

LUZIA BUENO

**A construção de representações sobre o
trabalho docente: o papel do estágio**

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo/2007

LUZIA BUENO

**A construção de representações sobre o
trabalho docente: o papel do estágio**

Tese apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de DOUTOR em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anna
Rachel Machado.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
São Paulo/2007

LUZIA BUENO

A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio

Tese elaborada com o benefício de uma bolsa de estudos da CAPES para a realização de um estágio de 11 meses na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FAPSE), na Universidade de Genebra, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra^a. Anna Rachel Machado – Orientadora

Prof^ª. Dra^a. Ângela Bustos Kleiman

Prof^ª. Dra^a. Lília Santos Abreu-Tardelli

Prof^ª. Dra^a. Maria Cecília Camargo Magalhães

Prof^ª. Dra^a. Maria Elizabeth B. de Almeida

Prof^ª. Dra^a. Elisabeth Brait – Suplente

Prof^ª. Dra^a. Eliane Lousada – Suplente

Eu sempre sonho que uma coisa gera,

nunca nada está morto.

O que não parece vivo, aduba.

O que parece estático, espera.

(Adélia Prado, “Leitura”, em **Bagagem**, 1976)

FICHA CATALOGRÁFICA

BUENO, LUZIA. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. São Paulo. Pp. .2007

TESE (DOUTORADO) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANNA RACHEL MACHADO

PALAVRAS-CHAVE: Estágio – Representações – Trabalho docente – Interacionismo Sociodiscursivo – Projeto de intervenção – Texto de prescrição

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Ao meu pai,

pelos sonhos!

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo patrocínio desta pesquisa e pela concessão de uma bolsa de estágio no exterior, o que me permitiu crescer muito como pesquisadora e como ser humano.

À Anna Rachel Machado, pelas orientações de vida e de tese; pelos exemplos de ética, paixão, vida; pelo jeito apaixonado com que trabalha e seduz a todos nós.

Ao professor Jean-Paul Bronckart, eterno mestre, com quem venho aprendendo cada vez mais o valor da linguagem, e que aceitou me receber em Genebra, contribuindo, assim, imensamente com minha pesquisa.

À Lília, eterna amiga, pelos exemplos como ser humano maravilhoso que é e por ter me mostrado os caminhos da PUC-SP.

Aos amigos maravilhosos Márcio e Rubens, pelo companheirismo, pelos ombros e pelo ouvido atento em todas as horas.

Ao Fabrice, pela cumplicidade e pelo companheirismo, que tornaram a vida em Genebra muito mais bonita.

À minha família, especialmente minha mãe e meus irmãos Dalva e Carlinhos, pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu coordenador Carlos, da Universidade São Francisco, pelo grande apoio durante toda a realização desta pesquisa.

Aos meus “queridíssimos” alunos do curso de Letras, tanto os que participaram com seus textos desta pesquisa quanto os outros com quem tive e tenho o prazer de trabalhar, os quais me possibilitam a cada dia refletir sobre o que é ser professor e sobre a responsabilidade que tenho por fazer parte da formação deles.

A Nina, Katja, Ingrid, Laurent, Barbara, Janet, Itziar, Cristian e todas as pessoas maravilhosas com quem tive o prazer de conviver em Genebra.

Aos professores que participaram das minhas bancas de qualificação e muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado: Profa. Ciça, Profa. Célia Brito, Profa. Beth Almeida e Profa. Beth Brait.

A todos os colegas do Grupo ALTER, do LAEL, pelo apoio e por comentários/sugestões durante a pesquisa.

Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, sempre prontas a nos ajudar e a nos retirar dos sufocos com os “benditos” papéis oficiais.

Enfim, um muito obrigada a todos que de algum modo, com um sorriso, um olhar, uma palavra, muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo mais amplo contribuir para uma reflexão sobre o estágio na formação inicial de professores no período de graduação, por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos elaborados para orientar o estagiário em suas tarefas e nos textos produzidos pelos próprios estagiários durante o estágio. Para realizar esse estudo, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano.

No ISD, o trabalho é definido como uma forma de agir cujas representações são construídas na linguagem. Dessa forma, o trabalho constitui-se como um dos lugares centrais de desenvolvimento do ser humano na sociedade atual. Sendo assim, ao estudarmos textos que trazem representações sobre o trabalho no estágio, estamos também contribuindo para uma compreensão maior de como se dá esse desenvolvimento humano e profissional durante a graduação. Essa compreensão pode auxiliar tanto os cursos de formação especificamente da área de Letras quanto também todos os outros que se utilizam do estágio e da produção de textos como meios para assegurar um desenvolvimento profissional do estagiário.

Com esses objetivos, apresentamos em nosso trabalho: a) uma discussão sobre o estágio e os dispositivos de formação utilizados; b) uma síntese dos pressupostos teórico-metodológicos, na qual tratamos do quadro teórico do ISD e dos procedimentos de análise do agir humano representado em textos, além de trazermos também as contribuições das pesquisas recentes que se utilizam das Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade) para que se possa construir uma visão mais ampla sobre o trabalho educacional, que vai além de uma relação do professor com um saber e com seus alunos.

Na metodologia, apresentamos os nossos dados, que foram coletados em uma Faculdade de Letras, de uma universidade particular do interior de São Paulo, sendo constituídos por um documento de orientação do estágio e dez projetos de estágio produzidos pelos estagiários na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Como procedimentos de análise, procuramos verificar, em cada texto, o seu contexto de produção mais amplo, passando pelas questões de sua organização interna, dos mecanismos enunciativos e das suas características semânticas na organização e interpretação do agir no trabalho, o que nos permitiu detectar “figuras de agir”, indicando tanto modos de dizer o agir quanto modos de agir da categoria profissional “professor”.

Com os resultados de nossas análises, pudemos verificar, por meio das figuras do agir construídas, que tanto o documento de orientação do estágio quanto os projetos apresentam uma visão reduzida do que é o trabalho docente e do papel do professor, retratando-o ainda de modo genérico e distanciado da realidade que o estagiário deveria observar em um estágio que se propõe a formar um professor. Notamos ainda que, ao planejar as suas aulas, é essa visão reduzida que o estagiário recupera, esquecendo-se das atividades práticas que realizou no estágio com um professor real e modelando o seu agir apenas a partir de leituras. Dessa forma, constatamos que o modelo de agir do estagiário tem sua origem nos textos teóricos lidos e não nas atividades práticas de que participa. Assim, esses resultados nos obrigam a fazer uma reflexão sobre uma forma de orientação de estágios e de produção de projetos que possa levar o estagiário a conhecer diferentes discursos para que ele se aproprie do “debate interpretativo” entre posições diversas, a fim de construir a sua própria posição como um profissional.

ABSTRACT

This research has as a far-reaching objective to contribute for a reflection about the period of probation on teachers' initial formation during the graduation period by means of the analysis and the interpretation from constructed representations about the teacher's work on the texts worked out in detail to orient the probationer in his tasks and texts produced by his own initiative during the probation period. To accomplish this study, we have adopted the theoretical presupposition of the so-called Social-Discursive Interactionism (SDI) (*Interacionismo Sóciodiscursivo* – ISD) that assigned to actions and to the language a fundamental role in the human development.

In the SDI, the work is defined as a form of acting whose representations are constructed in the language. In this way, the work consists of one of the central spaces of the human being development in the current society. Thus, when we study texts that bring representations on the probation period work, we are also contributing for a better comprehension dealing with the human and professional development during the graduation. This comprehension can help either the formation courses specifically in a Language Course as well as all the ones that use the probation period and the production of texts as a manner to assure the probationer's professional development.

With these objectives, we have presented in our work: a) a discussion about the probation period and the devices of formation used; b) a synthesis of the methodological theoretical presuppositions on which we consider the SDI theoretical chart and the procedures of the human actions analysis represented on the texts besides the contributions of recent researches used in the Work Science (Activity Ergonomics and Activity Clinic) in order to construct a wider vision about the educational work beyond the teacher's relation with the knowledge and his pupils.

In the methodology, we have presented the data collected in a Language College from a private University in São Paulo State. They were consisted of a probation period orientation document and ten projects produced by the probationers in a discipline called Supervised Probation Period in Portuguese Language (*Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa*). As analysis procedures, we have looked for verifying in each text its wider production context; internal questions organization, enunciative mechanisms and semantic characteristics in the organization and interpretation of acting in the work. All this have allowed detecting "figures of action", indicating either the ways of saying the actions or ways of actions in the teacher professional category.

Our analyses results have verified by means of the constructed figures of actions that either the orientation probation period document or the projects have presented a reduced vision concerned to the teacher's work and his role, retracting him as a general manner and distant from the reality in which the probationer should observe in a stage that proposes to form a teacher.

We have also noticed that when planning the classes is this reduced vision that the probationer reacquires and forgets the practical activities that he has accomplished in the probation period with a real teacher and modeling his action only from readings. In this way, we have verified that the probationer's actions have the origin in the theoretical read texts and not in the practical activities that he has participated. Thus, these results obliged us to do a reflection about the form of orientation in the probation period and in the projects production that can lead the probationer to know different discourses in order to assume the "interpretative debate" among various positions to construct his own position as a professional.

Sumário

Introdução	1
I – A história da pesquisa	2
Capítulo 1 – O estágio e os dispositivos de formação	11
1.1 O estágio na formação inicial atual do professor das séries finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM)	11
1.2 Os dispositivos de formação utilizados nos estágios	20
1.3 Os projetos	26
Capítulo 2 – O trabalho de ensino	31
2.1 As pesquisas sobre o professor no Brasil e no exterior	31
2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: conceitos básicos	36
2.3 Elementos constitutivos do ensino como trabalho	41
2.3.1 Os artefatos	43
2.3.1.1 As prescrições	44
2.3.1.2 As regras do ofício	49
2.3.2 Os coletivos	50
Capítulo 3 – O trabalho como uma forma de agir no ISD	53
3.1 O quadro teórico do ISD	54
3.2 Os procedimentos de análise do agir humano em textos	60
3.3 A representação do agir humano em textos: as figuras interpretativas do agir	68
Capítulo 4 – Procedimentos de coleta e análise dos dados	76
4.1 Contexto da coleta dos dados	76
4.2 Seleção dos dados	79
4.3 Perguntas de pesquisa	79
4.4 Procedimentos de análise	80
4.4.1 Análise do contexto sociointeracional de produção	80
4.4.2 Análise das características globais dos textos	81
4.4.3 Análise da arquitetura interna dos textos	81
4.4.4 Análise semântica do agir interpretado/avaliado nos textos	83
Capítulo 5 – Resultados da análise do documento de orientação para a	90

produção dos projetos de intervenção no estágio	
5.1 O contexto sociointeracional de produção	90
5.2 As características organizacionais e enunciativas do documento	92
5.3 As características semânticas: o papel dos actantes postos em cena	96
5.3.1 O estagiário no documento	97
5.3.2 O professor observado no documento	101
5.3.3 O professor-supervisor no documento	103
5.4 Conclusões sobre a análise do documento de orientação	106
Capítulo 6 – Resultados da análise dos projetos de intervenção	108
6.1 Resultados da análise de um dos projetos do grupo 1	109
6.1.1 O contexto sociointeracional de produção	109
6.1.2 As características organizacionais e as enunciativas	111
6.1.3 As características semânticas: o papel dos actantes postos em cena	114
6.2 Resultados da análise do projeto do grupo 2	123
6.3 Resultados da análise dos projetos do grupo 3	128
6.4 Síntese dos resultados da análise de todos os projetos	129
6.5 Conclusões sobre a análise dos projetos	140
Considerações finais	145
Referências bibliográficas	153
Anexos	170
Anexo 1 – Programa da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa	171
Anexo 2 – “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”, documento interno da Faculdade de Letras.	175
Anexo 3 – Projeto 2 de intervenção	181
Anexo 4 – Projeto 9 de intervenção	187
Anexo 5 – Projeto 3 de intervenção	193
Anexo 6 – Projeto 4 de intervenção	200

Lista de figuras

Figura 1: O trabalho e seus elementos	38
Figura 2: O trabalho do professor e seus elementos	42
Figura 3: O trabalho do professor e seus elementos	84

Lista de gráficos

Gráfico 1: Os actantes nos projetos	108
Gráfico 2: Os actantes no projeto 2	114
Gráfico 3: Os actantes no projeto 9	127

Lista de quadros

Quadro 1: Aprendizagem do estagiário e intervenções dos professores orientadores	25
Quadro 2: Tipos de discurso	63
Quadro 3: Figuras interpretativas do agir	74
Quadro 4: Representações sobre os elementos do contexto de produção	81
Quadro 5: O plano global do documento	94
Quadro 6: Quantidade de agir atribuído a cada actante	96
Quadro 7: Exemplos e quantidade da forma de apresentação do actante aluno do professor observado	97
Quadro 8: Exemplos e quantidade da forma de apresentação do actante estagiário no documento	98
Quadro 9: Exemplos da forma de apresentação do actante professor observado no documento	101
Quadro 10: Agir atribuído ao professor observado	102
Quadro 11: Exemplos e quantidade da forma de apresentação do actante professor-supervisor	104
Quadro 12: O agir atribuído ao professor-supervisor	105

Quadro 13: Plano global do projeto 2	113
Quadro 14: A quantidade de actantes no projeto 2	115
Quadro 15: Quantidade porcentual de alguns termos nos projetos	127
Quadro 16: Plano global dos projetos	131
Quadro 17: Tipo de discurso dos segmentos	133

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo mais geral detectar como o trabalho do professor é representado em textos produzidos durante a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, por meio da análise de uma das práticas de linguagem que se desenvolvem no curso de graduação. Mais especificamente, procuramos compreender como se estabelecem as relações entre linguagem e trabalho do professor nos textos do gênero textual “projeto”, produzidos por estagiários na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, e no documento que orienta a produção dos projetos, elaborado pelos professores da universidade, verificando como o trabalho do professor é representado nesses textos encontrados em nossa situação de trabalho educacional. Neste sentido, nossa pesquisa se filia e contribui com o projeto do grupo maior de pesquisa ao qual pertence: o Grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado, no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP.

