exemplo, sobre o estágio de regência.

A seguir, analisaremos as ocorrências das modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias para representarem discursivamente suas avaliações sobre os elementos temáticos que estão agrupados nas quatro temáticas que identificamos na etapa 2 (seção 8.2). Antes, na tabela abaixo, apresentaremos, por temática, a quantidade de ocorrências de modalizações apreciativas.

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	21
O estagiário/professor de língua materna e o seu agir	31
Estrutura curricular do curso de formação	2
Estrutura e realidade escolar	2
Total	56

Tabela 12 – Ocorrências de modalizações apreciativas por temática no GF-2

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna**

Durante a interação no GF-2, as estagiárias novamente reforçaram que o estágio de regência como aprendizagem da profissão só é importante para aqueles estagiários que ainda não são professores em exercício. Notem que os adjetivos “relativo” e “diferente” mostram que as estagiárias compararam que a disciplina não traria muitas contribuições para elas, se comparadas com as contribuições que oferece a esses outros estagiários:

(202) *Beatriz* – “*Eu acho que é muito relativo.*”

(203) *Beatriz*: “Agora eu acho que deva ser aquela coisa diferente pra quem nunca entrou numa sala de aula.”

Para elas, a disciplina oferece a esses estagiários a oportunidade de conhecerem a realidade escolar antes de se formarem:

(204) *Beatriz* – “Esse contato é muito importante.”

Para a estagiária Beatriz, o estágio como aprendizagem da profissão não é importante, já que ela, assim como as colegas, já são professoras e já estão inseridas no contexto escolar.

Quanto ao estágio como feedback/avaliação da prática, a estagiária Marina ponderou que ele é importante para elas perceberem erros e acertos na prática.

(205) *Marina* – “A gente ter consciência do que a gente fez foi certo, pra gente perceber os pontos negativos.”

(206) *Marina* – “(...) ter consciência do que a gente fez de bom e ruim e corrigir.”

As estagiárias mobilizaram modalizadores apreciativos para se referirem também ao estágio como última etapa para a certificação. Notemos que as expressões sublinhadas abaixo indicam-nos a pressa das estagiárias em concluir o curso, pressa que as leva a participar, de forma aligeirada, das atividades da disciplina (notemos a forte carga semântica do adjetivo “louco”):

(207) *Cíntia* – “Com relação à cadeira de estágio, podia ter durante todo o curso, porque geralmente a gente estagia no último semestre e pega uma cadeira dessa, doido pra sair, doido pra terminar.”

Quanto às dificuldades que enfrentaram para realizar as atividades a disciplina, as estagiárias apontaram a pouca receptividade das professoras das escolas em acolher estagiários:

(208) *Beatriz* – “A gente foi em uma e não deu certo porque (...) a professora não foi muito receptiva com a gente.”

Outra dificuldade apontada pelas estagiárias foi conciliar o horário livre delas com o das atividades do estágio na escola (notemos que é o adjetivo “difícil” que denota o obstáculo encontrado pela estagiária Marina):

(209) *Marina* – “Eu achei difícil achar uma escola que pudesse se encaixar no meu horário e no dela e no da escola também.”

Notemos que os modalizadores identificados nos casos listados acima constroem valores negativos que estão relacionados às representações do estágio como

aprendizagem da profissão, como feedback/avaliação da prática e como última etapa para certificação.

→ O estagiário/professor e o seu agir

Quanto ao agir do professor, as estagiárias apontaram que encontram muitas dificuldades em sala de aula, porque o que planejam não dá certo devido a problemas que fogem à sua responsabilidade, como o baixo nível dos alunos e as condições precárias da escola:

(210) *Beatriz – “A gente imagina tudo lindo, mas de repente não dá nada certo.”*

(211) *Marina – “A gente se depara assim com muita dificuldade, com muita carência mesmo, então é muito complicado.”*

(212) *Beatriz – “É tão diferente do que a gente espera. Muita dificuldade!”*

A fala (212) indica-nos que houve uma quebra de expectativas das estagiárias, que esperavam encontrar dadas condições, mas encontraram outras. Essa quebra de expectativas foi responsável pela crise da estagiária Marina:

(213) *Marina – “Nossa, não, pelo amor de Deus! Não é isso que eu quero. Eu tive a crise.”*

Notemos que a frase exclamativa indica-nos uma reação de espanto da estagiária frente à realidade que encontrou quando começou a ensinar. Esse choque levou a estagiária a decidir que não queria mais seguir na profissão.

Para a estagiária Sandra, a realidade escolar desmotiva o professor:

(214) *Sandra – “Eu acho que a maioria [de professores] é desmotivada, viu? Porque tanta coisa! Escolas precárias, os alunos já vêm, não têm o nível muito bom, porque o professor ganha muito mal, então ele já fica desmotivado a partir daí, é muito trabalho, é pouca valorização, o ensino não é bom, as condições da escola não são muito boas, os políticos também.”*

Notemos a grande quantidade de modalizadores apreciativos de carga negativa e de advérbios de intensidade que acentuam essa carga negativa que a estagiária mobiliza para qualificar as condições da escola, o salário do professor e o nível dos alunos. Esses adjetivos permitem-nos inferir que a estagiária Sandra está desmotivada e decepcionada

com a realidade escolar e com a carreira docente, já que atribui valores negativos aos elementos que estão relacionados ao trabalho do professor.

→ Estrutura curricular do curso de formação

Assim como no GF-1, as estagiárias apontaram, no GF-2, que as disciplinas do curso são importantes para a formação do professor, embora haja aquelas que seriam mais importantes do que outras.

(215) *Cíntia*: “Então, todas as disciplinas são importantes.”

(216) *Cíntia* – “A *Literatura Africana*, eu não acho muito necessário.”

Para a estagiária *Cíntia*, haveria outras disciplinas mais importantes do que a de *Literatura Africana*. A estagiária sugeriu que os professores em formação inicial deveriam estudar *Literatura Cearense*, e não *Literatura Africana*. Entretanto, a estagiária reconhece que a disciplina de *Literatura Africana* é necessária, embora haja outras mais (notemos que o par “não muito” indica-nos esse grau segundo o qual essa disciplina seria importante, mas que haveria outras mais).

→ Estrutura e realidade escolar

Nessa temática, as estagiárias mobilizaram dois modalizadores apreciativos para se referem ao elemento temático “livro didático”. Questionada por uma colega, a estagiária *Marina* afirmou que usava, em sala de aula do estágio de regência, o livro didático adotado pela escola. Para tentar justificar por que usava o material, ela classificou o livro como “muito bom” (notemos a ênfase indicada pela repetição da expressão modalizadora):

(217) *Marina*– “Tô usando, tô usando, é muito bom, o livro de lá é muito bom.”

Apresentadas, por temáticas, algumas das ocorrências de modalizações apreciativas no discurso das estagiárias durante o GF-2, podemos organizar os modalizadores em dois grupos: em um, aqueles que denotam valor positivo e, em outro, aqueles que indicam valor negativo.

VALORES POSITIVOS	VALORES NEGATIVOS
“Lindo”, “bem completo”, “muito complicado”, “muito”, “mais dinâmicas”,	“Nossa, não, pelo amor de Deus!”, “muito”, “diferente”, “diferente”,

<p>“mais interessantes”, “principais”, “diferente”, “bom”, “boa”, “muito importante”, “importantes”, “muito necessário”, “melhor”, “mais calmo”, “muito receptiva”, “muito receptivos”, “diferente”, “muito bom”, “muito bom”, “belíssima”, “diferente”, “ótimo”, “muito participativos”, “ótimo”, “maravilhoso”, “bons”.</p>	<p>“diferentes”, “diferente”, “ruim”, “muito difícil”, “negativos”, “doido pra sair”, “doido pra terminar”, “tão corrido”, “difícil”, “mais difícil”, “ruins”, “tão diferente”, “muita dificuldade”, “desmotivado”, “tanta coisa!”, “precárias”, “não muito bom”, “muito mal”, “muito trabalho”, “pouca valorização”, “não é bom”, “não muito boas”, “demais”, “muito corrido”, “chata”</p>
27	29

Tabela 13 – Valor positivo ou negativo das modalizações apreciativas no GF-2

Se observarmos a tabela acima, perceberemos que o item “diferente” está nos dois grupos. Isso porque há algumas frases em que eles denotam valor positivo e há outras em que eles indicam valor negativo. Como exemplos, citamos as falas a seguir:

(218) Marina – “A gente não quer fazer os pontos ruins. A gente vai tentando ser diferente.”

(219) Beatriz - É tão diferente do que a gente espera. Muita dificuldade!

Como podemos perceber, na fala (218) o adjetivo “diferente” opõe-se ao adjetivo “ruins” e, portanto, indica valor positivo, já que “ser diferente”, na fala em questão, significa “não fazer os pontos ruins”. Já na fala (219), o adjetivo “diferente” denota valor negativo, já que está relacionado às dificuldades com as quais a estagiária diz se deparar.

Posto isso, passaremos, a seguir, à análise das modalizações pragmáticas mobilizadas pelas estagiárias em seu discurso durante o GF-2.

▪ Modalizações pragmáticas

Considerando que as modalizações pragmáticas sinalizam, no discurso das estagiárias no GF-2, graus de responsabilização, indicando-nos, por exemplo, suas intenções e suas capacidades de ação, destacaremos e discutiremos, a seguir, por temática, algumas ocorrências dessas modalizações. Para nós, a grande quantidade de modalizadores pragmáticos no discurso das estagiárias é justificada porque, para o grupo, as atividades e as práticas do estágio de regência demandam empenho e responsabilidade. Sendo assim, através das modalizações pragmáticas, o grupo apontou para um agir responsável.

Antes de passarmos a listar e a discutir alguns casos, apresentaremos, a seguir, a tabela que quantifica as ocorrências de modalizações pragmáticas por temática.