Seguindo a abordagem do Grupo ALTER, para realizar nosso estudo, adotamos como linha teórico-metodológica central o Interacionismo Sociodiscursivo¹ (Bronckart, 1997, 1999, 2004b), que procura investigar a problemática do agir humano tendo como foco central a linguagem, já que as representações nela construídas têm um papel muito importante no desenvolvimento do agir humano. Servimo-nos, também, de um outro referencial teórico, o das Ciências do Trabalho, mais especificamente a Ergonomia da Atividade, corrente francesa desenvolvida pelo Grupo ERGAPE – Ergonomie de l’Activité des Professionnels de l’Education – (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2003, 2004), e a Clínica da Atividade, também francesa (Clot, 1999, 2001; Clot e Faïta., 2000 e 2001; Faïta, 1997, 2002, 2004).

Trabalhamos com essas três linhas teóricas – Interacionismo Sociodiscursivo, Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade –, pois elas partem do mesmo referencial teórico de base, utilizando-se de Vygotski, para as questões de ordem psicológica. As três linhas de pesquisa também enfatizam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, opondo-se a uma

¹ De agora em diante ISD.

divisão de disciplinas que têm em comum o humano e o social e que, portanto, precisam apoiar-se umas nas outras para que possam explicar e compreender melhor os complexos fenômenos humanos.

Para atingir nosso objetivo, partimos da seguinte situação de trabalho educacional, que é o contexto de nossa pesquisa: coletamos dez projetos escritos na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, por nós ministrada, no curso noturno de graduação de Letras, em uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo, assim como utilizamos o documento da faculdade que orienta o estágio e a produção de textos do estagiário.

Após essa apresentação global do objetivo mais geral da tese, dos pressupostos teóricos gerais e do contexto da pesquisa, procuraremos mostrar, nesta introdução, como esta pesquisa se constituiu, como se posiciona no quadro da Linguística Aplicada, quais são seus objetivos mais específicos, bem como as perguntas que guiaram sua realização.

I. A história da pesquisa

O espaço de produção dos dados desta tese, a disciplina de estágio, tem uma relação muito forte com meu² percurso profissional. Por isso, quero começar a escrevê-la recontando um pouco da minha história de formação como professora, para depois apresentar as questões de pesquisa.

Escolhi ser professora aos 14 anos porque queria uma profissão em que pudesse fazer sempre aquilo de que eu mais gostava: estudar. Alguns anos depois, fui fazer o curso de Letras na Unicamp. Estudava muito, mas pouco discutia sobre o que era ser professora. Lembro-me de ter aprendido a classificar as escolas, as teorias de aprendizagem, mas nada de discutir o trabalho do professor. Foi nas disciplinas de Estágio Supervisionado, no último ano do curso, que pude conhecer de perto a realidade de professores de escola pública por meio dos estágios. Pude ter contato com professores que, em reuniões pedagógicas, eram obrigados a discutir sobre quem seria o responsável pela venda de salgadinhos, quem arrecadaria roupas para o bazar, etc., a fim de conseguir dinheiro para comprar lâmpadas para as salas do noturno, sapatos para alguns alunos muito pobres,

² Utilizarei a primeira pessoa do singular em alguns momentos nesta parte da tese, uma vez que retomarei o meu percurso pessoal, deixando a primeira pessoa do plural para os momentos em que a voz específica da pesquisadora se faz ouvir.

materiais para outros. Vi muito mais: alguns professores desinteressados que viviam pedindo licença ou mal-humorados, em decorrência do estresse do trabalho, ou ainda, coisa mais intrigante, gente feliz, apesar de todos os problemas. Essa realidade do trabalho do professor, infelizmente, não teve destaque em outras disciplinas do curso de Letras, mas provocou-me bastante, deixando-me o desejo de um dia trabalhar com a formação de professores e incorporar a realidade desse trabalho às outras discussões que surgem nesse tipo de curso.

Depois de formada, tornei-me coordenadora da área de Português de um colégio particular da região de Campinas. Dez anos depois de formada, fui convidada a substituir um professor em uma universidade particular, no interior de São Paulo, justamente na disciplina de estágio – Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – do curso de Letras, um curso noturno, com duração de três anos, com habilitação só em Português ou só em Inglês, conforme a opção do aluno. O convite foi muito bem recebido e representou a concretização de um sonho antigo: trabalhar diretamente e explicitamente com a formação de professores no curso de Letras.

No meu primeiro ano de trabalho, confesso que segui as regras da faculdade sem grandes questionamentos, pois via meus alunos tendo um apoio melhor do que eu tive durante minha graduação, em que tivemos dois semestres de estágio em quatro anos de curso integral em uma universidade pública. Já nessa universidade particular do interior de São Paulo, em que comecei a trabalhar, os alunos que optam pela licenciatura em Língua Portuguesa têm quatro (4) semestres de disciplinas de estágio: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, II, III e IV. Em cada uma delas, o processo é o mesmo. Eles devem:

- 1) assistir a um certo número de horas-aula em uma escola de Ensino Fundamental (Estágios I e II) ou Médio (Estágios III e IV);
- 2) escolher um problema de acordo com o tópico que estiver sendo discutido na disciplina de estágio (Produção de Textos – orais ou escritos –, Leitura, Análise Lingüística);
- 3) escrever um projeto “de intervenção”³, no meio do semestre, descrevendo e analisando o problema, justificando por que

³ Projeto de intervenção é o nome dado pela universidade ao texto a ser produzido pelo estagiário durante o período de estágio em uma escola de Ensino Fundamental ou Médio.

trabalhar com ele e com que teorias de apoio – além de montar um conjunto de aulas o estagiário buscará apontar solução para o problema;

4) dar, a seguir, as aulas que forem por eles planejadas no projeto de intervenção, na sala de aula em que estagiaram;

5) dar também, para os colegas do estágio, uma das aulas que planejaram e que acharam interessante de ser vista/discutida com os colegas;

6) escrever, por fim, no final do semestre, um relatório sobre como foi a aplicação do projeto de intervenção.

Aparentemente, o processo é ótimo, porque coloca o estagiário na situação de sala de aula, tendo, inclusive, que dar aulas. E os resultados também deveriam ser, mas, ao olhar os textos (projeto de intervenção e relatório) que os alunos produziam, pude constatar uma característica que, à primeira vista e intuitivamente, não me agradava: os alunos não se colocavam nos textos, apenas faziam adaptações de modelos já dados pela universidade, produzindo projetos de intervenção e relatórios muito semelhantes uns aos outros. Parecia que todos haviam feito estágio na mesma escola, com a mesma professora, pois os comentários eram os mesmos. Em conversa sobre meu trabalho, Yves Clot levantou a hipótese de que talvez os textos fossem semelhantes porque visavam a agradar o destinatário, ou seja, o professor-supervisor de estágio, e, assim, garantir uma nota para aprovação na disciplina. Segundo Clot, se mudássemos o destinatário talvez também tivéssemos textos diferentes. Infelizmente naquele momento eu ainda não conseguia me apropriar dessa hipótese.

Após dois semestres lendo esses textos “iguais”, comecei a buscar pistas que me ajudassem a entender o que ocorria e como poderia resolver o problema, pois era difícil aceitar que fizéssemos leituras, ótimas discussões em sala usando os dados que os alunos traziam e que, na produção dos projetos e dos relatórios, tudo desaparecesse.

Resolvi, primeiramente, verificar as instruções que eram dadas aos alunos no documento oficial da universidade: “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”, que estabelece todas as regras para o estágio, inclusive o modo como devem ser o projeto de intervenção e o relatório. Após discussão com os colegas que lecionavam as

disciplinas de estágio para as turmas de inglês, fizemos algumas poucas modificações na parte referente ao projeto, pois acreditávamos que ali residia o grande problema. Procuramos deixar bem claro que se esperava um projeto com uma pergunta clara, hipóteses e justificativas para uma intervenção, já que, nas instruções até 2003, não havia orientação clara sobre a organização textual e, a nosso ver, isso poderia estar gerando as dificuldades dos alunos, com a conseqüente cópia de modelos anteriores.

Nessas instruções anteriores, ao tratar das partes constitutivas do projeto, falava-se muito da necessidade de determinar a situação-problema que seria estudada, mas não se explicava muito bem o que poderia ser essa tal “situação-problema”, nem como delimitá-la. Dessa forma, os alunos acabavam apresentando vários problemas da sala de aula e tratando-os de modo superficial. Na verdade, reproduziam o que liam em projetos que haviam recebido alguma nota acima da média em semestres anteriores, pois não sabiam em que exatamente focalizar sua análise das situações de sala de aula.

Para auxiliá-los, determinamos, então, que o projeto de intervenção deveria ser semelhante aos projetos de pesquisa e, assim, apresentar um tema, uma pergunta de pesquisa que seria respondida com a intervenção, as hipóteses, as justificativas, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia para aplicar a intervenção, etc. Dessa forma, com essa orientação, nosso objetivo foi o de mostrar que o projeto deveria representar uma unidade de trabalho: após a observação e a seleção de um “problema”, busca-se estudá-lo, recorrendo a teorias e a discussões com o professor da sala de aula; feito isso, chega-se a hipóteses de como resolvê-lo e, assim, parte-se para a intervenção para testar a hipótese escolhida.

O novo documento⁴ de orientação passou a ser usado a partir do primeiro semestre de 2004 e novos projetos foram produzidos pelos alunos, segundo suas instruções. Resultado: projetos novamente semelhantes; vários deles, por exemplo, apenas elogiavam o controle que a professora da sala observada tinha sobre a disciplina da sala, ou comentavam o quanto ela tinha ajudado na elaboração do projeto e no processo de intervenção. As intervenções, de modo geral, eram sempre qualificadas de boas e dificilmente alguém relatava um

⁴ O novo documento, que será discutido no Capítulo 5, encontra-se no Anexo 2.

fracasso. Essas semelhanças suscitaram algumas questões: se os textos eram parecidos, será que realmente contribuíam para a formação de um futuro professor? Será que não seriam apenas mais um texto que só serviria para o aluno-estagiário receber uma nota? Será que o problema não estaria no documento das instruções como um todo e/ou no modo como ele prescreve o trabalho do estagiário?

Conversando com os alunos e ex-alunos, descobri que muitos consideram que o projeto de intervenção é o texto mais interessante que produzem na universidade, alguns afirmaram que é o único texto em que se é obrigado a pensar como professor e um bom número deles afirmara que o projeto ajudava na sua formação de professor. Esses dados obtidos em conversas informais corroboravam minhas hipóteses de que é no projeto que o aluno começa a assumir-se como professor, pois é obrigado a identificar questões na sala de aula e, como professor, procurar resolvê-las, ou seja, fazer aquilo que o professor faz cotidianamente.

Todavia, se os projetos eram tão semelhantes, tanto no nível formal quanto nos conteúdos, então todos estariam se colocando como professores sem nenhuma diferenciação entre si? Não acreditávamos nisso, pois, estudando a questão dos gêneros textuais, via Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), pude me apropriar da idéia de que, ao se adotar um gênero na produção textual, cada enunciador faz as suas adaptações, estilizando o gênero em seu uso, produzindo, desse modo, textos particulares. Assim, em cada projeto, cada estagiário, teoricamente, deveria ser capaz de fazer circular sua visão de mundo e, mais especificamente, sua visão do que é ser professor. A nosso ver, se essas visões apareciam nos projetos, elas deveriam então ser detectadas a fim de que se possa ressaltá-las ou modificá-las para que o aprendiz se torne um professor. Mesmo as semelhanças poderiam nos ajudar a compreender melhor esse processo de formação, já que nos dariam pistas de como os estagiários, como um grupo, imaginam que devem apresentar certas idéias. Cremos que este deve ser o papel do professor-supervisor de estágio: abrir caminhos para que os alunos se exponham, coloquem-se como professores e ajudá-los a compreender que trabalho é este que se escolheu seguir, que visões são essas que são construídas sobre os docentes pela sociedade e por nós mesmos, professores ou futuros professores.