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	6
O estagiário/professor de língua materna e o seu agir	12
Estrutura curricular do curso de formação	0
Estrutura e cotidiano escola	6
Total	24

Tabela 14 – Ocorrências de modalizações pragmáticas por temática no GF-2

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna**

As modalizações pragmáticas mobilizadas pelas estagiárias quando se referiram às atividades da disciplina corroboram para a análise pela qual identificamos as RS do grupo sobre o estágio de regência: estágio como aprendizagem da profissão, estágio como última etapa para a certificação e estágio como feedback/avaliação. Notemos as falas abaixo:

(220) *Beatriz – “(...) se autoavaliar, mais uma chance pra gente tá se avaliando, pra ver se a gente tá fazendo aquilo que eu queria fazer.”*

Notemos que, para a estagiária Beatriz, o estágio de regência como aprendizagem da profissão é o momento em que o professor em formação inicial pode reafirmar ou não sua escolha profissional, ou seja, perceber se quer ou não continuar na carreira docente.

As falas a seguir estão relacionadas à representação do estágio como última etapa para a certificação. Notemos que as estagiárias mostraram que desejam realizar um bom trabalho na disciplina, mas que são impedidas pela correria do semestre, no qual elas cursam outras disciplinas, além da do estágio de regência.

(221) *Marina* – “*Porque no último semestre tem não sei quantos estágios, pra quem faz duas línguas, é mais ainda, aí é complicado! Aí você quer fazer um trabalho e não consegue.*”

(222) *Beatriz* – “*Ai quero terminar!*”

Nas falas destacadas, o modalizador pragmático “quero” aponta para as intenções das estagiárias. Para nós, é interessante observar que, na fala (222), a estagiária Marina representou-se como uma profissional que tem boas intenções, mas que não alcança os objetivos que espera porque, por exemplo, os alunos dificultam o seu agir.

→ O estagiário/professor de língua materna e o seu agir

Quanto a essa temática, percebemos que as estagiárias mostraram-se empenhadas em criar novas estratégias de ensino, que fujam, por exemplo, daquelas atividades tradicionais da gramática normativa. As falas a seguir indicam-nos que as estagiárias fizeram questão de mostrar que estão se esforçando para mudar as práticas cristalizadas do ensino tradicional.

(223) *Marina* – “*A gente não quer fazer os pontos ruins. A gente vai tentando ser diferente, tentando fazer as coisas boas.*”

(224) *Marina* – “*Eu tô tentando fazer diferente.*”

Assim como destacamos na temática anterior, nesta percebemos que as estagiárias posicionaram-se discursivamente como profissionais engajados, com boas intenções, conforme podemos inferir das falas destacadas acima e das listadas abaixo:

(225) *Cíntia* – “*Eu tentei fazer com que eles entendessem através da interdisciplinariedade.*”

(226) *Cíntia* – “*Eles iam perceber através de todos esses diversos tipos de texto e contexto tudo que eu queria mostrar, pra eles entendessem.*”

Notemos que, na fala (225), a estagiária Cíntia mostrou que procurou uma estratégia para que os alunos entendessem o conteúdo: ela se dedicou a articular o conteúdo de língua materna com os de outras disciplinas.

→ **Estrutura e cotidiano escolar**

Em seu discurso, as estagiárias atribuíram capacidades de ação, intenções e responsabilidades a outros agentes, como os alunos:

(227) *Cíntia: “Um dia eu tinha uma sala de aula de 3º ano que não queria nada, aí foi ter um simulado do ENEM, muitos conversando.”*

Notemos que a estagiária Cíntia representou os alunos como desinteressados. Essa representação foi recorrente tanto no GF-1 quanto no GF-2. Os alunos foram representados como desinteressados (“queria nada”) e indisciplinados (“muitos conversando”). Para as estagiárias, o desinteresse e a indisciplina dos alunos seriam empecilhos para que o professor agisse satisfatoriamente.

Outro empecilho destacados pelas estagiárias foi o papel das políticas públicas de educação. As estagiárias responsabilizaram os políticos pelo baixo nível de desempenho dos estudantes, como podemos inferir da fala abaixo:

(228) *Beatriz – “Essa questão da política, né? Eles querem passar o aluno, eles não querem que o aluno aprenda.”*

Além disso, para as estagiárias, os políticos seria responsáveis pela pouca valorização do professor e da educação. Sendo assim, o grupo representou os políticos como responsáveis pela crise da educação:

(229) *Sandra – “Eles não querem que o professor seja motivado, que eles ganhem bem, então é um problema político, econômico, social.”*

Notemos que o modalizador “querer” acompanhado de negação denota “permitir”, “tolerar”. Sendo assim, para as estagiárias, se os políticos permitissem, os professores seriam motivados e ganhariam bons salários.

Apresentadas e discutidas, por temática, algumas das ocorrências de modalizações pragmáticas no discurso das estagiárias, listaremos, a seguir, os itens identificados que cumprem a função de modalizadores pragmáticos; para fins de análise, agrupamos os itens modalizadores de acordo com o agente que é posto discursivamente como o responsável pela ação:

AGENTE/RESPONSÁVEL	OCORRÊNCIAS	TOTAL
“eu”	“queria fazer”, “quis fazer”, “quero terminar”,	9

	“tentando fazer”, “tentando ver”, “quero ser”, “não queria ficar”, “tentei fazer”, “queria mostrar”	
“a gente”	“tentou adotar”, “conseguiu”, “não quer fazer os pontos ruins”, “tentando ser”, “tentando fazer”	5
“você”	“quer fazer”, “não consegue”	2
“turma”/“alunos”	“não queria”, “queria fazer”, “podem aprender”	3
“professora orientadora”	“não pode ir”	1
“eles [políticos]”	“querem”, “não querem”, “não querem”	3
“professores acolhedores”	“querem ir”	1
Total		24

Tabela 15 - Ocorrências de modalizações pragmáticas por agente no GF-2

Pela tabela acima, percebemos que as estagiárias atribuíram responsabilidades e intenções principalmente a si próprias. Para nós, a maior ocorrência de agentividade do “eu” está relacionado às atividades em que cada estagiária se engajou durante a disciplina. O “eu” foi mobilizado, sobretudo, quando as estagiárias relataram experiências particulares que vivenciaram na disciplina e, por isso, não poderiam mobilizar o “a gente” para se referirem a essas experiências.

Se dividíssemos, como fizemos na análise do GF-1, as ocorrências de modalizações pragmáticas em dois grupos, o de atribuição de capacidade de ação e o de não atribuição de capacidade ação, teríamos a seguinte tabela:

	ATRIBUIÇÃO DE CAPACIDADE DE AÇÃO/RESPONSABILIDADE/INTENÇÃO	NÃO ATRIBUIÇÃO DE CAPACIDADE DE AÇÃO/ RESPONSABILIDADE/ INTENÇÃO
Ocorrências	“queria fazer”, “quis fazer”, “quero terminar”, “tentando fazer”, “tentando ver”, “quero ser”, “tentei fazer”, “queria mostrar” “tentou adotar”, “conseguiu”, “não quer fazer os pontos ruins”, “quer fazer”, “tentando ser”, “tentando fazer”	“não consegue”
Total	14	1

Tabela 16 – Atribuição ou não de capacidade de ação ao agente no GF-2

Notemos que só houve um caso de não atribuição de responsabilidade, o “não consegue”. Como já destacamos, para as estagiárias, elas não conseguem realizar um bom trabalho porque enfrentam algumas dificuldades, como a indisciplina dos alunos e as condições precárias da escola. A grande quantidade de atribuição de responsabilidade e intenção corrobora com a análise que apresentamos segundo a qual as estagiárias se representaram como dotadas de boas intenções.

- **Modalizações deônticas**

As modalizações deônticas que identificamos, no discurso das estagiárias no GF-2, sinalizam para as necessidades, permissões e obrigações que marcam as atividades da disciplinas do estágio de regência e o agir das estagiárias. A seguir, quantificaremos, por temática, as ocorrências de modalizadores deônticos, para, em seguida, discutirmos alguns casos.

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	3

O estagiário/professor de língua materna e o seu agir	5
Estrutura curricular do curso de formação	0
Estrutura e realidade escolar	0
Total	8

Tabela 17 – Ocorrências de modalizações deônticas por temática no GF-2

→ Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna

Os modalizadores deônticos mobilizados nessa temática sinalizam para as necessidades e as possibilidades deônticas que marcam as práticas do estágio de regência e que confirmam as RS que delineamos. Nesse sentido, a fala a seguir está relacionada à representação do estágio como aplicação da teoria (notemos que o modalizador “tem que” indica uma obrigação deôntica, ou seja, aponta para algo que deve necessariamente ocorrer, já que, para as estagiárias, o estágio é o momento em que devem colocar a teoria em prática):

(230) *Marina* – “(...) além de tudo isso que a gente tem que colocar em prática.”

A fala a seguir também está relacionada à representação do estágio como aprendizagem da profissão:

(231) *Beatriz* – “Agora eu acho que deva ser aquela coisa diferente pra quem nunca entrou numa sala de aula.”

Notemos que, nessa fala, o modalizador “deva” denota uma possibilidade deôntica, indicando-nos que, para a estagiária Beatriz, há a possibilidade deôntica de que o estágio contribui de maneira distinta para o estagiário que já é professor e para o estagiário que ainda não é professor. Notemos também que essa possibilidade deôntica é reforçada pelo modalizador lógico “acho que”, que discutiremos mais adiante.

Da fala abaixo, podemos identificar a representação do estágio tanto como aprendizagem da profissão quanto como feedback/avaliação da prática. Notemos que o modalizador “devia” sinaliza que, para a estagiária Beatriz é necessário que o professor siga determinadas orientações e, se não o fizer, será avaliado pelos estagiários de observação. Aqui, percebemos que o estágio de observação, para a estagiária, é o

momento em que os estagiários apontarão erros e acertos do professor acolhedor, os quais eles, os estagiários, poderão repetir ou não em sua prática.

(232) *Beatriz* – “[A gente] tá estudando o que o professor tá fazendo, aprendendo, não, o professor não fez, devia ter feito, a gente tá avaliando.”

Enquanto no GF-1 foi bastante recorrente o uso de modalizadores deônticos no discurso relatado da professora orientadora, no GF-2 só houve um caso, que transcrevemos abaixo:

(233) *Cíntia* – “Pra mim, como ela tem experiência maior, e a gente tá iniciando, ela vai ter experiência maior do que a minha, ela vai dizer ‘você devia ter feito tal...’”.