Com essas idéias ainda bem incipientes, cheguei ao doutorado na PUC-SP, em janeiro de 2004, e comecei a ler sobre o trabalho educacional, além de

participar das discussões das pesquisas realizadas pelos membros do Grupo ALTER. Dessa forma, comecei a compreender a forte relação entre a linguagem e o mundo do trabalho de modo geral, e a refletir, mais especificamente, sobre a linguagem e o trabalho do professor. Fiz, assim, várias leituras sobre esses temas, que me mostraram a importância de uma análise mais detalhada de textos que circulavam no trabalho do professor ou no seu processo de formação.

A análise dos textos sobre a relação linguagem e trabalho, segundo Bronckart e Machado (2004), pode trazer nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das interpretações/representações/avaliações que socialmente se constroem sobre eles. No caso dos estagiários, tal análise se torna mais relevante, ao considerarmos que essas interpretações/representações/avaliações, ao serem apropriadas pelos indivíduos, tornam-se uma espécie de “guia”, um modelo para seu agir futuro (Bronckart e Machado, 2004). Dessa forma, em um curso de formação de professores, o conhecimento dessas interpretações/representações/avaliações construídas nos textos se torna essencial, se quisermos, por um lado, evitar a manutenção de idéias ou comportamentos que pouco ajudarão no desenvolvimento do trabalho do professor e, por outro, incentivar a propagação daquelas que contribuem para um trabalho que satisfaça o professor e a sociedade.

Além disso, de modo geral, a maioria dos estudos que tomam como objeto o trabalho do professor acaba dando ênfase maior ao modo como deveria ser esse trabalho e não ao que ele efetivamente é. Ao contrário, acreditamos que, ao analisarmos textos produzidos por futuros professores sobre esse trabalho, como são os projetos de intervenção, poderemos detectar como o trabalho se configura, pelo menos para esses aprendizes. Essa compreensão certamente poderá dar nova orientação para a organização, se não dos cursos de formação de professores, ao menos das disciplinas específicas de Estágio Supervisionado.

Neste sentido, consideramos o projeto de intervenção um objeto muito rico a ser explorado em uma disciplina de estágio: ele pode mostrar o olhar que o aluno tem sobre o professor e o seu olhar como professor, além de ser produzido no meio do semestre, o que permite ao professor-supervisor retomar as idéias veiculadas nesse projeto e discuti-las com os alunos, possibilitando-lhes, assim, construir novas visões mais fundamentadas sobre o trabalho docente.

Entretanto, não se pode esquecer de que o projeto é elaborado de acordo com um documento que o orienta e que, portanto, pode influenciar o produto final que é apresentado. Dessa forma, esse documento também pode ser um objeto rico e importante a ser explorado na disciplina de estágio. Como queríamos muito poder contribuir para que professores de estágio melhorassem seu trabalho em disciplinas de Estágio Supervisionado, usando para isso objetos de estudo/avaliação que permitam o crescimento tanto do aluno quanto do professor, consideramos extremamente importante empreender esta pesquisa, tomando como objetos de análise o documento que orienta os projetos e os próprios projetos de intervenção, a fim de compreender melhor a relação entre eles e a contribuição que podem trazer para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Acreditamos também que esta análise poderá contribuir para uma reflexão sobre o papel que ocupam os textos que circulam nas disciplinas do estágio para a formação de profissionais, de modo geral, permitindo-nos ainda repensar o estágio como um espaço de desenvolvimento profissional.

Para atingir essa compreensão e poder fazer essas reflexões, fizemos uma pesquisa cujo objetivo era responder às seguintes questões:

- **Quanto ao documento que orienta os projetos:**

1. O que se espera que o estagiário realize durante o estágio?
2. Que elementos do trabalho do professor são apresentados?
3. Que elementos do trabalho do professor se espera que o estagiário apresente em seu projeto de intervenção?

- **Quanto aos projetos de intervenção:**

4. Que elementos do trabalho do professor são apresentados?

- **Quanto à relação entre o documento orientador e os projetos:**

5. O que se apresenta de semelhante e/ou diferente entre eles?

Discutidas estas questões, procuramos refletir sobre a qualidade do documento de prescrição e a validade do uso do projeto de intervenção como instrumento mediador da formação inicial, uma vez que poderemos verificar se o

projeto de intervenção se constitui como um espaço em que o trabalho do professor e sua complexidade são contemplados.

Essa reflexão é bastante pertinente já que, como constatou Amigues et al. (2002) em um estudo sobre “Le memoire professionnel” (o gênero usado como trabalho final em um curso de formação de professores), o fato de introduzir um artefato, que parece bom para a formação profissional, não nos garante que ele funcionará efetivamente como um instrumento⁵ na formação dos professores. Dessa forma, é muito importante, após a análise, refletirmos sobre a validade mesma do uso desse projeto de intervenção na disciplina de Estágio Supervisionado pelos estagiários e pelo professor-supervisor de estágio.

As respostas às questões de pesquisa e a reflexão sobre a validade desses artefatos na formação, a nosso ver, também poderão trazer benefícios aos estudos sobre formação de professores na Linguística Aplicada, que vêm aumentando nos últimos anos, principalmente após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases de 1996), que salienta a necessidade de formação.

Entretanto, nessa lei, a ênfase é posta no processo de formação continuada, tornando-se compreensível a pouca produção em relação ao estagiário de licenciatura, no nível das publicações acadêmicas. Contudo, apesar da grande importância dos cursos após a graduação e da ajuda que prestam aos professores já formados, não podemos esquecer de que nem todos os professores farão esses cursos; muitos contarão apenas com a formação que receberam na faculdade e com as suas lembranças do tempo de alunos para construírem as suas aulas. Não é por outra razão que, após a LDB/96, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), introduzindo modificações na formação inicial. Assim, uma discussão mais aprofundada sobre o período do estágio na graduação é absolutamente necessária.

Se há pouca discussão sobre o período do estágio, muito menos encontramos produções sobre os textos que são elaborados especificamente nas disciplinas de estágios. Dada a grande quantidade de pesquisas em Linguística Aplicada, mostrando a importância de se analisarem os discursos, a fim de se compreender os problemas sociais em que a questão da linguagem está envolvida e de se criar possibilidades de mudança, estudar os textos do documento de

⁵ A distinção entre os conceitos de “artefato” e de “instrumento” será apresentada no capítulo 2, ao discutirmos sobre as características do trabalho.

orientação e do gênero projeto de intervenção pode nos levar a compreender melhor que professor de Português estamos formando em nossa graduação e, ao mesmo tempo, pode também nos possibilitar interferir nessa formação.

Com esses objetivos, apresentamos o nosso estudo, que está organizado em sete capítulos. No primeiro, a fim de expor o contexto mais amplo de nossa pesquisa, explicamos como funciona o estágio atualmente, que dispositivos de formação já foram descritos e como o projeto de intervenção é tratado na educação. Nos dois capítulos seguintes, apresentamos o quadro teórico de nossa pesquisa. No Capítulo 2, abordamos as contribuições de alguns conceitos das Ciências do Trabalho, da Ergonomia e da Clínica da Atividade para uma compreensão maior de uma das formas de agir humano que é o trabalho, e, mais especificamente, o trabalho do professor. No Capítulo 3, apresentamos o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vez que ele nos fornece uma visão clara da linguagem como um agir e da linguagem na construção tanto de outros tipos de agir humano quanto de avaliações e interpretações desse agir em textos, além de nos fornecer um modelo de análise de textos que envolve uma análise semântica do agir representado nos textos em situações de trabalho.

Como decorrência desses três primeiros capítulos, elaboramos nossos critérios e procedimentos de análise, que apresentamos no Capítulo 4, com a metodologia empregada. Nos capítulos seguintes, apresentamos os resultados da análise e as reflexões feitas a partir deles. Para isso, no Capítulo 5, apresentamos os resultados da análise do texto de orientação que rege a construção do projeto de intervenção. No Capítulo 6, expomos os resultados da análise dos projetos de intervenção. Para finalizar, nas Considerações Finais, centramo-nos em uma discussão sobre os textos no estágio, visando a refletir sobre a validade desse dispositivo durante a formação e, de modo mais amplo, sobre o estágio como um espaço de formação profissional, em que se pode ampliar a compreensão sobre as representações sobre o trabalho construídas nos e pelos textos e de seu papel nos processos de formação.

Capítulo 1

O estágio e os dispositivos de formação

Neste capítulo, pretendemos apresentar o contexto mais amplo de nossa pesquisa, ou seja, o espaço do estágio nos cursos de formação de professores e o lugar que nela ocupam determinados dispositivos, como os projetos de intervenção.

Para isso, iniciamos o capítulo apresentando os tipos de estágio; depois, os dispositivos de formação empregados no estágio em diferentes países e finalizamos com a discussão dos termos “projeto” e “projeto de intervenção”.

1.1 O estágio na formação inicial atual do professor das séries finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM)

Nesta seção, procuramos caracterizar o que é o estágio hoje no Brasil. Antes, porém, faremos uma breve retomada de sua história e, a seguir, mostramos como alguns autores, as leis e os documentos oficiais recentes o vêem.

Enquanto na Europa, já no século XVIII, começavam as discussões sobre a escolarização para a formação de professores, no Brasil essa preocupação só vai aparecer no século XIX e voltada apenas para as séries iniciais, com a criação da primeira Escola Normal em Niterói, em 1835, e com a segunda, em 1842, na Bahia. Tal fato se deve ao tipo de economia desenvolvida no Brasil, que era alicerçada na agricultura e não necessitava de mão-de-obra qualificada. Dessa forma, não havia interesses econômicos que suscitassem a necessidade de formação de professores em uma escola especializada para isso. Para as necessidades desse momento ainda bastavam os sistemas de ensino mútuo (Tanuri, 2000), nos quais ao mesmo tempo em que se aprendia a ler também se aprendia a dar aulas, ou a contratação dos mestres-escolas, leigos contratados para dar aulas.

Nos países mais desenvolvidos, a preocupação com a implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita, já havia se iniciado em razão da Revolução Industrial, que modificou as relações de produção e também a forma de organização da sociedade. Com um número maior de pessoas nas zonas urbanas, tornou-se necessário fornecer-lhes uma educação. Afinal, o sistema

capitalista industrial “engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (Romanelli, 1987, p. 59). Assim, saber ler e escrever torna-se um pré-requisito para se inserir nesse novo mercado de trabalho e também um meio de se ter dinheiro e se poder consumir os produtos que nele são gerados.

No Brasil, a intensificação do capitalismo industrial ocorreu nas décadas de 20 e 30, em um período em que, no nível mundial, havia a crise de 29 e, no nacional, um país em crise, com vários movimentos que ajudavam a rever e colocar em xeque o monopólio do poder das velhas oligarquias agrárias. Com o desenvolvimento de uma sociedade industrial, ainda que de modo bem desigual no território brasileiro, impulsionam-se também os setores do comércio, da administração, dos transportes, dos serviços em geral. Desse modo, surge também a necessidade de uma educação, já que “leitura e escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta” (Loureño Filho, 1965).

É nesse contexto que, em 1931, por meio do Decreto nº 19.852/31, cria-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que será responsável pela formação de professores para as séries posteriores às iniciais. Contudo, tal decreto só é efetivado em 1939, após a criação da Universidade do Brasil, em que se incluía a Faculdade Nacional de Filosofia, que devia preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Essa faculdade, além de formar bacharéis em Pedagogia, oferecia também o curso de didática, de um ano, que, quando cursado por bacharéis, dava-lhes o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o esquema que ficou conhecido como 3+1.

Esse modelo de formação “3+1” é o da racionalidade técnica, segundo Pereira (1999). Nele, o professor é um técnico que aplica as regras resultantes de seus conhecimentos científicos, recebidos em três anos de curso, e pedagógicos, aprendidos no último ano. Na fase de aprendizagem pedagógica, o futuro professor deveria desenvolver o estágio, em que aplicasse os conhecimentos recebidos durante o curso. Nesse caso, parece que se via o estágio como um espaço apenas de aplicação de conhecimentos e não de aprendizagem de uma

futura profissão, em que a prática pudesse revelar aspectos que as disciplinas teóricas não conseguiam abarcar.

Durante o Estado Novo (1937-1945), houve uma política educacional centralizadora, uma vez que passava a ser atributo do governo federal definir as bases e determinar os quadros de todos os tipos de ensino no país. Para isso, o governo utilizava-se das “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. Na década de 50, por meio do acordo entre o MEC/INEP e a USAID, criou-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965, que objetivava trabalhar a metodologia de ensino e a psicologia com os professores de escolas normais, os quais funcionariam como multiplicadores, a fim de modernizar o ensino primário brasileiro usando as inovações norte-americanas. Essa tendência do PABAAE, de buscar respostas para os problemas em questões técnicas e metodológicas, contribuiu para acentuar a perspectiva tecnicista dos anos 60 e 70.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961) garantiu uma flexibilidade curricular de acordo com os desejos de cada estado. Contudo, mesmo que surgissem disciplinas que visavam a aumentar a cultura geral do futuro professor, ainda não apareciam aquelas que analisassem a realidade educacional brasileira e o preparassem efetivamente para o exercício de sua profissão. Nessa lei, pouco se fala do professor licenciado pela faculdade e de como deve ser a sua formação; estabelece-se apenas que, para tornar-se professor, o candidato deveria cumprir no mínimo 1/8 do tempo de seu curso em disciplinas pedagógicas. Como se pode perceber, apesar da mudança de lei, parece que a concepção de formação pouco se altera, já que curto tempo pode ainda ser destinado às questões pedagógicas.