Notemos que essa fala está relacionada à representação do estágio como feedback/avaliação da prática. Notemos também que novamente o grupo de estagiária representa a professora orientadora como agente dotada da capacidade e da responsabilidade de apontar erros e acertos no agir dos estagiários.

No grupo das modalizações deônticas é que houve uma diferença significativa entre a quantidade de modalizadores mobilizados no GF-1 e no GF-2. Como destacamos, no GF-1 percebemos que as modalizações deônticas ocorreram principalmente no discurso relatado da professora orientadora, o que não percebemos no GF-2, no qual encontramos apenas um caso de modalização deôntica no discurso relatado da professora orientadora. Para nós, essa diferença significativa é justificada porque, no GF-1, as estagiárias estavam iniciando as atividades da disciplina e estavam em contato com a professora, que dava, segundo as estagiárias, recomendações ao grupo quanto à obrigação e à necessidade de determinadas ações, como ensinar gramática a partir do texto. Já no GF-2, após um mês de atividades, as estagiárias não estavam mais em contato direto com a professora orientadora, já que estavam nas escolas realizando as atividades.

→ O estagiário/professor de língua materna e o seu agir

Nessa temática, identificamos, por exemplo, a ocorrência abaixo:

(234) *Beatriz* – “Eu também vejo que eles confiam muito, a gente vai pra sala, não tem nenhum problema, eu possodar minha aula.”

Notemos que, nessa fala, a estagiária Beatriz revelou que, na escola acolhedora, sentiu-se livre para realizar as atividades, já que lhe foi dada uma permissão, sinalizada

pelo modalizador “posso”, que aponta para uma permissão e que, portanto, é de estatuto deôntico. Nesse ponto, lembramos que estamos considerando o “poder” como deôntico quando ele indica uma permissão; como lógico, quando ele aponta para uma possibilidade e como pragmático, quando ele indica uma capacidade de ação. No caso da fala acima, o contexto indica que o “poder” não sinaliza para uma capacidade de ação, já que a estagiária Beatriz não afirmou que se sente capaz de dar aula, mas sim que a escola acolhedora lhe deu permissão para agir livremente.

Discutidas algumas ocorrências de modalizações deônticas identificadas no discurso das estagiárias no GF-2, passaremos, a seguir, a pontuar os modalizadores que, no discurso do grupo, revelaram-nos permissões, obrigações e necessidades deônticas:

MODALIZADORES DEÔNTICOS	OCORRÊNCIAS	TOTAL
Ter que	“tem que”, “tem que”	2
Dever	“deva”, “devia”, “deve”, “devia”, “devia”	5
Poder	“posso”	1

Tabela 18 – Modalizadores deônticos no GF-2

▪ Modalizações lógicas

No discurso das estagiárias no GF-2, identificamos 32 ocorrências de modalizações lógicas, divididas nas quatro temáticas, conforme a tabela abaixo:

TEMÁTICA	OCORRÊNCIAS
Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna	16
O estagiário/professor de língua materna e o seu agir	12
Estrutura curricular do curso de formação	2

Estrutura e realidade escolar	2
Total	32

Tabela 19 – Ocorrências de modalizações lógicas por temática no GF-2

A seguir, discutiremos, por temática, algumas ocorrências de modalizações lógicas.

→ **Contribuições do estágio de regência para a formação inicial do professor de língua materna**

Nessa temática, os modalizadores lógicos contribuíram para reafirmarmos as RS das estagiárias sobre o estágio de regência que emergiram do discurso do grupo durante o GF-2. Nessa temática, os modalizadores lógicos, como o “acho que”, acentuaram as opiniões das estagiárias sobre as atividades da disciplina, como percebemos na fala abaixo:

(235) *Marina – “Eu acho que todo o mundo tem [crise] quando depara com a prática, então acho que o principal objetivo é isso, você começar antes de se formar.”*

Notemos que, para a estagiária Marina, todos os professores, quando começam a carreira, entram em crise. Sendo assim, o estágio de regência seria importante para o professor em formação inicial se deparar com a realidade escolar antes mesmo de se formar. Notemos também que o modalizador “acho que” indica a opinião da estagiária, que é pautada na hipótese de que, se ela e alguns colegas passaram por essa crise, também outros professores passam por ela. O modalizador “acho que” situa, então, a proposição (“todo o mundo tem [crise] quando se depara com a prática”) no eixo do saber e do conhecimento, sendo classificado, portanto, como um modalizador lógico.

Ainda sobre o modalizador lógico “acho que”, mobilizado na frase acima, destacamos que a escolha de um ou de outro modalizador do tipo lógico pode revelar maior ou menor adesão do sujeito ao conteúdo proposicional. Notemos que haveria diferença semântica significativa se a estagiária afirmasse “Eu sei que todo o mundo tem crise quando se depara com a prática”, já que o “sei que” indica um “é certo que”, enquanto o “acho que” indica um “é possível que”. Sendo assim, quando mobilizou o

“acho que”, a estagiária Marina não pôde comprometer-se com a veracidade do conteúdo proposicional (“todo o mundo tem crise quando se depara com a prática”). O “sei que”, então, está relacionado mais a uma necessidade lógica, enquanto o “acho que” está associado mais a uma possibilidade lógica, que atenua o conteúdo proposicional.

A fala a seguir está relacionada à opinião da estagiária Beatriz, pela qual podemos reafirmar a representação do estágio como feedback/avaliação da prática:

(236) *Beatriz* – “Acho que é um momento de avaliar.”

Notemos que a análise apresentada sobre o “acho que” da fala (235) encaixa-se também nessa fala.

No discurso das estagiárias durante o GF-2, também identificamos o modalizador lógico “talvez”, que é mais prototípico no que se refere à indicação de dúvida e hipótese, como mostra a fala a seguir:

(237) *Cíntia* – “Ela [professora orientadora] vai dizer ‘ó, talvez isso não funcione’. Avaliar seria isso, porque só eu talvez eu não perceba, e outra pessoa avaliando, ela vai dizer.”

→ O estagiário/professor de língua materna e o seu agir

Das ocorrências de modalizações lógicas identificadas nessa temática, podemos destacar a seguinte:

(238) *Marina* – “É, e como ... prática, a gente pensa que o ensino, normalmente quando a gente começa, ela , o professor é o principal, mas não é.”

Na fala acima, identificamos dois modalizadores lógicos: “pensa” e “normalmente”. Os dois estão situados no eixo do saber e do conhecimento e, por isso, devem ser considerados modalizadores lógicos. Para nós, é interessante o uso do “a gente” na fala em destaque, pois a estagiária mobilizou como predicado, do qual o “a gente” é sujeito, um verbo de valor psicológico “pensa”. Sendo assim, a estagiárias, ao mobilizar o “a gente” com um verbo de valor lógico, pressupõe que suas colegas pensam como ela, ou seja, que suas colegas partilham da mesma opinião que ela.

→ Estrutura do curso de formação

Sobre a importância das disciplinas cursadas para a formação e para o agir do professor de língua materna, a estagiária Cíntia opinou:

(239) *Cíntia – “Eu acho que ajuda, você dar uma aula e saber.”*

Ao que nos parece, o modalizador “acho que”, nessa fala, não indica propriamente uma dúvida nem uma hipótese da estagiária, mas sim uma estratégia de ela, a estagiária, relativizar a proposição (as disciplinas cursadas ajudam o agir do professor), concedendo, às colegas, a possibilidade de contestá-los.

→ Estrutura curricular e realidade escolar

Na seção destinada às modalizações apreciativas, destacamos que, para a estagiária Marina, o livro adotado pela escola acolhedora é bom e, por isso, a estagiária preferiu usá-lo como material didático. Questionada por uma colega quanto ao nome do livro, a estagiária Marina respondeu:

(240) *Marina – “Ixi, não lembro o nome, não lembro. Deve ser aquele da Teresa e Magalhães.”*

Notemos que o modalizador “deve” indica uma possibilidade lógica, pautada no conhecimento da estagiária de que muitas escolas costumam adotar o livro em questão e, por isso, provavelmente é o que ela citou (“aquele da Teresa e Magalhães”).

Nessa temática, também identificamos o modalizador lógico “realmente”, pelo qual a estagiária Cíntia assegurou e reforçou uma constatação, como nos mostra a fala a seguir (notemos que, na fala destacada, o “realmente” indica uma constatação: a estagiária Cíntia vivenciou a situação e, portanto, pôde assegurar que os alunos participaram da aula):

(241) *Cíntia – “Eles ficavam realmente participando.”*

Na fala a seguir, a estagiária Beatriz revelou que a professora acolhedora não foi muito receptiva com os estagiários porque pensava que seria avaliada, julgada:

(242) *Beatriz – “Na primeira vez que ela viu a gente, acho que ela pensou que a gente ia olhar a aula dela.”*

Para nós, é certo que o modalizador “acho que”, nessa fala, encaixa-se dentre os modalizadores lógicos que podemos classificar de prototípicos, ou seja, aqueles que realmente indicam dúvida, hipótese. Nessa fala, o “acho que” não foi mobilizado como

uma estratégia da estagiária de favorecer a interação, já que nitidamente ele indica que a estagiária não pôde precisar o que a professora acolhedora pensou. Sendo assim, a estagiária Beatriz colocou o conteúdo proposicional (“ela pensou que a gente ia olhar a aula dela”) como uma incerteza.

Apresentadas e discutidas algumas ocorrências de modalizações lógicas identificadas no discurso das estagiárias no GF-2, apresentaremos, a seguir, a tabela em que quantificamos as ocorrências dos modalizadores lógicos mobilizados pelo grupo para representar discursivamente diferentes elementos do conteúdo temático, como o estágio de regência.

MODALIZADOR LÓGICO	OCORRÊNCIAS
Achar	21
Saber	3
Acreditar	2
Poder	2
Talvez	2
Realmente	1
Dever	1
Total	32

Tabela 20 – Modalizadores lógicos no GF-2

Apresentada a tabela, devemos fazer alguns esclarecimentos. O “achar” foi classificado como modalizador lógico nos casos em que indicou dúvida, hipótese ou até mesmo nos casos em que foi mobilizado pelas estagiárias estrategicamente para indicarem uma opinião que podia ser contestada. Sendo assim, em ocorrências como “Na primeira vez que ela viu a gente, acho que ela pensou que a gente ia olhar a aula dela” e “Pensando assim no que, eu acho, né, eu acho que serve muito pra gente saber como é uma sala de aula”, classificamos o “achar” como modalizador lógico, mas não o consideramos assim em ocorrências como “(...) aí ela diz que acha muito chata”, já que, nelas, não há uma proposição que é posta como uma hipótese ou como uma dúvida, por exemplo; ao contrário, há uma atribuição de um valor a dado elemento temático.

Na tabela acima, também apontamos dois casos de “poder”. Esse modalizador é classificado geralmente como “lógico”, quando indica possibilidade, deontico, quando indica permissão, e como pragmático, quando indica capacidade de ação. Sendo assim,

em dois casos no GF-2, o “poder” indica possibilidade: “pra gente perceber que, que os pontos negativos que a gente pode ter feito” e “agente pode usar isso na sala de aula como interdisciplinariedade”. Na primeira frase, a estagiária indicou que é possível que elas tenham cometido erros, enquanto, na segunda frase, ela destacou que é possível que o professor aborde determinados assuntos como interdisciplinares.

Na tabela acima, pontuamos apenas as ocorrências em que o “saber” significa “estar certo”. Nos casos em que significa “ser capaz de”, não o consideramos como modalizador lógico. Notemos que, na fala abaixo, o “saber” indica-nos que a estagiária não está certa quanto a indicar como age a professora acolhedora. Nesse caso, ele é um modalizador lógico.

(243) Marina – *“Eu não sei assim, porque eu não tive oportunidade de assistir uma aula dela, porque no dia que eu fui era prova, aí eu não sei em relação a ela.”*

6.4. Análise das atitudes e tomadas de posição dos estagiários e dos efeitos de sentido ideológicos das representações: implicações para as práticas do estágio

Na seção 6.2, dedicada à etapa 2 do nosso dispositivo de análise, identificamos a constituição temática das RS das estagiárias sobre o estágio de regência. Em nossa análise, percebemos que o grupo, tanto antes quanto durante a disciplina, representa o estágio de regência a) como aprendizagem da profissão e aplicação da teoria, b) como feedback/avaliação da prática e c) ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação. Já na seção 8.3, dedicada à etapa 3 do nosso dispositivo de análise, identificamos as modalizações mobilizadas no discurso das estagiárias durante os dois GFs. Dessas modalizações, emergiram atitudes positivas (favoráveis) e negativas (desfavoráveis) das estagiárias frente às atividades e às práticas do estágio de regência.

Considerando isso, nesta seção, dedicada à etapa 4 do nosso dispositivo de análise dos dados, responderemos nossa quarta questão de pesquisa: Quais as tomadas de posição dos professores de língua materna em formação inicial frente às atividades e às práticas do estágio de regência? Quais as implicações das RS sobre o estágio de regência partilhadas para essas tomadas de posição?

Entretanto, antes de tentarmos responder a essas questões, devemos reforçar que, pela nossa análise, percebemos que as RS do grupo sobre o estágio de regência não

foram ressignificadas durante a disciplina. Sendo assim, as tomadas de posição das estagiárias na disciplina são marcadas e orientadas por essas RS, já que concordamos que as RS são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (JODELET, 2001, p. 22).

Como destacamos nas seções anteriores, as tomadas de posição das estagiárias são marcadas predominantemente por valores negativos, como aqueles relacionados ao “estágio como última etapa para a conclusão do curso”. Essa posição, assumida pelo grupo, é marcada por preocupações burocráticas, relacionadas às exigências institucionais e, portanto, às coerções às quais as estagiárias devem obedecer.

Posto isso, passaremos à discussão das implicações dessas RS para as atividades e para as práticas do estágio de regência, em que se engajam as professoras em formação inicial.

Inicialmente, reforçamos que as estagiárias sabem que as políticas públicas de educação requerem delas ensino de qualidade, para o qual pregam, como requisitos, a qualificação e a competência. Essa competência, para elas, seria comprovada pelo diploma do curso.

Como todas já ensinam, o certificado é o documento que lhes falta para comprovarem competência e para, portanto, ganharem melhores salários. Sendo assim, elas se apressam para concluir o curso. Essa pressa está relacionada à RS do estágio como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação.

Essa RS, bastante arraigada no grupo social das estagiárias, devido principalmente às exigências burocráticas, prescritas por regimentos institucionais superiores, determina as motivações das professoras em formação inicial nas e para as práticas desenvolvidas durante a disciplina de estágio de regência. Assim, os valores que as estagiárias atribuem ao estágio de regência justificam o pouco interesse delas pela disciplina. Esse pouco interesse orienta o agir das estagiárias durante as atividades da disciplina, das quais elas parecem participar apenas por participar (aquela velha história: “fazer por fazer”), já que, ansiosas por colarem grau, cumprem as atividades apenas para cumprirem a carga horária.

Em outras palavras, as estagiárias sabem que, cada vez mais, precisam responder às exigências legais de certificação e qualificação. Assim, cumprir as atividades do

estágio de regência para serem aprovadas e colarem grau é a principal preocupação delas durante as atividades do estágio de regência.

Nesse sentido, reafirmamos que a RS do estágio como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação guia a ação das estagiárias nas práticas de ensino das quais participam na disciplina de regência, levando-as a uma certa correria na busca pela conclusão do curso e, portanto, pela certificação, que, para elas, é o comprovante da qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Sendo assim, essa RS dificulta as reflexões que a disciplina esperar suscitar.

As estagiárias reconhecem o estágio como um período transitório e, de fato, o é. Entretanto, elas precisam reconhecer que, embora seja transitório, o estágio é o período da licenciatura em que podem exercer sua participação, sua negociação e sua conquista do lugar de professora na escola, como recordam Pimenta & Lima (2012).

Marcado pela RS do estágio como feedback/avaliação/reflexão da prática, o grupo de estagiárias espera aprender a prática docente com aqueles que já têm experiência na carreira, como os professores acolhedores e, principalmente, com os professores orientadores. Para o grupo, essa aprendizagem só é possível a partir do feedback que esperam dos professores mais experientes e, assim, portanto, as estagiárias não reconhecem que essa aprendizagem pode ser mediada pela reflexão do agir dos próprios membros do grupo, através da análise das experiências dos colegas que deram certo ou não.

Do discurso das estagiárias, poderiam emergir outras RS, como a do estágio como mediação e integração entre universidade, escola e sociedade, a do estágio como formação contínua e a do estágio como superação de dificuldades a partir da pesquisa. A ausência dessas RS no discurso do grupo de estagiárias implica a ausência de tomadas de posição e de práticas que considerem a análise e a proposição de projetos de intervenção, ou seja, as estagiárias não se posicionaram como pesquisadoras da sua prática e da realidade escolar.

Para nós, os cursos de formação inicial de professores deveriam promover a pesquisa como componente basilar do estágio. Entretanto, com isso, apoiados em Pimenta & Lima (2012), não estamos defendendo que as licenciaturas devam transmutar professores em pesquisadores; na verdade, o que estamos propondo é que elas devem instrumentalizar os professores para a pesquisa, a partir da qual ressignifiquem os saberes já adquiridos e produzam novos. Sob essa perspectiva, acreditamos que a

técnica de auto-confrontação seria uma alternativa viável para o professor em formação pesquisar e refletir sobre o seu próprio agir em contexto real de sala de aula.

Para nós, se as RS partilhadas pelo grupo fossem as que elencamos (estágio como mediação e integração entre universidade, escola e sociedade, estágio como formação contínua e estágio como superação de dificuldades a partir da pesquisa), as tomadas de posição das estagiárias seriam bastante diferentes das que identificamos nesta pesquisa, já que elas, as RS que citamos acima, levariam as estagiárias a se posicionarem favoravelmente à disciplina de estágio, à medida que a considerariam uma oportunidade de ressignificarem seus saberes e de construírem novos.

Em se tratando de RS, não existem as certas nem as erradas. Sendo assim, não estamos julgando as representações partilhadas pelo grupo de estagiárias sobre o estágio de regência como falsas, erradas, inadequadas. Entretanto, acreditamos que devemos analisar as tomadas de posição que são orientadas por essas representações, pois elas nos indicam as atitudes das estagiárias nas atividades da disciplina. Nesse sentido, acreditamos que as RS que delineamos pouco contribuem significativamente para a formação inicial de professores de língua materna, pois as estagiárias, a partir dessas RS partilhadas por seu grupo, posicionam-se desfavoravelmente à disciplina, preocupando-se apenas com aspectos burocráticos relacionados à conclusão do curso e à certificação.

Ainda sob essa perspectiva, percebemos que o estágio de regência realizado no último semestre do curso, somado à pressa das estagiárias em concluírem a licenciatura, não contribui significativamente para a ressignificação de RS dos professores em formação inicial, tanto sobre o próprio estágio de regência quanto sobre, por exemplo, o agir e a identidade do professor.

Em relação às ideologias que sustentam as RS do grupo sobre o estágio de regência, reforçamos que o discurso das estagiárias sobre o estágio de regência é atravessado por preocupações com as exigências burocráticas e também por preocupações com o desempenho profissional (estas estão relacionadas, por exemplo, a questões como qualidade, excelência e domínio). Sendo assim, esses sentidos engendrados, mobilizados e partilhados sobre o estágio de regência são bastante influenciados por valores ideológicos como a excelência do desempenho profissional, já que, em nossa sociedade, as práticas educativas estão marcadas por valores de competitividade e produtividade, que, por sua vez, estão relacionados ao bom desempenho profissional do professor. Em nossa sociedade, esses valores são bastante

caros ao mercado de trabalho e, portanto, permeiam o discurso dos professores (mesmo daqueles que ainda estão em formação inicial).

Considerando que as ideologias são “as bases das representações sociais compartilhadas por membros de um grupo” (VAN DIJK, 1998, p. 21), acreditamos que a ideologia que caracteriza o grupo de estagiárias torna-se elemento de coesão e de coordenação das práticas sociais em que se engajam as professoras em formação inicial, sendo a base para os sistemas de valores que unem o grupo.