Após 64, com a instauração do regime militar (1964-1985), nota-se a preocupação com os meios técnicos, que serviriam para modernizar a prática docente a fim de tornar a escola eficiente e produtiva, isto é, “torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (Tanuri, 2000, p. 79). Como na década de 50 o país passou a contar com um grande crescimento industrial e com uma população urbana predominando sobre a rural, aumentou a necessidade de uma mão-de-obra qualificada. Em decorrência disso, o governo elabora uma nova política

educacional para o país, visando a treinar o aluno para que este se torne um profissional. Assim, instaura-se a tendência pedagógica chamada de “Currículo como Tecnologia” ou “Tecnicismo”, como ficou conhecido.

Segundo Goodson (2003, p. 43), esse modelo tecnicista procura reproduzir nas Ciências da Educação o que até então era válido para as Ciências da Produção Mecânica:

Os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se uma abordagem de análise de sistemas produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil; e se, de acordo com uma forma feroz de behaviorismo, estiver determinando que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação.

Seguindo essa nova organização do ensino, em 1966, o Decreto-Lei nº 53 fragmentava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando a Faculdade de Educação, que seria agora a responsável pela formação de professores. Nota-se, assim, que a separação entre a parte teórica e a parte pedagógica dos cursos se acentua ainda mais, nesse momento.

Na segunda metade da década de 70 e nos primeiros anos da década de 80, ocorre o fim da ditadura militar (1985) e o início da “Nova República”. O contexto é de luta pela volta da democracia e a educação passa a ser vista como meio de transformar a sociedade. Isso ocorre provavelmente porque muitos pensadores de diferentes áreas que foram obrigados a se calar durante a ditadura passam a discutir a educação, trazendo temas que vão além da sala de aula e das questões de didática. É assim que, em vez de teorias das Ciências da Educação ou da Psicologia, teremos a influência de teorias sociológicas regendo as discussões sobre o ensino.

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), de 1996, retoma-se a discussão sobre formação de

professores. Na LDB/96, busca-se a integração entre a teoria e a prática na formação de professores, procurando reparar a separação que existia entre as disciplinas teóricas e as da educação. A fim de trabalhar mais as práticas, em pareceres posteriores à LDB/96, foi instituído um número mínimo de 400 horas para a prática de ensino e 400 horas para o Estágio Supervisionado (Parecer CNE/CP nº 21/2001). Anteriormente, desde o Decreto nº 86.497/82, que regulamentava a Lei nº 6.494/77, o estágio não poderia ser inferior a um semestre letivo, ou seja, 100 dias.

Com os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), o estágio começa a ser mais valorizado como um espaço de formação do futuro professor. O Parecer CNE/CP nº 21/2001 deixa claro, por exemplo, que:

O estágio não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para obtenção da respectiva licença. (...) Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. (...) Neste sentido, é indispensável que o estágio, de modo similar ao que ocorre no internato da área de saúde, seja, ao final do curso, um momento de coroamento formativo em que a relação teoria/prática já seja um ato educativo em ação. (p. 5)

Como se pode verificar, enfatiza-se o estágio como lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará as suas competências. Nota-se, também, que há grande ênfase na quantidade de tempo que deve ser despendida com o estágio, já que isso é instituído por lei. Entretanto, como deve ser efetivamente esse estágio e o que fazer para que o estagiário alcance o objetivo de “um conhecimento do real em situação de trabalho” são questões que os documentos oficiais não têm respondido.

Dessa forma, como não há clareza na legislação, é possível encontrar diferentes tipos de estágio que refletem variadas concepções sobre as relações que o estagiário deve estabelecer com o professor observado nesse período de atividades práticas. Pimenta e Lima (2004), após vários estudos sobre os estágios durante a formação inicial no Brasil, identificam quatro tipos: 1) estágio centrado na observação dos professores e imitação dos modelos; 2) estágio centrado nas técnicas; 3) estágio centrado na crítica a tudo que a escola tem; 4) estágio centrado na pesquisa aliando teoria e prática.

Em primeiro lugar, o estágio centrado na observação e imitação dos modelos pressupõe uma realidade que não se altera, com alunos sempre iguais vivendo em um mundo também estático, cabendo à escola ensinar-lhes a tradição. Se esses alunos não aprendem, o problema é deles, de sua família e de suas culturas, que são diferentes da ensinada e valorizada pela escola. Nele, o estagiário deve reproduzir uma prática modelar, atendo-se à sua observação da sala de aula, desconsiderando o contexto escolar, elaborando e executando “aulas-modelo”. Em termos de formação de professor, esse tipo de estágio é bastante negativo, pois

essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (Pimenta e Lima, 2004, p. 36)

Em segundo lugar, o estágio centrado nas técnicas procura dar aos alunos, na universidade, os meios, as metodologias, “as receitas” que os auxiliarão nas salas de aula, discutindo-se e ensinando-se como produzir os materiais didáticos, como se portar nas salas, como falar com os alunos. Nessa visão, acredita-se que é possível ter uma técnica universal que dê conta de todas as salas, de todos os alunos de todos lugares. Novamente, desconsidera-se o contexto sócio-histórico e cultural de cada escola, de cada nível de ensino, de cada professor.

A crítica de especialistas a essa didática instrumental, segundo Pimenta e Lima (2004), acabou gerando o terceiro tipo de estágio, centrado em uma crítica à escola, aos professores, diretores, etc. Nessa perspectiva, o estagiário buscaria na escola somente as falhas, os desvios, os pontos negativos, tachando os professores de ultrapassados, tradicionais, incompetentes. Somente a universidade e seus professores saberiam o que é dar aulas, ao passo que os demais estariam apenas “enrolando”. Esse tipo de estágio tem gerado grandes dificuldades em alguns lugares para que os estagiários sejam aceitos sem desconfiança, pois já se sabe que eles estão lá, dizem alguns professores, somente para observar os defeitos no trabalho dos outros.

Finalmente, outro tipo de estágio seria aquele que procura aliar teoria e prática, colocando o estágio como pesquisa, possibilitando ao estagiário analisar, pensar, opinar, agir e discutir a partir do que estudou, do que viu, do que praticou. Nessa perspectiva, a escola não é o modelo, nem o lugar de aplicar técnicas prontas, nem o lado errado da educação. O estágio, nesse caso, passa a pressupor

outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (Pimenta e Lima, 2004, p. 46)

Atualmente, pode-se dizer que esses quatro tipos de estágio coexistem, variando, principalmente nas universidades particulares, conforme o professor-supervisor que dê a disciplina de Estágio e a visão que ele tem sobre os objetivos do estágio. Infelizmente, ainda em muitas faculdades, a visão que se tem do estágio é a de um espaço “vago” em que qualquer professor pode atuar.

Essas diferenças no modo de tratar o estágio não são discutidas nos documentos oficiais, em que, como já dissemos, também não encontramos instruções mais claras sobre o seu desenvolvimento. Para buscar uma compreensão mais adequada sobre essa questão, é necessário que nos voltemos para o exame da influência das condições econômicas brasileiras sobre a política

educacional em geral. Como já sabemos, as reformas educacionais conduzidas pelo governo, a partir do final da década de 90, estão muito marcadas nas determinações do Banco Mundial (BM), que vincula seus financiamentos aos países de Terceiro Mundo à adesão a suas políticas e projetos. De fato, segundo Santos (2000), defende-se a equidade em educação como condição para a eficiência econômica global:

essa equidade, para o BM, seria dada pela universalização do ensino fundamental, o que em termos econômicos acarretaria uma demanda além daquela prevista para o trabalho, produzindo uma força de trabalho mais qualificada e que pode ser mantida com salários mais baixos. (p. 175)

A fim de melhorar esse Ensino Fundamental, o BM aponta a necessidade de aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes. Essa opção pela educação continuada na formação de professores, em detrimento da formação inicial na graduação, deve-se a uma análise da relação custo-benefício:

Neste sentido, **a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação.** A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação. (Santos, 2000, p. 175; grifo nosso)

De acordo com Santos (2000), o objetivo do BM na formação continuada é instrumentalizar o docente para seguir normas e diretrizes, acreditando-se que o domínio do conteúdo, independente de seu conhecimento pedagógico, é que garantirá o rendimento do aluno. Além disso, também a fim de diminuir custos, preconiza-se ainda a educação a distância. Ao priorizar os aspectos econômicos, trazendo para a educação conceitos empresariais, o BM propõe-nos um modelo educativo

essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. (Torres, 1996, p. 139)

Segundo Torres (1996), nota-se nos documentos do BM a visão da educação como conteúdos (“o ensino como informação a ser transmitida e a aprendizagem como informação a ser assimilada” [p. 142] e o desconhecimento do papel do professor na educação, seja nessa relação ensino-aprendizagem, seja em relação ao aluno ou mesmo do professor com o seu trabalho. Dessa forma, seguindo essa concepção, não haveria realmente por que se preocupar em elaborar regras claras para o estágio, já que todo o conhecimento necessário para se tornar um professor poderia ser fornecido, na universidade, no trabalho com os conteúdos ou na formação continuada, por meio dos cursos de aprimoramento.

Marcadas também por essa interferência da economia na educação, mas já apresentando um olhar diferente em relação à formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores propõem as competências que os profissionais deverão ter. Essas competências são colocadas como o ponto central da formação e mostram a relação esperada entre a formação e o mercado: o professor deve estar preparado para conseguir emprego nesse mercado atual. Assim, dá-se um grande valor à parte prática do curso, que deve atender ao que se esperará do professor na sociedade, e se apontam os estudos do conteúdo como um “meio” para se atingir as competências. Todavia, ainda que estejamos diante de um modelo de formação pautado pelo mercado, temos de considerar que a flexibilidade que os cursos poderão ter em sua organização – já que foram dadas somente as diretrizes, cabendo aos cursos ver como organizarem-se – e o espaço aberto à pesquisa podem representar uma boa mudança na formação dos futuros professores. Como há uma ênfase na prática, é possível nesse momento aliar as atividades de prática de ensino com as de pesquisa, transformando, por exemplo, os espaços do estágio supervisionado em lugares de ação e reflexão visando ao desenvolvimento do estagiário como um futuro professor.

Para se atingir essa formação, o estágio deveria ter os seus meios para levar os alunos a observarem os professores trabalhando, a discutirem o que observam e a se colocarem como professores para sentirem o que é esse trabalho, o que lhes permitiria desenvolver-se profissionalmente. Essa expectativa em relação ao estágio é compartilhada por muitos professores-supervisores, conforme Pimenta e Lima (2004), Fazenda et al. (1991), Pimenta (2002). Mas o modo como concretizá-la varia conforme os professores-supervisores de estágio, já que, mesmo com as Diretrizes Curriculares, ainda não se encontram regras claras sobre o estágio. De modo geral, há um consenso quanto à ida do estagiário à escola e a sua observação ou participação nas aulas de um professor⁶; as variações começam ao se escolher como ele deverá apresentar as suas “observações” ou “reflexões”: relatórios, diários, projetos, seminários, discussões dirigidas, etc. Cada professor de estágio faz a sua escolha de acordo com os seus objetivos, e assim diferentes dispositivos acabam sendo empregados, como discutiremos na próxima seção.

1.2 Os dispositivos de formação utilizados nos estágios

Como já vimos, sem regras claras estabelecidas, a forma dos estágios é muito variada. Há diferentes dispositivos que são utilizados na formação de professores durante a graduação, contudo não encontramos pesquisas mais detalhadas daqueles que são usados no Brasil nas disciplinas de estágio, ainda que haja trabalhos que discutam um ou outro dispositivo isolado, como o Diário de leituras durante a formação de coordenadoras (Liberalli, 1999) ou, no início do curso de Letras, em disciplinas de Língua Portuguesa (Tapias-Oliveira, 2006). Assim, nesta seção, com base em autores estrangeiros, apresentamos dispositivos, utilizados em diferentes países, que se centram na produção de um texto e/ou em várias etapas de observação, análise e discussão.

Em Ria e Serre (2005), encontramos a descrição de um dispositivo composto de quatro etapas que foi testado no IUFM (Instituto Universitário de Formação de Mestres), de Auvergne (França), responsável pela formação durante um ano dos professores do primário e do secundário. A primeira etapa é

⁶ Em 31 de outubro de 2006, participamos do evento “Estágios e Práticas na Formação de Professores”, realizado na Unicamp e contando com a participação de docentes de várias universidades, na maioria públicas. Nesse evento, foi possível constatar a diferenciação que existe no modo como conceber o estágio para colocar o futuro professor em contato com professores e escolas “reais”.

denominada “Engajar-se por procuração em uma atividade reflexiva sobre a intervenção em classe”. Nela, após assistir à gravação de alguns minutos de uma aula dada por um professor iniciante, o estagiário descreve o que viu e, em seguida, do ponto de vista desse docente, deve refletir sobre a postura adotada por este e suas razões, percepções, interpretações e emoções. Essa etapa de descrição e interpretação tem como objetivo abordar as questões relativas à intervenção em classe sem que a imagem dos estagiários seja diretamente e publicamente implicada nesse primeiro momento. Assim, “por procuração”, ou seja, remetendo a um outro o agir em sala de aula, os estagiários discutem e analisam os seus próprios procedimentos de intervenção.