Sob essa perspectiva, o estágio de regência também é representado pelo grupo como uma preparação para o mercado de trabalho (RS do estágio de regência como aprendizagem da profissão). Nesse sentido, podemos argumentar que, do discurso das estagiárias, emergem as ideologias profissionais, que não estão relacionadas, por exemplo, aos problemas sociais da educação, mas sim aos contratempos do agir do professor, que, ao participar do estágio de regência geralmente no último semestre do curso, está bastante preocupado, por exemplo com questões de inserção no mercado de trabalho, embora muitos deles já sejam professores em exercício, como é o caso das nossas estagiárias. Assim, para as estagiárias, as inquietações desse período do estágio de regência estão associadas ao presente e ao futuro profissionais.

Com esta análise, podemos reforçar, baseados tanto em van Dijk (2000) quanto em Bronckart (2009), que as estagiárias, enquanto atores sociais e membros de grupos sociais, interagem porque compartilham os mesmos sistemas de valores, que não são somente sociais, mas também individuais, já que estão relacionadas às experiências dos sujeitos. Sendo assim, as estagiárias ancoram suas representações em suas experiências pessoais durante o estágio de regência.

Mais do que isso, suas representações orientam suas tomadas de posição frente à disciplina, o que, de fato, valida a tese de Jodelet (2001) de que as RS são um conhecimento prático. Nesse sentido, nossa análise atesta a importância das experiências vivenciadas pelas estagiárias durante a disciplina para a sua formação inicial; são essas experiências vivenciadas que as estagiárias tendem a reproduzir em sala de aula, já como professoras atuantes.

A partir do exposto acima, podemos advogar que o estágio deve considerar a experiência como uma das dimensões dos saberes docentes⁹⁰, pois reconhecemos a

⁹⁰ Para Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores estão associados às instituições que os formam e em que atuam, aos seus instrumentos materiais e às suas experiências da e na prática. Nesse

prática como produtora de saber (PIMENTA, 2002). Considerando-o como instância privilegiada de articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, julgamos ainda que o estágio de regência precisa ser organizado e planejado de modo coerente com os objetivos que pretende atingir. Neste ponto, abrimos espaço para adiantar que, embora não fosse nosso objetivo, analisamos brevemente a grade do curso de Letras da UFC⁹¹ e percebemos que a sua organização curricular parece enfatizar a racionalidade técnica na formação de professores, já que as disciplinas de caráter teórico e de caráter prático são ministradas em momentos distintos da licenciatura.

Também podemos notar que há certa valorização dos saberes teóricos em detrimento dos saberes práticos, mobilizados na e pela experiência profissional dos futuros professores. Para nós, essas duas constatações representam algumas das lacunas do curso de formação de professores de língua materna, pois *parecem* não considerar o agir docente como objeto de investigação e, portanto, como o eixo articulador entre a relação, muitas vezes problemática, entre teoria e prática.

Nesse sentido, então, a estrutura curricular do curso de Letras da UFC parece reafirmar a distância que há entre os cursos de formação de professores e o mundo do trabalho. Sob essa perspectiva, podemos argumentar que o estágio de regência não deveria ser realizado apenas após as disciplinas teóricas, ou seja, no final do curso (como observamos na grade curricular do curso de Letras da UFC), já que a legislação que regulamenta as atividades do estágio determina que ele seja realizado no início da segunda metade do curso.⁹² Posto isso, defendemos que o estágio de regência deve dar chance tanto para que os conhecimentos produzidos na academia cheguem à escola, através do diálogo entre estagiário e professor acolhedor, quanto para que os saberes da rotina escolar cheguem à universidade, para que esta (re)pense seus cursos de formação de professores.

Para isso, em concordância com Pimenta & Lima (2012), advogamos que os cursos de formação de professores devem considerar, ao longo do processo formativo, a prática social da educação como objeto de reflexão, assumindo a visão de totalidade do

sentido, podemos perceber a relevância de se considerar o lugar social dos professores e o seu processo de formação como elementos políticos e, portanto, ideológicos do agir docente.

⁹¹ Analisar a grade curricular do curso de Letras da UFC foge aos nossos objetivos nesta pesquisa, porém tivemos que fazê-lo, mesmo que superficialmente, para identificarmos o espaço na grade curricular destinado ao estágio de regência.

⁹² A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propôs que a formação docente incluísse a prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, que passaram para 400, com a Resolução CNE/CP 02/2002, em cujo Art. 13, parágrafo 3º, foi prescrito que o estágio deveria ser realizado a partir do início da segunda metade do curso de formação.

processo escolar. Nesse sentido, propomos o estágio como a oportunidade de considerar o campo de atuação docente como objeto de análise, investigação e crítica (nesse sentido, o estágio deve ter a pesquisa como eixo norteador) e combatemos a proposta tradicional que reduz o estágio a uma mera “atividade prática instrumental” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 25). Assim, advogamos pelo estágio como eixo central dos cursos de formação de professores.

Posto isso, ressaltamos, mais uma vez, que devemos considerar o estágio, assim como o agir do professor, como prática social historicamente situada, o que implica considerar, sobretudo, a reflexão e a análise dos elementos e dos atores sociais envolvidos na realidade escolar, que deve ser problematizada pelo constante diálogo entre o curso de formação de professores e o mundo do trabalho. Nesse sentido, podemos argumentar que o estágio deve partir da pesquisa sobre o agir docente, a qual deve considerar as determinações sociais, históricas e ideológicas que marcam a prática do professor e o ensino de língua materna.

Em contrapartida, há décadas o estágio de regência vem sendo identificado como a parte prática da licenciatura, em oposição à parte teórica. No entanto, basta analisarmos superficialmente os cursos de formação de professores para constatar que eles carecem tanto de teoria como de prática, ou seja, nem fundamentam teoricamente a prática, nem consideram a prática como fundamentação teórica, como já alertaram Pimenta & Lima (2012).

Essa constatação está relacionada também ao grande aglomerado de disciplinas nos cursos de formação inicial de professores de língua materna, as quais, muitas vezes, isoladas entre si, lotam a grade curricular dos cursos de formação. Essa quantidade excessiva de disciplinas consideradas teóricas revela espaços desiguais na grade curricular, evidenciando a visão dicotômica que, infelizmente, sempre existiu entre teoria e prática.⁹³

O estágio, então, se reduz à carga horária prática, na qual os alunos, professores em formação, caem na ilusão de que aprenderão técnicas de como fazer e de como agir em sala de aula, como se houvesse uma receita pronta a ser seguida. Nesse sentido, os estagiários devem entender a teoria não como metodologia acabada para aplicação em sala de aula, mas como ferramenta que lhes oportuniza perspectivas de análise do

⁹³ Infelizmente, as atividades do estágio ainda são bastante marcadas pela relação “problemática” entre teoria e prática (sempre aquela velha história “na prática, a teoria é outra!”).

contexto sócio-histórico e das instituições em que circulam, para nelas intervirem positivamente.

Nesse contexto, em contrapartida, muitas das disciplinas de estágio dos cursos de formação de professores de língua materna frequentemente se reduzem a atividades de preenchimentos de fichas e diários ou, mais frequentemente ainda, a atividades de listagem e descrição das falhas da escola, ocasiões em que os estagiários impiedosamente sublinham e rotulam os professores e a escola como “tradicional”, em um “criticismo vazio”, como bem ponderam Pimenta & Lima (2012, p. 40).⁹⁴ A escola, então, cada vez mais, passou a se distanciar da universidade, recusando-se, muitas vezes, a receber os estagiários.

Sob essa perspectiva, devemos destacar o que prescreve a Lei nº 11.788, de 2008, em seu 1º parágrafo do Art. 3º, que distingue o orientador e o supervisor do estágio:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no art. 7º, inciso IV e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

Essa lei esclarece os papéis do orientador e do supervisor do estágio, responsabilizando tanto a universidade de origem quanto a escola acolhedora pela formação profissional dos professores estagiários, o que deve – ou deveria – estimular o trabalho conjunto e aproximar das instituições escolares a academia.⁹⁵ No entanto, não é o que observamos frequentemente, como destacamos acima, ao lembrarmos que, muitas vezes, as escolas se recusam a receber os estagiários.

⁹⁴ Muitas vezes, os estagiários, principalmente os de observação, vão às escolas apenas para vigiarem o professor-colaborador, que é tachado, nos relatórios, de antiquado e autoritário. O professor-colaborador, então, sente-se avaliado e julgado, recusando-se, muitas vezes, a acolher novos estagiários. Assim, o professor em formação e o professor em exercício se tornam inimigos, como se fossem dois antagonistas de um enredo marcado pela falta de colaboração entre a universidade e a escola, que, geralmente, prefere acolher os estagiários de docência (PIMENTA & LIMA, 2012). Nesse sentido, nas práticas de observação, os estagiários frequentemente se tornam meros expectadores, que buscam modelos de conduta que possam reproduzir futuramente e que passam, portanto, a avaliar a postura do professor em exercício como positiva ou negativa.

⁹⁵No que se refere ao papel dos professores formadores, fazemos coro ao que Formosinho (2002) classifica como problema da “universitarização”. Infelizmente, como percebeu o autor, a maioria dos professores das licenciaturas não assume mais o compromisso que têm como formadores de professores. O que se nota frequentemente é que esses professores se preocupam apenas com suas pesquisas, deixando de lado o “compromisso com os coletivos comunitários, profissionais e organizacionais para que formam seus alunos” (p. 180) e relegando a função de formador aos professores das disciplinas de didática.

Sobrecarregado por questões burocráticas, o estágio de regência ainda se preocupa apenas com o professor (re)produtor de saberes, desconsiderando o professor pesquisador de sua prática, que consegue dar respostas às situações conflituosas com as quais se depara no ambiente escolar. Nesse sentido, o estágio como pesquisa deve, sobretudo, articular os saberes teóricos com os práticos, que ressignificam e que são ressignificados por aqueles (PIMENTA & LIMA, 2012).

Sendo assim, o estágio deve estabelecer que os alunos, professores em formação inicial, proponham projetos de intervenção, a partir dos quais ampliem a discussão e a análise do sistema de ensino, com suas falhas e com seus acertos, e ponham em prática sugestões de superação dessas falhas. Nesses projetos de intervenção, mais do que apontarem culpados ou problemas, os estagiários devem, sobretudo, propor e mobilizar pesquisas a partir das quais analisem e problematizem sua prática, sempre na busca de respostas que, muitas vezes, ultrapassam as proposições das teorias.