Na segunda etapa (“Favorecer a ligação entre a ação em formação e a ação em classe”), os estagiários devem contar alguma experiência que já tiveram que esteja próxima daquela a que assistiram. A idéia é a de que eles se reconheçam na atividade de um outro. Espera-se, dessa forma, que eles consigam se distanciar de sua própria experiência para poder observá-la melhor.

Já na terceira etapa (“Construir pela confrontação coletiva as regras de intervenção potencialmente eficazes”), voltando novamente à seqüência do vídeo, os estagiários fazem a análise metódica do desenrolar dos eventos que se produziram na sala, procurando verificar desde os indícios destes até as conseqüências que eles geraram. Nessa confrontação, em que todos podem se colocar, aparece a multiplicidade da experiência dos estagiários e mesmo do formador. Assim, nessa etapa, eles levantam coletivamente pontos que já estão claros para todos e também constroem novos procedimentos de intervenção que, segundo Ria e Serre (2005), são potencialmente eficazes.

Para finalizar há a quarta etapa (“Simular para os outros os cenários possíveis com suas próprias classes”), em que os estagiários fazem entre si uma “instrução ao sócia”. Assim, um deles deve dizer ao outro, que agirá como seu sócia / substituto, os procedimentos que deverão ser utilizados para dar uma aula sem que os alunos percebam a troca de professores.

Conforme Ria e Serre (2005), esse dispositivo de formação permite a confrontação coletiva das múltiplas experiências profissionais, já que solicita do estagiário diferentes pontos de vistas em cada uma das etapas. Mas as autoras acabam menosprezando o papel que o professor-formador tem no

desenvolvimento dessas etapas, ouvindo e questionando os estagiários e levando-os também a se interrogarem.

No IUFM (Instituto Universitário de Formação de Mestres) de Champagne-Ardene (França), usa-se o “*mémoire professionnel*” como instrumento de avaliação. Esse “*mémoire*”, uma monografia de cerca de 30 páginas, permite verificar as capacidades do estagiário em identificar um problema ou uma questão relativa à sua prática e em analisar esse problema, propondo pistas de reflexão ou ação fundamentadas em teorias pertinentes para isso.

Bouissou e Aroq (2005) fazem um estudo desse “*mémoire professionnel*” com o objetivo de saber se ele permite ou não a elaboração de uma postura reflexiva por seu autor, o estagiário. Segundo elas, o “*mémoire*” visa ao desenvolvimento, à transformação da relação com o real e com a prática profissional, permitindo, assim, uma maior reflexividade, mas, na situação real, elas sabem também que nem todos os estagiários se engajam da mesma forma e, portanto, nem todos acederão a essa flexibilidade. Contudo, vale a pena estudar esses textos já que eles “não falam somente de seus atores, mas de todo o meio em que se deu a formação do estagiário” (Rochex, 2003, apud Bouissou e Aroq, 2005, p. 19).

Nesse estudo com um *corpus* de 19 textos, elas constataram que os estagiários recorrem às referências teóricas para apresentar o problema inicial que analisarão e para preparar a ação em que se engajarão. Tal fato pode ser explicado, conforme as autoras, como “um efeito das práticas, na profissão e na formação, que insistem mais nos planejamentos e na preparação dos cursos que sobre a análise destes *a posteriori*” (Bouissou e Aroq, 2005, p. 23). Dessa forma, torna-se difícil falar que houve desenvolvimento de uma postura reflexiva no “*mémoire*”. Mas será que tal postura pode ser atingida só por meio da escrita de um texto? Não seria preciso um trabalho mais amplo para obtê-la?

Vanhulle (2005a, 2005b) apresenta um dispositivo de formação, utilizado na Bélgica, que tem como objetivo a apropriação do saber profissional através da produção de um discurso em “je” (eu). Nesse dispositivo, utilizado durante os três anos de formação do professor primário, trabalha-se com a produção de textos pelo estagiário sobre um objeto de ensino do professor, neste caso, leitura e escrita. Assim, os estagiários foram solicitados a escrever: a) sobre a sua própria

relação com a leitura e escrita, recontando a sua história; b) sobre os textos teóricos lidos e sobre as discussões feitas em sala com as professoras-formadoras; c) sobre as próprias produções e a experiência de fazê-las; d) sobre as experiências de dar aulas nos estágios; e) sobre as discussões avaliativas do final de cada semestre com as professoras-formadoras; f) a respeito da própria trajetória construída sobre leitura e escrita no final do 3º ano do curso. O conjunto desses textos, com um sumário comentado pelo estagiário, constitui um portfólio, no qual o aluno pode colocar alguns textos a mais e mesmo retirar, se preferir. No decorrer do curso, as formadoras comentam, por escrito, sobre os textos desse portfólio e o utilizam também nas entrevistas individuais avaliativas ao final de cada semestre. Além disso, os dados que elas recolhem dos portfólios as ajudam a selecionar os temas que serão discutidos durante o curso.

Segundo Vanhulle (2005a, p. 163), ao escrever em primeira pessoa, o estagiário faz “um verdadeiro trabalho de posicionamento (fundamentado nas teorias, nas práticas), afrontando aquilo que causa tensão e fazendo escolhas, pronto a rever suas concepções iniciais, seus estereótipos e afrontar o que lhe faz mal”. A vantagem do portfólio, em nossa visão, é que o formador pode interferir e conhecer a relação do estagiário com o saber a ensinar, com o saber aprendido e com o saber que ele já possuía antes do curso.

Sillam e Crinon (1998) fazem um estudo sobre o “mémoire” usado no IUFM de Créteil (França) e constatam que a leitura e a discussão do texto entre o estagiário e o professor-supervisor fazem com que o estudante saia do lugar-comum e consiga construir um texto mais crítico. Segundo os autores, os rascunhos mostram que: os estagiários não ousam dizer “eu”; as supostas injunções da instituição e a pressão do meio se traduzem por uma série de “é preciso”; “o professor deve” e formas verbais no futuro prescritivo; os conteúdos das leituras e dos cursos são tomados como um discurso normativo, em um universo binário em que se opõem boas e más práticas (Sillam e Crinon, 1998, p. 315).

Em alguns centros de formação europeus, o papel do professor-formador é descrito como parte do dispositivo de formação. Leclercq (2003) expõe o dispositivo de formação empregado, na França, em um dos Institutos Universitários Profissionalizantes (IUP), o qual é especialista na formação de adultos. Neste se utiliza o estabelecimento de missões/projetos para o estagiário, o

“*mémoire professionnel*”, a alternância entre teoria e prática e o acompanhamento individual e coletivo para garantir o desenvolvimento dos estagiários, já que se acredita que esse acompanhamento é o nó (“*noeud*” conforme Leclercq, 2003, p. 513) do desenvolvimento efetivo e potencial.

Boudreau (2001) faz a descrição de um estágio bem-sucedido no Canadá, apontando a importância dos professores-orientadores, que se encontram no lugar do estágio, na formação do futuro docente. Nesse estágio, o estagiário atuou em duas salas diferentes do secundário, participando do ensino de História e Geografia. Seus dois professores-orientadores observavam as suas aulas, faziam anotações e depois conversavam com o estagiário, que também fazia os seus registros diários sobre os problemas que encontrava. Nesse estudo de caso, por meio de entrevistas com todos os envolvidos, textos escritos (notas dos professores e do estagiário) e da transcrição de uma aula registrada em vídeo, pôde-se notar que houve mudanças em alguns pontos do trabalho do estagiário após as intervenções desses professores-orientadores.

O quadro abaixo⁷ apresenta, resumidamente, como o estagiário estava no início em relação aos pontos em que houve modificação, qual foi a intervenção feita pelos professores-orientadores e como ele se encontrava no final desse estágio:

⁷ Esse quadro foi adaptado a partir da Figura 1 apresentada em Boudreau (2001, p. 73).

Quadro 1 – Aprendizagem do estagiário e intervenções dos professores-orientadores

O estagiário no princípio do estágio		As intervenções feitas pelos professores-orientadores		O estagiário no fim do estágio
Planejamento em função do conteúdo	⇒	Estabelecimento de ligações: comportamento do professor e comportamento dos alunos	⇒	Planejamento em função do conteúdo e dos alunos
Estratégia única de ensino	⇒	Sugestões de estratégias	⇒	Estratégias diversas de ensino
Ausência de preocupação com a compreensão dos alunos	⇒	Questionamento sobre a aprendizagem dos alunos Identificação dos índices de incompreensão dos alunos	⇒	Preocupação e identificação detalhada dos índices de compreensão dos alunos
Conhecimento restrito das funções assumidas por um professor	⇒	Destaque para as diversas funções de um professor	⇒	Conhecimento detalhado das funções de um professor

Ainda que tenhamos de considerar a idéia de que o fato de haver o estudo pode ter alterado os resultados – afinal, será que, se não houvesse a pesquisa, o empenho desses professores-orientadores seria o mesmo? E a mudança do estagiário, será que também ocorreria? –, não podemos deixar de notar que a interação com o professor-formador tem grande contribuição no desenvolvimento profissional do estagiário.

Contudo, essa contribuição nem sempre será “positiva”. Lebrun e Lenoir (2001) relatam a análise de 202 planejamentos de atividades para o ensino de Ciências Humanas nas séries iniciais no Canadá, constatando que os estagiários não seguem um ensino tradicional, nem também as posturas mais avançadas trabalhadas pelos formadores. Uma das causas possíveis para isso é o modo como

os professores, com quem eles estagiaram, tratavam as Ciências Humanas, colocando-as como secundárias, e também o modo como se posicionavam ante as novas posturas didáticas trazidas pelos estagiários, alegando que estas eram provenientes de professores universitários que “jamais haviam ensinado”, “jamais tinham posto o pé em uma escola primária” ou ainda “nada conheciam de ensino” (Lebrun e Lenoir, 2001, p. 584).

Como se pode observar, o dispositivo empregado é apenas uma parte do processo de formação, pois a relação com o professor, seja o que foi observado no estágio, seja o que supervisiona o estágio na universidade, parece ter um grande peso no que ocorrerá com o estagiário e com o seu desenvolvimento como um futuro professor. Contudo, é preciso ressaltar também que a escolha de um “bom” e “adequado” dispositivo poderá ajudar tanto os professores quanto o estagiário, daí a necessidade de se estudar os dispositivos empregados no Brasil. Esse estudo pode inclusive fornecer ao professor-supervisor de estágios meios sobre como intervir na formação e ajudar melhor os seus estagiários.

O projeto “de intervenção”, aqui analisado, é um dos dispositivos de formação utilizados no curso de Letras, na universidade de nossa pesquisa. Como o termo “projeto” pode abranger diferentes significados, vamos tratá-lo mais detalhadamente na próxima seção, procurando especificar as características que definem os projetos que se constituem como um dos dados de nossa pesquisa.

1.3 Os projetos

Projetos políticos, projetos de lei, projetos de formação, projeto de aposentadoria, projeto de vida, projetos educacionais, etc.: vivemos em uma “cultura de projetos” (Barbier, 1996), já que eles se encontram em todos os espaços, indicando diferentes planejamentos de ações que se pode fazer. Contudo, nem sempre temos muito claro do que se está tratando ao se usar esse termo.

A acepção mais usual que utilizamos de projeto é recente. Segundo Boutinet (2002) e Josgrilbert (2004), nem no grego nem no latim encontraremos um sentido próximo ao do atual, que mescla as idéias de desígnio e objetivo. Na Idade Média, também não se encontrava a noção de projeto. Porém, no Renascimento, encontramos um conceito de projeto em arquitetura que prenuncia o atual: o projeto passa a marcar a separação entre a concepção arquitetônica e a execução da obra, constituindo-se, assim, na representação de algo que seria

construído. Dessa forma, a noção de projeto passa a associar-se a planejamento racional e antecipação de uma ação futura no plano espacial.

No Iluminismo, com o homem se colocando como agente de sua história, “projeto” e “progresso” andam juntos, “para testemunhar a capacidade do homem de fazer história e, através dela, o seu profundo desejo de se realizar pretendendo-se criador” (Boutinet, 2002, p. 38). Iniciam-se, assim, os projetos sociais, cujos exemplos podem ser vistos nos trabalhos que visavam a construir projetos de paz e de uma nova sociedade, como do Abade Saint-Pierre (*Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*), de Rousseau (*Jugement sur le projet de paix perpétuelle*), de Kant (*Projet de paix perpétuelle*).

O termo “projeto” é retomado com força no início do século XX, na filosofia, com a Fenomenologia⁸ e o Existencialismo⁹, e passa a integrar-se a discussões sobre a existência humana, como pode ser visto em Heidegger ou Sartre. De acordo com Boutinet (2002, p. 59), “a filosofia fenomenológica pretende mostrar que o homem não pode encerrar-se em sua atual condição, que precisa de um projeto que transcenda a ela, mesmo correndo o risco de que esse projeto se revele, com o tempo, carregado de ilusões”. Seguindo essa perspectiva, “Heidegger elaborará toda uma reflexão sobre o projeto para tentar compreender o que faz a singularidade da existência humana, a qual se dá como lançada-aí e é lançada sobre o modo de ser do projeto, visando às suas possibilidades” (Boutinet, 2002, p. 50). Na perspectiva existencialista, Sartre (1947, apud Boutinet, 2002, p. 57) afirma que “o homem é primeiro um certo projeto que se vive subjetivamente; nada existe previamente a esse projeto: o homem será antes de mais nada o que tiver projetado ser”. Mas esse projeto sartreano tem uma dimensão relacional, já que está relacionado ao projeto dos outros: “Integro em meu projeto o projeto do

⁸ A Fenomenologia nasceu na segunda metade do século XX, a partir das análises de Franz Brentano sobre a intencionalidade da consciência humana. Ela trata de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção humana e propõe a extinção da separação entre “sujeito” e “objeto”, opondo-se ao pensamento positivista do século XIX.

⁹ O Existencialismo foi inspirado nos trabalhos de Arthur Schopenhauer, Søren Kierkegaard e nos filósofos alemães Friedrich Nietzsche, Edmund Husserl e Martin Heidegger, e foi particularmente popularizado em meados do século XX com as obras do escritor e filósofo francês Jean-Paul Sartre e a escritora e filósofa Simone de Beauvoir. É uma corrente filosófica e literária que destaca a liberdade individual, a responsabilidade e a subjetividade. O Existencialismo considera cada homem um ser único que é mestre dos seus atos e do seu destino.

outro, cada um se movendo de tal modo que está integrado no projeto do outro” (Sartre, 1970, apud Boutinet, 2002, p. 57).

No campo educacional, o uso da noção de projeto é recente. Segundo Boutinet (2002) e Josgrilbert (2004), o trabalho com projetos começa no início do século XX, com J. Dewey e W. H. Kilpatrick (1918), que tentaram lançar uma pedagogia “progressista” ou “aberta”, “na qual o aluno se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele” (Boutinet, 2002, p. 181). Essa pedagogia é semelhante à proposta pela Escola Nova, que defendia uma “idéia de currículo centrado no aluno e no provimento de experiências de aprendizagem como forma de ligar a escola com a vida e adaptar os alunos ao meio” (Libâneo, 2001, p. 148,). Porém, os escolanovistas não trabalhavam com a noção de projeto e o termo acaba caindo em desuso, só sendo retomado nas décadas de 70 e 80.

Segundo Barbier (1996), atualmente, em educação, nota-se que esse termo pode ser usado para designar tanto uma concepção geral de educação (um projeto educativo) quanto um dispositivo específico de formação (um projeto de intervenção, por exemplo) ou ainda uma determinada forma de aprendizagem (a pedagogia do projeto). Contudo, nem sempre fica muito claro do que se está tratando, quando ele é usado, uma vez que se encontram muitas expressões para se referir a projetos na literatura educacional, conforme nos indica Barbier (1996) e Libâneo (2001): projeto educativo, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, projeto curricular, projeto consultivo, projeto de ação educativa, projeto de formação, pedagogia do projeto, projeto de escola, projeto pessoal do aluno, projeto de estabelecimento, etc.

Não tentaremos elucidar aqui os múltiplos significados atribuídos a cada uma dessas noções de projeto, já que elas podem ser vistas de modo diferente por cada autor. Por exemplo: ao passo que para Barbier (1996) não é preciso distinguir entre projeto pedagógico e projeto educacional, Boutinet (2002) insiste na importância de perceber as suas diferenças. Para ele, o “projeto educacional” ultrapassa o âmbito da escola e inclui, no mínimo, a família, a escola, o meio profissional e a coletividade política. É um “projeto-intenção explicitando a carta educativa que, em dado momento, em um dado meio, um grupo determinado estabelece como regra destinada a modular a integração das jovens faixas etárias” (Boutinet, 2002, p. 188). Já o “projeto pedagógico”, de caráter operatório e mais

prático que o educacional, limita-se ao espaço escolar e tem, como atores principais, os professores ou grupo de professores e os alunos, objetivando “ao mesmo tempo estimular a motivação dos aprendizes, de negociar com eles aprendizagens concretas que sejam significativas em relação ao que buscam, enfim, aumentar a eficácia do sistema de formação” (Boutinet, 2002, p. 195).

Centrando-nos no campo de formação, vemos que a noção de projeto é bastante utilizada: há o projeto do curso de formação de professores; os projetos individuais dos formadores e os projetos dos alunos-estagiários. Esse último tipo de projeto pode ter várias significações: pode ser o projeto particular e “secreto” do estagiário, ou o projeto apresentado ao professor, ou um projeto de pesquisa, etc. Na verdade, na prática, vamos encontrar vários tipos de projeto em funcionamento.

Em nossa pesquisa, estamos trabalhando com o projeto “de intervenção”, que é um texto semelhante, na forma, ao projeto de pesquisa tradicional, com Introdução, Fundamentação Teórica e Metodologia. Mas diferencia-se deste no nível do conteúdo, pois nele o estagiário deve apresentar a análise de um problema de ensino, observado em uma das salas de aula durante o estágio, na seção de Introdução, expor a abordagem teórica em que ele se apóia, na Fundamentação Teórica, e fazer uma proposta de um conjunto de aulas para resolver tal problema, especificando que estratégias utilizará e indicando o plano de cada uma das aulas que serão dadas, na Metodologia. Após a leitura desse texto pelo professor-supervisor, o estagiário deve aplicar o projeto na sala de aula observada. Para elaborar esse projeto, ele deve seguir um documento de orientação, que será analisado no Capítulo 5, que determina a organização textual e o conteúdo do texto. Após a análise dos projetos desta pesquisa, no Capítulo 6, discutiremos a validade do uso desse dispositivo durante a formação inicial.

Em suma, neste capítulo, nós partimos de uma discussão sobre os tipos de estágio e das leis que os regem, mostrando que a falta de prescrições claras permite a coexistência de diferentes formas de estágio de acordo com as várias instituições de ensino. Além disso, há diferentes dispositivos de formação, mas, infelizmente, não há pesquisas sobre a sua validade. Enfim, constatamos que, embora haja uma preocupação em se levar os estagiários a conhecerem *in loco* o trabalho do professor, suas dificuldades e necessidades práticas, não temos

dispositivos consensuais que orientem os estagiários nessa atividade, que implica, seguramente, uma concepção do trabalho do professor.

Para compreendermos essa complexidade do trabalho do professor e, assim, podermos verificar como essa complexidade é representada em nossos dados, exporemos no próximo capítulo como as Ciências do Trabalho – Ergonomia e Clínica da Atividade –, em uma perspectiva interdisciplinar, apresentam o trabalho docente e seus elementos constitutivos.

Capítulo 2

O trabalho de ensino

Neste capítulo, exporemos alguns dos aportes teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, buscando esclarecer qual é nossa visão sobre o trabalho do professor e sobre os elementos que o constituem. Antes, porém, apresentaremos um resumo a respeito do estatuto das pesquisas sobre o professor no Brasil e no exterior, na área de Educação e Linguística Aplicada, justificando nossa opção teórica. A seguir, introduziremos alguns conceitos básicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, e finalizaremos expondo como é o trabalho do professor em estudos interdisciplinares que se apóiam nessas disciplinas.

2.1 As pesquisas sobre o professor no Brasil e no exterior

Desde a Antiguidade, ouvimos falar da existência de professores, mas pouco sabemos, de fato, sobre essa profissão. Todavia, inúmeras são as idéias sobre o que seria necessário para ser um professor (Gauthier, 1997). Por exemplo, ter bom domínio de uma matéria, talento, bom senso, intuição, experiência, bom nível cultural, etc. são elencados como requisitos para ser um professor. Porém, todas essas características, vistas isoladamente, podem ser facilmente refutadas. Afinal, alguém com bom nível cultural e que sabe falar bem inglês não será necessariamente um bom professor dessa língua; só talento ou intuição sem conhecimento também pode criar problemas; a experiência auxilia o trabalho, mas é preciso considerar que nem sempre ela é positiva: um mau profissional com 20 anos de carreira é alguém com experiência...

Contudo, não é só no senso comum que encontramos dificuldades para se definir o que é ser professor e o que faz parte desse trabalho. Se analisarmos pesquisas sobre o ensino, percebemos que um olhar mais atento sobre o professor e sua prática efetiva, a fim de compreender esse trabalho, é bem recente. Apesar disso, muitas visões sobre esse trabalho foram construídas, e, muito provavelmente, divulgadas e estudadas nos cursos de formação de professores.

Segundo Saujat (2003, 2004), por exemplo, já há uma tradição de pesquisas sobre o ensino, em que se procura compreender como o agir do professor pode afetar o ensino e a aprendizagem, tendo-se uma visão de que o

trabalho do professor se resume a uma relação com um objeto de ensino e com os alunos. Entretanto, nos vários paradigmas dessas pesquisas – paradigma processo-produto; pensamento dos professores e etnográfico –, nota-se que a figura do professor sofre alterações: é professor eficaz nos estudos do paradigma processo-produto; é ator racional na década de 70, e depois sujeito cognitivo com representações, no paradigma “pensamento dos professores”; a seguir, é indivíduo que deve ser considerado em sua subjetividade e, recentemente, é um prático reflexivo.

Seguindo fortemente o behaviorismo ou neobehaviorismo, os estudos do paradigma processo-produto buscavam estabelecer as leis e as regularidades existentes, na relação entre duas séries de variáveis: o processo (os comportamentos dos professores) e o produto (*performance*, conhecimento e atitudes dos alunos). Nesse paradigma, as pesquisas tinham uma perspectiva bem pragmática: estudava-se o ensino a fim de se obter os indicadores de sua eficácia ou da competência do professor para, conseqüentemente, se poder melhorar o ensino e, quando preciso, alterar-se a formação dos professores.

Nas pesquisas do paradigma “o pensamento dos professores”, o foco passou a ser a cognição dos professores. Nelas, iniciadas nos anos 70, buscava-se perceber o que está subjacente à ação do professor, já que o comportamento, nessa perspectiva, seria uma conseqüência da cognição, à qual é atribuída o estatuto de variável mediadora, de antecedente ou causa. Dessa forma, a unidade de análise deixou de ser somente a aula, passando a algo mais flexível, variando, assim, conforme os estudos e contemplando, em alguns deles, as tarefas do professor que antecedem essa aula; e, em outros estudos, os aspectos cognitivos do professor, independentemente da aula ou só de segmentos de uma aula ou de um conjunto de aulas, etc. Em relação a esse paradigma, Saujat (2003) divide suas pesquisas em quatro grupos, de acordo com o tema que cada uma delas enfocava. Seguindo fortemente os trabalhos da psicologia cognitiva, o primeiro grupo enfatizava o julgamento como sendo a chave do processo decisório do professor, que, diante dos acontecimentos da sala de aula, julgaria a situação, considerando os fins, os meios e a relação custo/benefício, decidindo o que fazer. Nos anos 80, um segundo grupo de pesquisas desse paradigma se centrou na maestria dos professores com experiência, fazendo-se comparações entre eles e os professores iniciantes, a fim de se detectarem os modos de decisão, em função da competência

profissional. Um terceiro grupo, com uma abordagem etnográfica e hermenêutica, centrou-se nas histórias pessoais de experiência, a fim de apreender e explorar os diferentes componentes da experiência profissional de cada professor. Por meio de narrações e biografias do professor, buscava-se a singularidade da experiência profissional que pudesse contribuir para melhorar a escola.

O último grupo das pesquisas do paradigma “pensamento dos professores” citado por Saujat (2003) é o das pesquisas sobre a reflexão-em-ação/reflexão-sobre-a ação, ou do professor reflexivo, que, aliás, teve e tem forte influência nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores e até mesmo nos documentos oficiais. Partindo dos trabalhos de Schön (apud Saujat, 2003) e usando estudos de casos, procura-se estudar a reflexão que se produz no trabalho do professor, defendendo-se a idéia de que ela gera o seu saber e é fonte da eficiência da atividade profissional.

Nesses paradigmas, desenvolvidos em diferentes disciplinas tais como a Psicologia e a Pedagogia, não se trabalhava com uma visão transdisciplinar, o que provavelmente impediu a construção de uma visão que permitisse apreender “a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (Saujat, 2004, p. 19).