Sob essa perspectiva, acreditamos que, nesses projetos de pesquisa, os estagiários começam a assumir o papel social de professor, pois se veem motivados a identificar e a enfrentar questões que desafiam a sua prática. Portanto, acreditamos que esses projetos permitem que os estagiários se reconheçam como professores e reflitam sobre a carreira que escolheram seguir, analisando e ressignificando os sentidos que a sociedade e eles próprios atribuem à carreira docente.

O estágio de regência, para nós, contribuirá significativamente para a formação inicial de professores se oportunizar, aos estagiários, a análise e a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios vivenciados na escola. Assim, para qualquer projeto de intervenção, é necessário que os estagiários conheçam o cotidiano da escola (desde o contexto mais amplo, o do extra-muros, até o contexto mais imediato, o da sala de aula).

Para nós, o estágio deveria ser o momento em que os estagiários pudessem perceber que “no interior da escola ocorrem acordos envolvendo as regras próprias que regulamentam tanto seu funcionamento burocrático como as concepções, crenças e valores de seus membros” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 108). O que notamos, no discurso das nossas estagiárias, é que elas se preocupam apenas em aprender o primeiro elemento (o funcionamento burocrático) e não se interessam em apreender o segundo (as concepções e os valores dos membros da escola). Sendo assim, elas parecem não reconhecer que a escola é um ambiente em que circula uma pluralidade de discursos que podem e devem ser objeto de reflexão. Dessa pluralidade, emergem, para nós, as

contradições que marcam o espaço escolar, já que os discursos que nele circulam, ao mesmo tempo em que reproduzem a lógica dominante do capital e do capital cultural, revelam “as possibilidades e os limites para ‘o desenvolvimento das habilidades e formas de conhecimento necessárias para a transformação social’” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 109). Para nós, esses discursos afetam os alunos de diferentes classes sociais, reproduzem, muitas vezes, em suas práticas e relações, as discriminações sociais, ao mesmo tempo em que produzem condições de superação dessas práticas e relações, como avaliam Pimenta & Lima (2012). Nessa perspectiva, as autoras apontam para a necessidade de entendermos a escola como esfera cultural e política ativamente engajada na produção das vozes e na luta pela emancipação das possibilidades de expressão dessas vozes nos espaços sociais em geral.

Os valores que os estagiários atribuem a si mesmos e às práticas escolares contribuem para a formação de sua identidade. Esses sentidos são engendrados pela experiência pessoal do estagiário, mas também pelas práticas da categoria de que faz parte. Nesse sentido, argumentamos que o estágio de regência deve favorecer o contato dos professores em formação inicial com, por exemplo, as associações da categoria, para que eles, os estagiários, reflitam sobre como seu grupo profissional entende a educação e como incorpora as políticas de educação. Essa reflexão leva os estagiários a identificarem os “mecanismos de sobrevivência criados no interior dessas relações [associações, sindicatos]” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 113). Sob essa perspectiva, julgamos importante esse contato, porque, a partir dele, os estagiários poderão compreender a política educacional na qual sua prática está inscrita.

Por fim, as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência que delineamos nos indicam a necessidade de valorizarmos o estágio como “um campo de conhecimentos necessários ao processo formativo” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 101), valorização que será responsável pela ressignificação dessas RS. Para nós, essas RS nos indicam também a necessidade de implantarmos o estágio desde o início do curso de formação. Se essas RS sobre o estágio mudarem, mudarão também as tomadas de posição dos estagiários na disciplina, da qual participarão mais entusiasmados, a partir da reflexão sobre o seu agir e sobre a sua identidade.

Essas RS precisam ser ressignificadas para que os próximos estagiários não cheguem à disciplina de estágio de regência com as mesmas expectativas e, por conseguinte, com as mesmas frustrações das nossas estagiárias. Para nós, essas

expectativas e frustrações dissimulam os reais objetivos da disciplina, que vão além do estágio como aprendizagem da profissão.

Posto isso, ressaltamos que, nas práticas discursivas de que participam, os atores sociais assumem determinadas posições sociais (no nosso caso, os estagiários assumem papéis sociais de alunos e de professores, por exemplo). Sob essa perspectiva, acreditamos que no discurso dos estagiários podemos reconhecer as suas RS sobre esses papéis, os quais, muitas vezes, sobrepõem-se. Essas RS nos revelam as posições identitárias que os estagiários assumem e que garantem a unidade do grupo social, a qual é necessária para que os atores sociais identifiquem a si e aos outros como membros, que passam a compartilhar traços de pertença ao coletivo. Essa unidade é sempre e frequentemente (re)avaliada, dadas as constantes mudanças na/da dinâmica das interações sociais, nas quais o indivíduo, como membro de um grupo, atualiza o acervo de valores da sua coletividade. Sob essa perspectiva, acreditamos que as RS dos estagiários asseguram a sua construção identitária.

O reconhecimento de suas RS pelos professores não implica mudanças efetivas nos valores engendrados por eles. Só haverá mudança efetiva se esse reconhecimento for acompanhado de uma reflexão (crítica, portanto). Infelizmente, essa reflexão já não faz mais sentido para os professores, já que eles colaram grau e, portanto, não passarão por outro estágio de regência. Assim, nossos resultados contribuem com as turmas subsequentes a das estagiárias que colaboraram com nossa pesquisa. Os resultados nos alertam para a necessidade de conscientizar, desde o início do curso, os professores em formação inicial sobre o real objetivo da disciplina de estágio de regência, para que eles, ao participarem da disciplina, apresentem outras – e mais significativas – tomadas de posição, que contribuam efetivamente, por exemplo, para a formação da sua identidade docente.

A reflexão que suscitamos pode levar os formadores e até mesmo os formandos a analisarem criticamente suas representações sobre o estágio de regência, as quais orientam suas práticas. A partir dessa análise, tanto os formadores quanto os formandos podem (re)avaliar os seus valores e as suas práticas, que marcam o contexto da formação inicial de professores de língua materna. Essa (re)avaliação pode contribuir para a resignificação do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, cujas implicações são relevantes para a transformação da sociedade em geral.

A partir da nossa análise, ponderamos que o estágio de regência adquiriu novas funções, que fogem daquelas de “ensinar o agir docente”. Assim, a disciplina passou a

perseguir novos objetivos, o que, de fato, não significa uma mudança – nem tênue nem, muito menos, radical – em seus objetivos tradicionais, ainda marcados por valores burocráticos. Sendo assim, acreditamos que qualquer mudança nas práticas de formação inicial de professores de língua materna só será possível a partir de mudanças nas instâncias que orientam – e, até mesmo, prescrevem – essas práticas. Sob essa perspectiva, acreditamos que as normas e os regulamentos devem ser discutidos e também revistos, como, de fato, vem acontecendo, embora lentamente, nos últimos anos. Nesse sentido, então, propomos que se analisem as ementas das disciplinas de estágio de regência, levando em consideração – também - as RS dos professores em formação inicial.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a nova realidade escolar vem impondo que sejam ressignificadas as velhas práticas de ensino de língua materna e que sejam propostas alternativas para as novas. Nesse contexto, cada vez mais o professor é posto no centro da atenção das pesquisas aplicadas. No entanto, mais do que analisarem o agir prescrito, real ou realizado dos professores, essas pesquisas deveriam dar voz para que eles revelassem suas expectativas, suas dificuldades e seus anseios, que engendram suas representações sobre a identidade e sobre o agir docentes e sobre a prática de ensino-aprendizagem de língua materna.

Essas representações são partilhadas pelos membros do grupo de professores e orientam as suas tomadas de posição sócio-historicamente situadas, já que, conforme Jodelet (2001), as RS, como sistemas de interpretação que regem a relação dos atores sociais com os outros e com o mundo, orientam condutas e oportunizam a interação, intervindo na definição de identidades pessoais e sociais. Esse postulado em si já nos revela a relevância da análise de RS de dados grupos sociais sobre dados objetos, pois são elas que fundamentam as práticas desses grupos.⁹⁶

Nesse contexto, em que se buscam alternativas para superar velhos e novos desafios na realidade escolar, mais do que buscar respostas, procuramos, nesta pesquisa, lançar algumas questões a partir das quais pudéssemos problematizar e ressignificar a formação de professores de língua materna. Para nós, o contexto da formação de professores de língua materna é multifacetado, pois nele surge, cada vez mais, a necessidade de mudanças de paradigmas, as quais impõem novas incertezas e dúvidas tanto para os professores formadores quanto para os em formação. Nesta pesquisa, então, optamos pelas práticas de formação inicial de professores de língua materna porque ainda faltam estudos sobre essas práticas, já que a maioria dos trabalhos sobre formação de professores parece priorizar, já há algum tempo, a formação continuada, dada a grande oferta e institucionalização de cursos de formação continuada para professores das Redes Municipal e Estadual de ensino nos últimos anos.

⁹⁶As pesquisas em RS vêm se mostrando relevantes para a proposição de projetos de intervenção, seja na área da saúde, seja na área da educação, por exemplo. Essas pesquisas revelam o pensar e o sentir dos atores sociais e dos seus grupos e, portanto, podem ser relevantes para, por exemplo, a análise das práticas de formação de professores de língua materna, ao considerarem, sobretudo, os valores que os próprios professores atribuem a essas práticas.

Nesta pesquisa, então, considerando que as RS permitem que os atores sociais tomem decisões e se posicionem frente a dados objetos do mundo que lhes sejam socialmente relevantes (nesta pesquisa, as atividades e as práticas do estágio de regência), partimos da premissa de que era pela análise das RS sobre o estágio de regência que conseguiríamos identificar esses sentidos e problematizar as tomadas de posição das estagiárias frente às atividades da disciplina. Sob essa perspectiva, em uma abordagem discursiva e ideológica das RS, buscamos identificar e reconhecer os valores que oito estagiárias da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Ceará, professoras de língua materna em formação inicial, atribuíram ao estágio de regência antes e durante as atividades da disciplina.

Para a abordagem discursiva e ideológica das RS que propusemos nesta pesquisa, buscamos aporte teórico-metodológico na proposta da TRS, que vem se tornando, nas instituições acadêmicas brasileiras, um campo de estudos bastante produtivo, que se interessa pela relação que há entre subjetividade e práticas dos grupos sociais e, portanto, entre atores sociais, grupos, objetos do mundo e conjuntura sócio-histórica. Assim, o conceito de RS nos permitiu relacionar o ator social e a sua singularidade com o social, ou seja, com os processos de socialização em que emerge a subjetivação desse sujeito. Sob essa perspectiva é que acreditamos que se tornam relevantes trabalhos que correlacionam o processo de formação de professores de língua materna com as representações desse grupo social, a partir das quais esses trabalhos podem pôr em destaque a resignificação de saberes que orientam a prática docente.

Nesse sentido, o aporte teórico das TRS foi bastante pertinente para os nossos objetivos, pois, por ele, pudemos considerar que as RS são determinantes de atitudes e tomadas de posição de grupos sociais e considerar, portanto, que elas nos revelam os sentidos que as professoras de língua materna em formação inicial atribuem ao estágio de regência, sentidos que nos dão pistas de como as estagiárias identificam-se e agem nas atividades e nas práticas da disciplina. Nesse sentido, ressaltamos que a TRS nos deu oportunidade de delinear a relação entre conhecimento e agir (ou seja, entre sistemas de interpretação e desempenho de papéis na disciplina do estágio de regência), que nos deram pistas dos valores ideológicos que marcam as tomadas de posição das estagiárias durante o estágio de regência.

Nesta pesquisa, também buscamos aporte teórico-metodológico no ISD, que, em uma perspectiva transdisciplinar, considera o papel central da linguagem para o

desenvolvimento humano. Sendo assim, a partir do quadro teórico-metodológico do ISD, pudemos destacar, em nossa proposta de abordagem discursiva e ideológica das RS, o papel da linguagem para a formação do pensamento consciente, para o engendramento de representações e para o desenvolvimento humano e a relação entre linguagem e agir.

Nesta pesquisa, por fim, também nos apoiamos nos conceitos de grupo social e de ideologia de van Dijk (1999; 2003; 2009; 2012). Baseados nesses conceitos, então, pudemos argumentar que são as RS compartilhadas entre os membros do grupo que definem o coletivo, já que são elas que a) representam o acervo de valores, atitudes e ideologias do grupo; b) orientam as práticas sociais, inclusive as discursivas, que singularizam o grupo; c) implicam a execução e a defesa de interesses e objetivos específicos. Sob essa perspectiva, pudemos considerar as estagiárias como um grupo social, já que elas apresentam um acervo comum de experiências, interações e práticas discursivas, que são alicerçadas pelas RS que partilham a partir do sentimento de pertença ao grupo. Esse sentimento de pertença não foi arbitrário, já que elas filiaram-se ao grupo espontaneamente.

Em nossa abordagem discursiva e ideológica das RS, destacamos, então, a relação entre linguagem-homem-sociedade e, mais especificamente, entre discurso-representação-agir no contexto de formação inicial de professores de língua materna, instanciada pelo estágio de regência. Nesta pesquisa, propusemos, então, que todo agir humano, inclusive o agir de linguagem, implica ideologia e relações de poder, que são determinantes para o engendramento de RS.

Para nós, os problemas que, naturalmente, derivam da abordagem discursiva e ideológica das RS que propomos não estão acabados; pelo contrário, permanecem abertos. Entretanto, cremos que, nesta pesquisa, sugerimos e indicamos pistas e caminhos que inauguram uma – não tão nova assim – perspectiva de análise das RS, uma perspectiva necessária aos estudos em RS, já que o domínio das RS é o domínio da linguagem e, portanto, é o domínio do universo de signos, que são ideológicos por natureza.⁹⁷

⁹⁷Em hipótese alguma, estamos argumentando que os estudos em RS devem enveredar somente pelos estudos da linguagem. Evidentemente, se assim o fizerem, estarão não mais no campo da Psicologia Social, mas sim no da Linguística. O que, na verdade, estamos propondo é uma via de mão dupla, em que tanto a Psicologia Social se vale, à sua maneira, das contribuições da Linguística como esta se vale, também à sua maneira, das contribuições daquela.

Para a nossa abordagem discursiva e ideológica das RS, propusemos nosso próprio dispositivo de análise, dividido em quatro etapas interligadas, que contemplaram, por exemplo, o contexto de produção e mobilização das RS e as algumas das estruturas linguísticas que as materializam.

Na primeira etapa, procuramos responder à nossa primeira pergunta de partida: O que caracteriza os professores de língua materna em formação inicial como um grupo social? Qual o perfil desse grupo? Já na segunda etapa, buscamos responder à nossa segunda pergunta de partida: Quais são as RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência antes e depois de cursarem a disciplina? Quais são os elementos temáticos que organizam essas RS?

Na terceira etapa, esforçamo-nos em responder à nossa terceira pergunta de partida: Quais são as modalizações que os professores de língua materna em formação inicial mobilizam para marcarem discursivamente suas avaliações e seus julgamentos sobre os elementos temáticos das RS sobre o estágio de regência partilhadas pelo grupo? Por fim, na quarta etapa, buscamos responder à nossa quarta pergunta de partida: Quais as tomadas de posição dos professores de língua materna em formação inicial frente às atividades e às práticas do estágio de regência? Quais as implicações das RS sobre o estágio de regência partilhadas para essas tomadas de posição?

Em nossa análise, atestamos que as estagiárias naturalizam suas RS sobre o estágio de regência nas interações que marcaram as práticas de formação das quais participam durante a disciplina e percebemos que as estagiárias representam o estágio de regência, tanto antes quanto durante a disciplina, a) como aprendizagem da profissão e aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) feedback/avaliação da prática e c) como ritual de passagem/como atividade final para conclusão do curso/como última etapa para certificação.

No discurso das estagiárias, tanto no GF-1 quanto no GF-2, emergiram, predominantemente, modalizações apreciativas, reveladoras, sobretudo, de valores negativos, a partir dos quais o grupo posiciona-se, nas atividades e nas práticas da disciplina, apenas para cumprir carga horária para concluir o curso. Ademais, percebemos que, nos GFs, que consideramos como situações de ação de linguagem, as estagiárias, através do seu discurso, única via válida de acesso às RS, deixaram transparecer, além do quadro representacional do estágio de regência, o acervo referencial sobre o ser e o fazer docentes, ou seja, o acervo de representações do qual se valem para identificar, orientar, justificar e interpretar suas ações no/do estágio de regência. Assim, o discurso das

estagiárias durante as discussões nos GFs revelou-nos muito mais do que suas RS sobre o estágio de regência; revelou-nos também suas representações sobre a professora orientadora e sobre os alunos, por exemplo, as quais devem ser consideradas e analisadas oportunamente em trabalhos posteriores.

Pela nossa análise, então, pudemos legitimar que as estagiárias ancoram suas tomadas de posição e, portanto, suas RS sobre o estágio de regência, em suas experiências pessoais, que estão diretamente relacionadas ao seu percurso acadêmico e profissional, à avaliação de seu agir pela disciplina e também às interações nas e pelas quais circulam com seus colegas de grupo. Sob essa perspectiva, constatamos que as RS das estagiárias sobre o estágio de regência não foram - considerável e significativamente - ressignificadas pela disciplina e, portanto, refutamos nossa hipótese de que a disciplina de estágio de regência seria a disciplina do curso de licenciatura em que seriam ressignificadas as representações dos professores em formação inicial sobre a sua identidade, sobre o seu agir e sobre o ensino de língua materna, por exemplo.

Nesse sentido, advogamos que as práticas de formação de professores de língua materna deveriam implicar a ressignificação das representações sobre a identidade e sobre o agir docentes, a partir da qual os professores em formação pudessem ressignificar sua prática. Para nós, a mudança dessas representações contribuiria para que os futuros professores propusessem novas alternativas para enfrentarem os múltiplos e multifacetados desafios da realidade escolar.

Posto isso, reiteramos que, nesta pesquisa, a partir da consideração do discurso como prática social reveladora de valores e tomadas de posição que orientam as ações do professor em sala de aula, problematizamos os efeitos ideológicos dessas RS para a formação de professores de língua materna. Com esse estudo, então, pudemos identificar elementos afetivos, cognitivos, ideológicos e sociais que significaram o agir das estagiárias e que orientaram as tomadas de posição assumidas por elas nas atividades e nas práticas do estágio de regência

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa, ao delinear e reconhecer essas representações, reveladoras das tomadas de posição das estagiárias nas práticas de formação de que participaram, contribui para que evitemos a mobilização e a manutenção de valores que pouco colaboram para o agir do professor e para que forcemos aqueles que contribuem para a superação de práticas de ensino já bastante cristalizadas.

Sendo assim, nossa pesquisa assegura que a análise de RS é um mecanismo válido para compreendermos, por exemplo, no contexto de formação inicial de professores, as atitudes e as motivações dos atores sociais envolvidos nesse processo, pois a análise delinea o modo como se formam e como funcionam os sistemas de referências desses atores sociais. No caso específico da nossa pesquisa, na qual destacamos as contribuições da disciplina de estágio de regência para a formação inicial de professores de língua materna, identificamos os valores e os julgamentos dos estagiários que interferem na orientação de suas condutas na disciplina.

Assim, não nos basta chegar à constatação de que o estágio é importante para a formação inicial de professores, mas que, em contrapartida, não contribui significativamente para a ressignificação da identidade e do agir docentes. Para nós, isso já foi feito (basta observarmos a quantidade de trabalhos que apontam as falhas da disciplina de estágio, dentre as quais podemos citar a inadequada estrutura da disciplina, a ausência de reflexão sobre a realidade escolar na disciplina, o que leva à dissociação entre ensino e realidade, e a preocupação excessiva com aspectos burocráticos, como o cumprimento de carga horária). Para nós, essas pesquisas são relevantes porque denunciam, sobretudo, que o estágio de regência não considera o agir docente como objeto de investigação e, portanto, como o eixo articulador entre a relação, muitas vezes problemática, entre teoria e prática.