Essa mesma perspectiva de estudar o professor sem se voltar ao conjunto de seu trabalho tem aparecido em estudos brasileiros, da área de Educação, de acordo com André, Simões, Carvalho et al. (1999). Em um artigo que examina a produção sobre a formação de professores na década de 90, as autoras verificaram que, dos 284 trabalhos encontrados entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, um total de 216 (76%) trata do tema da formação inicial; 42 (14,8%), da formação continuada; e 26 (9,2%), da identidade e da profissionalização docente. O conteúdo mais enfatizado a respeito da formação inicial é a avaliação do curso de formação em relação ao seu funcionamento ou ao papel de alguma disciplina do curso. As autoras também analisaram 115 artigos de revistas especializadas, nos quais os temas mais enfatizados foram: identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 (26%); formação inicial, com 27 (23,5%); e prática pedagógica, com 25 (22%). Nesses artigos, segundo as autoras, apesar da variação dos temas, pode-se verificar em comum o fato de que se estuda sempre o professor em relação a um

ou dois aspectos de seu trabalho, por exemplo: o professor e a relação com o sindicato, ou com a teoria – prática e suas contradições, ou com a teoria reflexiva, ou com os programas do governo.

Já as pesquisas em LA, na área de língua materna, tendo como foco o professor, também abordam fortemente a sua formação. Contudo, apesar de já existirem muitos trabalhos, essas pesquisas são relativamente recentes, intensificando-se com as novas políticas educacionais, na década de 90. Segundo Kleiman (2001), elas costumam examinar: os cursos de formação (inicial ou continuada); os contextos onde é possível verificar as conseqüências dessa formação (as aulas de leitura ou gramática no Ensino Médio ou Fundamental, por exemplo); as modalidades de construção de conhecimentos (aulas nas licenciaturas, diários introspectivos, resumos feitos por alunos de graduação, etc.).

Ainda que seja possível perceber os objetos dessas pesquisas, não é tão fácil delimitar as abordagens e os referenciais teóricos, já que eles são múltiplos, complexos e instáveis. Porém, mesmo nessa diversidade e instabilidade, Kleiman (2001, p. 18) afirma que é possível levantar alguns aspectos recorrentes, um deles é a transdisciplinaridade, que “é considerada característica constitutiva, essencial e autocontida, no sentido de que sua identificação não depende de elementos extrínsecos à área”.

Nas pesquisas sobre o saber do professor, a LA procura rever o debate sobre qual seria, por exemplo, a melhor teoria lingüística que deveria ser trabalhada com o futuro professor, pois

a ênfase nos estudos das práticas discursivas e da interação professor-aluno, situados no próprio contexto da aula, torna irrelevantes, ou caducas, as preocupações relativas às respectivas qualidades de modelos de descrição [lingüística para o ensino], pois, observando-se a sala de aula e os processos discursivos aí envolvidos, não há como ignorar que, nesse contexto, professor e alunos produzem, conjuntamente, conhecimentos que não constituem mera adaptação, aplicação ou reprodução de algum quadro teórico descritivo. (Kleiman, 2001, p. 19)

Dessa forma, para a LA, mais importante que escolher um modelo teórico de descrição lingüística para guiar o ensino, é mostrar a complexidade e variedade dos modelos para o futuro professor, preparando-o para o fato de que terá de enfrentar e de se adaptar a diferentes realidades quando se deparar com a sala de aula, sendo necessário, assim, saber fazer escolhas de modelos e conhecimentos para cada momento. Como consequência dos resultados dessas pesquisas, uma outra questão coloca-se como relevante na LA: a da interface entre produção teórica sobre a língua e os conteúdos a serem didatizados (Kleiman, 2001, p. 20).

Em relação às abordagens metodológicas, as pesquisas sobre a formação do professor na LA seguem o paradigma qualitativo e interpretativo com forte tendência à interpretação sobre as práticas escolares. Assim, há várias pesquisas de cunho etnográfico, que investigam o contexto natural (a interação entre professor e alunos; a atuação de um professor em sala de aula; o professor refletindo sobre suas práticas; professores interagindo entre si; por exemplo), visando a descrever e compreender uma dada prática a fim de conseguir meios para resolver problemas que possam existir nesses contextos.

Como ressalta Kleiman (2001), a reflexão na prática, atualmente, tem se colocado como o paradigma predominante nos estudos sobre o professor – como se pode verificar nas pesquisas realizadas no LAEL/PUC-SP (Gervai, 1996; Celani, 2003, 2004; Liberali, 1999, 2003, 2004; Lousada, 1998; Magalhães, 1994, 1998, 2004; Damianovic, 2004), e em outras universidades como na UEL (Gimenez, 1998; Gimenez, Arruda e Luvuzari, 2004; Furtoso, 2004; Cristóvão, 2004), na Unicamp (Prado, 1998), na UFRJ (Moita Lopes e Freire, 1998), na UNITAU (Castro, 1998, 2003, 2004), entre outras – e também nos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Contudo, vivemos atualmente em um momento sócio-histórico, no qual o liberalismo econômico faz com que as relações de trabalho se alterem muito rapidamente, exigindo dos trabalhadores novas posturas. Essas novas relações de mercado interferem na educação, como já vimos no Capítulo 1, quando tratamos de algumas interferências das visões do Banco Mundial nos projetos de formação. Esse cenário faz com que o professor, sua formação e seu trabalho também sofram alterações, exigindo que novos aportes sejam trazidos para a pesquisa científica a fim de que possamos compreender melhor o que se passa. Em consequência disso,

inicia-se, na Lingüística Aplicada, um conjunto de pesquisas tendo como foco não a formação diretamente, mas a busca de subsídios para ela, procurando-se investigar o trabalho do professor com uma nova concepção, influenciada por algumas das Ciências do Trabalho.

Assim, nessa perspectiva, nos últimos anos, têm surgido pesquisas que buscam situar o ensino como um trabalho, que tem outros elementos além do próprio professor, seu saber e sua interação com os alunos, propondo-se um estudo transdisciplinar, que considere os quadros e as tradições das Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Entre os pesquisadores que apóiam essa linha, encontramos, no Brasil, Machado (2002, 2003 e 2004b e c), Souza-e-Silva (2004), Kayano (2005), Lousada (2004), Abreu-Tardelli (2004 e 2006), Mazzillo (2006) e outros pesquisadores do LAEL, da PUC-SP; na França, Saujat (2003 e 2004) e Amigues (2002, 2003, 2004); e, na Suíça, Bronckart (2004 b e d), junto com os pesquisadores do Grupo LAF (Langage, Action et Formation). Essas pesquisas já conseguiram detectar importantes elementos constitutivos do trabalho do professor e construir procedimentos de análise para isso. Como em nossa análise retomaremos esses elementos e também conceitos dessas Ciências do Trabalho, faremos uma apresentação sobre eles nas seções seguintes.

2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: conceitos básicos

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade fazem as suas pesquisas observando o agir do trabalhador *in loco*, na própria situação de trabalho. Em razão dessa forma de abordagem, elas já conseguiram detectar e nomear vários fenômenos que ocorrem nessa situação. Os aportes desses grupos, além de auxiliar no avanço de pesquisas com o mesmo tipo de abordagem, também nos permitem aprimorar a análise do trabalho que os textos escritos tematizam, uma vez que apresentam vários elementos do trabalho que podem ser tematizados nos textos. É por essa razão que vamos recorrer a alguns de seus conceitos e definições sobre o trabalho de modo geral e, de modo específico, sobre o trabalho do professor.

Nascida na França, a Ergonomia da Atividade trata o trabalho a partir do ponto de vista do trabalhador, fazendo uma análise que se centra no trabalho

efetivo (os problemas “reais”, em situações “reais”, em tempo “real”), pressupondo que não se pode definir o trabalho efetivo sem se considerar os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir. Assim, assume-se como unidade de análise a atividade da pessoa no trabalho, defendendo-se a idéia de que o trabalhador pode se desenvolver no trabalho.

Logo de início, as pesquisas fizeram emergir os três níveis de trabalho: o trabalho teórico, o trabalho prescrito e o trabalho realizado (Teiger, 1993):

- a) o trabalho teórico seria o que existe nas representações sociais, com sede no cidadão comum, ou no trabalhador ou nos conceptores de prescrições;
- b) o trabalho prescrito ou esperado seria o que é fixado por regras, por normas, por documentos, etc., nas organizações de trabalho;
- c) o trabalho realizado seria o que o trabalhador efetivamente realiza perante as prescrições que lhe são dadas, sendo o lugar em que se constrói a relação subjetiva com o trabalho.

Já a Clínica da Atividade também se fundamenta na idéia de que a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas e acrescenta que a própria pesquisa pode se constituir como um espaço para esse desenvolvimento. Para Clot (1999), o trabalho pode ser definido como uma atividade triplamente dirigida, já que se dirige ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa (guiar um ônibus, cozinhar em um restaurante, etc.) e também aos outros (os passageiros do ônibus, os clientes do restaurante, os colegas de trabalho, os chefes, a própria família, a sociedade, etc.). Para realizar o trabalho, o sujeito poderá recorrer a artefatos materiais (ônibus, panelas, giz, apagador) e/ou simbólicos (prescrições, placas de trânsito, cadernos de receitas, etc.), que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento se forem apropriados pelo trabalhador, o qual passará a vê-los como úteis para a realização de sua tarefa, mas continuarão a ser simples artefatos se os trabalhadores não os incorporarem. Vejamos o esquema abaixo que, segundo o autor, permite simbolizar qualquer atividade de trabalho:

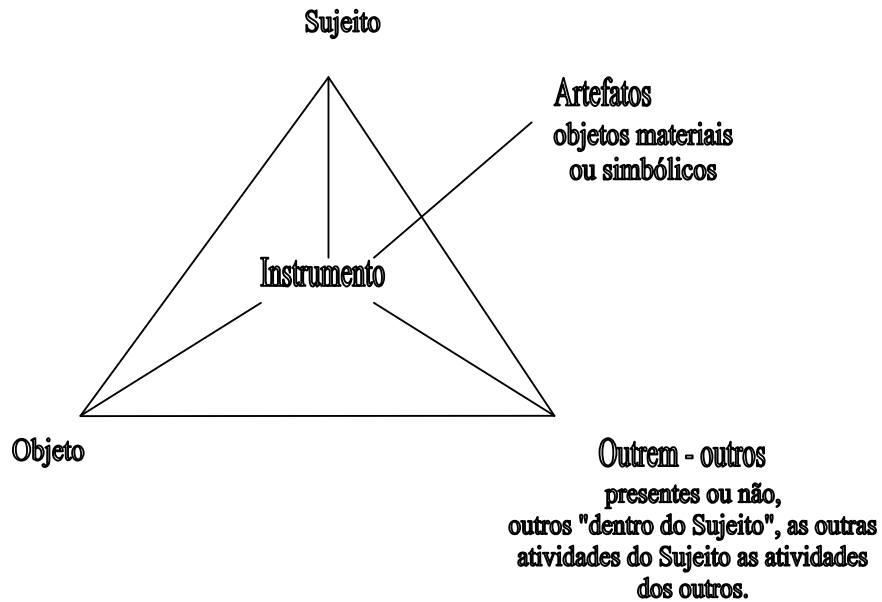


Figura 1 – O trabalho e seus elementos

Mas a relação entre o sujeito, o objeto, os outros e os artefatos não é tranqüila. Ao contrário, ela é bastante conflituosa, uma vez que os sujeitos durante a atividade “lutam” contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos, etc. para conseguirem realizar uma atividade. Imaginemos um professor que tenha preparado uma aula para discutir com seus alunos um certo texto, mas eles não leram e não fizeram as cópias do texto, então o que fazer? Reprogramar a sua aula, buscando na hora saídas sobre como se reorganizar para poder fazer o seu trabalho ou o trabalho que for possível. Nota-se, assim, que há todo um conflito que, se apenas observarmos o trabalho efetivamente realizado, não perceberemos. Por isso, Clot (1999) propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc. Dessa forma, amplia-se a distinção inicial da Ergonomia, entre o trabalho prescrito e o realizado, que nos levava a falar de uma atividade prescrita e outra realizada, acrescentando, assim, o real da atividade. Com isso, teremos:

- a) atividade prescrita: é a tarefa, o que deve ser feito;
- b) atividade realizada: é a atividade efetivamente feita, realizada, em uma situação, que pode ser observada;

c) o real da atividade: é tanto o que se faz como aquilo que não se faz, que se procura fazer sem conseguir, aquilo que tenhamos querido ou podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar, ou seja, tudo o que foi feito, mas também tudo o que ficou impedido de ser realizado.

Para os autores dessa corrente, no trabalho, os sujeitos recorrem a modelos de como se situar e como agir em cada situação, seguindo em parte, assim, regras que não foram diretamente construídas por eles ou adaptando-as conforme as suas necessidades. Dessa forma é que essa corrente reelabora, para o campo do trabalho, noções bakhtinianas de “gêneros de discursos” (Clot e Faïta, 2000) – tipos de enunciados de formas relativamente estáveis (Bakhtin, 1992) como as cartas de leitor, as notícias ou as piadas –, postulando a existência de “gêneros profissionais”, definidos como tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional. Esses gêneros, que se constituem, ao mesmo tempo, como coerções e recursos para um agente, serão incessantemente transformados e reestruturados pelas contribuições estilísticas dos indivíduos durante o decorrer do trabalho. Ao pensarmos em uma aula expositiva, por exemplo, temos de antemão conhecimento de alguns gêneros profissionais que dela fazem parte, como os modos de iniciar uma aula de leitura de um conto, como organizar uma prova de gramática e como agir ao aplicá-la, como fazer a devolução de uma prova, etc., mas, no decorrer de nossos trabalhos, como professores, fazemos alterações e adaptações nos modos-padrão de acordo com o contexto, com nossos interesses, etc.