Mais do que listar problemas das disciplinas de estágio em licenciaturas, quisemos dar voz às estagiárias para que nos revelassem suas ansiedades, suas angústias, suas expectativas e seus desejos sobre as práticas de formação de que participavam; só assim podíamos delinear alternativas para superar essas tão discutidas lacunas do estágio de regência, já que, muitas vezes, os cursos de formação inicial de professores parecem por a teoria acima do saber engendrado e mobilizado pelos estagiários na prática. Com esta pesquisa, então, evidenciamos os sentimentos que marcam os cursos de formação inicial de professores: os estagiários se sentem inseguros para assumirem a sala de aula porque se consideram insatisfeitos com o que aprendem, já que não podem aplicar efetivamente a teoria em sala de aula.

Sob essa perspectiva, reconhecemos que apresentamos apenas um recorte do fenômeno que elegemos como objeto de estudo (as representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência). Assim, outras pesquisas podem se somar à nossa e delinear outros recortes do fenômeno investigado, contribuindo efetivamente para a ressignificação das práticas de formação

inicial de professores de língua materna. No entanto, também ressaltamos que estamos contribuindo para os estudos em TRS, pois propomos uma abordagem que considera, sobretudo, o estatuto discursivo e ideológico das RS.

Também queremos ressaltar que, nesta pesquisa, preferimos apresentar os valores que as próprias estagiárias atribuem ao estágio de regência, e não os sentidos que os gestores dos cursos de formação atribuem à disciplina. Sendo assim, defendemos que toda e qualquer iniciativa de ressignificar as práticas de formação inicial de professores deve partir, primeiro, da voz dos próprios professores em formação, pois são as suas RS que significam e orientam essas práticas, para, em seguida, partir, por exemplo, da voz dos professores orientadores. Sob essa perspectiva, o percurso metodológico que percorremos nesta pesquisa deve motivar outros percursos que aprofundem o que desvelamos e, sobretudo, o que velamos, já que nossa análise não esgota as reflexões possíveis e, portanto, pode ser o ponto de partida para novas discussões.

Sob essa perspectiva, reconhecemos que, dado o nosso recorte de pesquisa, deixamos de lado algumas questões que podem guiar outras pesquisas em RS sobre as práticas de formação inicial de professores. Nesse sentido, restam intocadas – algumas ou muitas – questões, que podem e devem interessar a outros pesquisadores, que se interessam em entender os atores sociais do contexto de formação inicial de professores (não só de língua materna), os seus sistemas de valores e as suas ações. Abaixo, sugerimos algumas dessas questões:

- a) As RS sobre o estágio de regência partilhadas pelos estagiários que já são professores atuantes são as mesmas das RS partilhadas pelos estagiários que ainda não são professores atuantes? Como o percurso e a experiência profissionais dos dois grupos influencia essas RS?
- b) Quais as implicações das RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência para o seu agir realizado em sala de aula?
- c) Quais as implicações das RS dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência para a constituição identitária do grupo?
- d) Quais as RS dos professores formadores sobre o estágio de regência? Qual a relação que há entre essas RS e o lugar social desses professores formadores? Quais os valores ideológicos que marcam

essas RS? Quais as implicações dessas RS para as atividades e para as práticas da disciplina?

- e) Quais as RS dos documentos prescritivos sobre o estágio de regência? Como essas RS influenciariam as tomadas de posição dos professores orientadores frente às práticas da disciplina?
- f) Quais as RS dos professores em formação inicial recém-ingressos na licenciatura em Letras sobre o agir do professor de língua materna? Como essas RS são ressignificadas durante o curso?

Para nós, a questão que sugerimos, por exemplo, em d) é bastante pertinente porque consideramos que os valores de um grupo sobre dados objetos são determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidos os discursos, que mudam de sentido segundo as posições ideológicas dos atores sociais. Sendo assim, para nós, grupos sociais diferentes podem construir RS diferentes para o mesmo objeto de representação (nesse sentido, não é difícil de imaginar que haja diferenças entre as RS dos professores formadores e as dos professores em formação inicial quanto ao objeto “estágio de regência”).

Dado o curto tempo de que dispusemos para realizar esta pesquisa e o nosso objetivo (apresentar uma análise discursiva das RS a partir da análise das estruturas linguísticas que sinalizam para as avaliações e os julgamentos dos atores sociais quanto ao objeto de representação), não pudemos nos interessar, por exemplo, pelos gestos e as expressões faciais das estagiárias durante as discussões nos GFs. Entretanto, acreditamos que tanto os gestos quanto as expressões faciais são reveladoras de tomadas de posição e, portanto, são reveladoras de RS.

Como pesquisadores, esforçamo-nos, muitas vezes, para ouvirmos, imparcialmente, a voz das estagiárias. Entretanto, em algumas vezes, identificamo-nos com o que ouvimos e, em outras, questionamos. Sob essa perspectiva, questionamos, durante esta pesquisa, nossos sistemas de referência no contexto de formação inicial de professores, ou seja, nossas próprias representações e, portanto, nossas próprias ações.

Ademais, assumimos, com as estagiárias, o compromisso de apresentarmos os resultados da nossa análise. Destarte, julgamos relevante nossa iniciativa porque acreditamos que o professor em formação inicial deve reconhecer criticamente suas próprias representações. Assim, planejamos nos encontrar com o grupo para discutirmos

os resultados e pretendemos gravar o encontro para podermos futuramente refletir sobre a tomada de consciência das estagiárias quanto às suas RS.

Por fim, queremos reforçar que o agir das estagiárias é, antes de tudo, uma prática social, que ocorre em contextos institucionalizados e historicamente situados. Nesse sentido, como agir, as práticas do estágio de regência são também uma ação, que envolve atores sociais também situados historicamente, com valores, desejos e expectativas; daí o nosso interesse em identificar o sentir e o pensar das estagiárias sobre o estágio de regência, que, para nós, é uma prática social historicamente situada, para a qual convergem fatores da ordem das ideologias, que, como elementos de coesão e de coordenação das práticas sociais, são a base das RS partilhadas pelos grupos sociais, conforme van Dijk (1998, p. 21). Para nós, são as ideologias e as representações compartilhadas pelas estagiárias que as unem e as classificam como um grupo social, permitindo-o agir coordenadamente.

Ao reconhecermos acima que as estagiárias são seres ideológicos e sociais e que, portanto, o seu agir não é neutro, já que é marcado por opções políticas, devemos considerar também que elas são afetadas pelas representações partilhadas pelos seus pares. Assim, pretendemos analisar, em nossas pesquisas futuras, a articulação entre as representações das estagiárias e o seu agir. Nesse sentido, pretendemos analisar as figuras de ação no discurso das estagiárias sobre o seu agir, considerando a auto-confrontação como método de pesquisa no contexto de formação inicial de professores de língua materna.

Sob essa perspectiva, por fim, reconhecemos que as RS das estagiárias sobre as práticas de formação das quais participam revelam valores construídos pelo grupo, através dos quais elas, as estagiárias, estabelecem traços identitários com as outras estagiárias e justificam suas tomadas de posição frente à realidade escolar. Sendo assim, evidenciar essas RS se torna uma alternativa para ressignificar a formação inicial de professores de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. *Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular?* Revista ANDE, v.13, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. Em aberto, Brasília, ano 14, n.º 61, jan./mar. 1994.
- ANDRADE, A. M. A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Natal: EdUFRN, 2005.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. ; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo, Avercamp, 2009.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1996, seção 1. Brasília. Disponível em: <<https://www.in.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2012.
- _____. Parecer CES/CNE n. 744, aprovado em 03 de dezembro de 1997. *Orientação para cumprimento do artigo 65 da lei 9.394/96, Prática de Ensino*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CES 492*, de 12 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.
- _____. Parecer CNE/CP nº 1/2006, aprovado em 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- _____. Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a, p.121-160.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: por que e como analisar o trabalho do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 203-229.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DIAS, C. A. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Informação e Sociedade: estudos. João Pessoa: v. 10, n. 2, 2000.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187 – 203.

DURKHEIM, E. *Représentations individuelles et représentations collectives*. *Revue de métaphysique et de morale*, n. 6, pp. 273-302, 1898.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [2003].

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FLOWER, L. *The Construction of Negotiated Meaning: a social cognitive theory of Writing*. Southern Illinois University, 1994.

FORMOSINHO, J.. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In. MACHADO, M. L. A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo : Cortez, 2002. p.169-185.

FREIRE, A. M.. *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: Modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 27/11/2012.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agircommunicationne*. Paris: Fayard, 1987.

JODELET, D. *Representation sociale: Phenomène, concept etthéorie*. Paris: PressesUniversitaires de France, 1984 [1989].

_____.(Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____.Experiência e representações sociais. In: MENIN, M.S.S., SHIMIZU,A.M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

_____.Conferência por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Ceará. In: SOUSA, C. (Org.).*Representações sociais: estudos metodológicos em educação*.São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2009.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In PICONEZ(Coord.). *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo, Cortez, 2009.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____.A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

_____.Por uma concepção ampliada do trabalho professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *Ointeracionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas:Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____.; GUIMARÃES, A.M.M. O InteracionismoSociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F., 1961.

_____.*Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores,1978.

_____.*Sobre representações sociais*. Tradução de por Clélia Nascimento Schulz. Núcleo dePsicologia Social, Departamento de Psicologia, UFSC, 2003.

_____.*Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009 [2011].

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 55-87.

PICONEZ (Org.). *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus,2005.

PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

_____.*O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed.São Paulo, SP: Cortez, 2002, 200p.

_____. LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2010.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. *Internacional Journal of Qualit in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. In: GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

REIS, M. E. T; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional emsaberes e práticas num curso de licenciatura em Matemática para professores em serviço. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30, Caxambu, MG. Anais da 30ª ReuniãoAnual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-17.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, H. M. *O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, M. L. S. F. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Natal: EdUFRN, 2005.

SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, M., RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho nomagistério*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

VAN DIJK, T. A. *Semiosis*. México: Universidad Veracruzana, 1998.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. Discourse, Context and Cognition. In *Discourse Studies*. Vol 8(1): 159-177. London: Sage, 2006.

_____. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2009.

VINCENSI, M. F. *Estágio Supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente*. Dissertação (Mestrado em Educação nas ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do sul – UNIJUI, 2007.