Essa visão do trabalho da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade é muito importante para a análise da situação do trabalhador, que vem sofrendo várias modificações. Com o uso da informatização no mercado, a divisão do trabalho, que era bem clara durante o taylorismo, torna-se mais complexa, exigindo-se cada vez mais competências do trabalhador, a quem é imposto o dever de ajudar a empresa a atingir a chamada qualidade total. O Estado, que antes era o do Bem-estar Social – garantindo ao trabalhador as condições básicas de vida, regulando e interferindo em todos os setores como os de saúde, habitação, educação, direitos trabalhistas, etc. –, também muda com o neoliberalismo, nova política econômica global que garante grande liberdade ao mercado e às decisões econômicas em detrimento dos interesses sociais. Em decorrência dessa política

econômica, o Estado perde espaço para as privatizações e deixa o trabalhador mais exposto às decisões do mercado. No caso dos professores, é crescente, por exemplo, o número daqueles que deixam de ser registrados para serem contratados em sistemas de terceirização, sem registro em carteira e tendo de assumir todos os riscos, já que passa a poder ser despedido (ou descartado!) a qualquer hora, como qualquer outro prestador de serviços, sem direito a receber férias, Fundo de Garantia de Tempo de Serviço (FGTS) ou multas rescisórias. Percebe-se, assim, que a fim de conseguir maior produtividade e, conseqüentemente, maior lucro, as empresas buscam estratégias para envolver seus empregados de modo que estes assumam, como seus, os objetivos do patrão. Tal situação, em que os papéis já não são mais claros, leva ao estresse e cria a necessidade de que se compreenda melhor o trabalho e o trabalhador.

Essas alterações do trabalho de modo geral vêm atingindo a todos e mostrando que é preciso compreender melhor o mundo de todas as profissões e encontrar soluções para os problemas vividos. Os estudos sobre o trabalho que tinham como foco fortemente o mundo externo à escola, pesquisando indústrias, hospitais, empresas, etc., ante uma nova sociedade, chegam ao trabalho de ensino com estudos interdisciplinares reunindo aportes da Ergonomia, da Psicologia Social, da Clínica da Atividade, das Ciências da Educação e da Linguística Aplicada.

Assim, nos últimos anos, têm aparecido estudos que colocam que é preciso “construir um ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (Saujat, 2004, p. 19). Fazendo uma análise de base ergonômica, mas já aliado a profissionais de diferentes áreas, Amigues (2002, 2004) mostra que o trabalho do professor é bem mais complexo, indo além de uma mera relação só com o aluno ou só com um conteúdo a ser transmitido. Na verdade, ao examinarmos a organização escolar e o trabalho de ensino, nota-se que o professor é,

ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador,

que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (Amigues, 2004, p. 49)

Nesses estudos de base ergonômica, procura-se compreender quais são os organizadores das situações de trabalho escolar. Segundo Saujat (2003), as pesquisas ligadas a essa visão consideram que a atividade do professor o faz se engajar em um conjunto de dilemas que exigem dele compromissos e escolhas, que podem trazer-lhe tanto satisfações quanto sofrimento. Nessa concepção da Ergonomia da Atividade francesa, o trabalho do professor consiste, a partir de prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos (conforme Amigues, 2002). O objetivo dessa abordagem é compreender como o *métier* do professor faz essa organização e como modifica o meio de trabalho para cumprir as obrigações prescritas e redefinidas pelo coletivo de trabalho.

Seguindo essa perspectiva, mas aliando-se também a outras teorias, como o Interacionismo Sociodiscursivo, já encontramos, no Brasil, alguns recentes estudos que visam a analisar o ensino como trabalho. Entre eles, podemos citar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-LAEL e as publicações e/ou teses de alguns de seus membros (Bronckart e Machado, 2004 e 2005; Lousada, 2004 e 2006; Abreu-Tardelli, 2004 e 2006; Mazzillo, 2004 e 2006).

Na próxima seção, apresentaremos alguns dos elementos constitutivos do trabalho do professor que as pesquisas dos ergonomistas da atividade e dos integrantes do Grupo ALTER levantaram.

2.3 Elementos constitutivos do ensino como trabalho

O trabalho do professor pode ser definido como uma atividade dirigida ao próprio professor, ao seu objeto, que é organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, e também dirigida aos outros (alunos, pais, colegas professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros dentro do próprio sujeito, etc.). Reconfigurando o esquema anterior sobre a atividade do trabalho de modo geral, Machado (2007) propõe o esquema seguinte para representar o trabalho do professor, considerando-se que ele se encontra em

uma rede de relações sociais, estando, portanto, inserido em um determinado sistema educacional (por exemplo, brasileiro e organizado pelo MEC, pelas secretarias, etc.) e em um determinado sistema de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação a Distância, etc.), que mantém relações com outras áreas como a política, a saúde, a cultura, etc. Vejamos o triângulo proposto por Machado (2007):

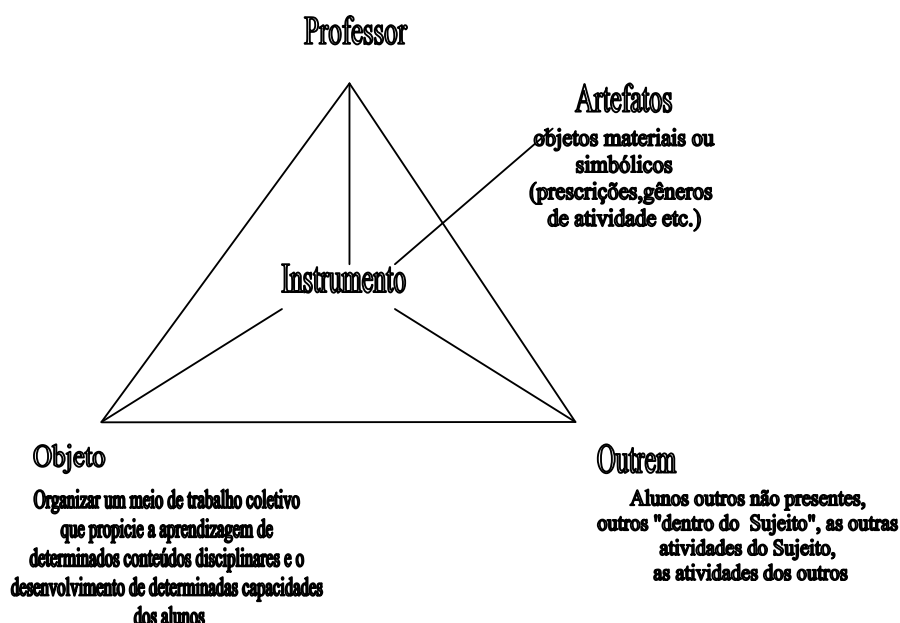


Figura 2 – O trabalho do professor e seus elementos

Assim, ao escolher um texto para uma aula, muitas vezes o professor depara-se com questões, conscientes ou não, sobre se o texto é adequado às prescrições institucionais e aos alunos, se os colegas-professores aprovariam tal escolha, se a instituição o apoiará, caso use esse texto com aquela sala e algum pai venha a reclamar. Isso significa que, o tempo todo, esses diversos sujeitos, físicos ou institucionais, “atravessam” o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões. Além de ser direcionado, o trabalho do professor é também instrumentado, ou seja, o professor recorre a artefatos que foram construídos no decorrer da história da profissão.

Sobre alguns desses elementos constitutivos do trabalho do professor já encontramos resultados de pesquisas nessa perspectiva, que apresentaremos na

próxima seção. São eles: os artefatos, incluindo neles as prescrições e as regras do ofício, e os coletivos de trabalho, que são um dos possíveis “outros” com que dialoga o trabalho do professor. Como veremos na exposição, todos eles estão interligados, uma vez que todos passam por um professor e por seu coletivo de trabalho, mas preferimos apresentá-los separadamente para evidenciar algumas de suas diferenças.

2.3.1 Os artefatos

No trabalho, são disponibilizados aos trabalhadores “artefatos”, tanto de ordem material (martelo, giz, pá, etc.) como simbólica (prescrições, regras de ofícios, planejamentos, livros didáticos, etc.), que são construídos sócio-historicamente no decorrer do tempo. Tais artefatos podem ou não ser apropriados pelo trabalhador. Assim, um artefato só passa a ser um instrumento de trabalho quando ele é apropriado pelo trabalhador, por si próprio e para si mesmo, que o vê como algo útil, com uma razão de ser para a realização de sua tarefa. Entre esses artefatos, Clot (1999) apresenta os gêneros profissionais (modo de agir, fazer e dizer de uma profissão), os quais podem sofrer modificações cada vez que novas ferramentas são introduzidas.

Em seu trabalho, o professor recorre a vários artefatos: o livro didático, os exercícios, o giz e o quadro negro, as avaliações, o diário de classe, o mapa de classe (mapa feito pelo coletivo determinando onde cada aluno deve sentar), as prescrições oficiais feitas pelo governo, etc. Porém, a sua relação com esses artefatos não é de aceitá-los passivamente como lhe foram fornecidos. O professor envolve-se ou não com eles, ora se apropriando destes, ora transformando-os ou mesmo deixando-os de lado, para que possa obter eficácia em seu trabalho.

Um exemplo de situação que está modificando os gêneros profissionais do professor e exigindo-lhe um novo posicionamento ante os artefatos pode ser visto no Educação a Distância (EAD). Segundo Abreu-Tardelli (2006), em EAD, além de haver uma confusão entre o espaço do trabalho e o espaço privado do professor, já que ele pode dar as aulas de sua casa durante o fim de semana, há ainda a necessidade de “interagir” via computador com os alunos, recorrendo às ferramentas da informática, como chats ou fórum, etc., sem que, no entanto, o professor tenha sido preparado para isso. Em sua análise de uma entrevista com uma professora que estava dando um curso de EAD, Abreu-Tardelli (2006) pôde

constatar que a instituição fornecedora do curso pressupunha que bastava ensinar o professor a utilizar um artefato material (os recursos de informática disponíveis) para que ele soubesse interagir com os alunos utilizando essas novas ferramentas. Como isso não é verdadeiro, uma vez que vários outros problemas acabam surgindo, essa situação cria ansiedade no professor.

Como se pode perceber, tanto as relações com os artefatos quanto os conflitos por eles gerados são constitutivos do trabalho do professor. Vejamos dois exemplos desses artefatos: as prescrições e as regras de ofício.

2.3.1.1 As prescrições

As prescrições podem ser definidas como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior, segundo Berthet e Cru (2002). Elas podem ser internas ou externas a uma empresa e compreender: os objetivos (quantidade ou serviço, limites, qualidade...); os procedimentos (modos operatórios, ordem das tarefas...); as diversas regras (segurança, etc.); etc. E elas estão presentes nos diferentes gêneros profissionais.

Contudo, ainda há poucos estudos sobre os textos que veiculam prescrições no mundo do trabalho, embora encontremos muitas pesquisas sobre textos que prescrevem ações em outros domínios, como as receitas de cozinha, as bulas de remédio, os manuais de aparelhos eletrônicos, etc. Entretanto, neles são agrupados textos bastante diferentes sob o mesmo nome que se aplica a todos eles, de acordo com cada pesquisador, mas sem que fique muito claro qual é o critério utilizado para tal agrupamento. Assim, é possível encontrarmos várias denominações propostas¹⁰: textos reguladores, para Mortara Garavelli (1988); procedimentais, para Longacre (1982) e para a revista *Langages* n. 141 (2001), que teve um número especial sobre “textos procedimentais”; programadores, para Greimas (1983); instrucionais-prescritivos, para Werlich (1975); injuntivo-instrucionais, para Adam (1987); textos de incitação à ação, para Adam (2001b); textos de conselho, para Lüger (1995); e receitas, para Qamar (1996). E, segundo Fillietaz (2004b), apesar de todos esses textos apontarem para a produção futura

¹⁰ Todos os autores e as respectivas datas se encontram em Adam (2001a e b).

de uma ação, os autores não se atentaram para os diferentes níveis da organização praxiológica do discurso.

De acordo com o autor (Fillietaz, 2004b, p. 155-156), essa categoria de textos de prescrição tem uma relação particularmente complexa com o campo prático, pois:

- como textos semióticos, eles permitem a designação de condutas que são imputadas a outras instâncias de agentividade; condutas que realizarão a transformação de um estado inicial em um novo. Essa organização particular dos conteúdos referenciais é o procedimento;

- como produções discursivas, esses textos mobilizam determinados recursos lingüísticos, tais como as modalidades ilocutórias (aconselhar, recomendar, sugerir, prescrever, comandar, ordenar) que lhe garantem um tom diretivo. Assim, eles colocam em funcionamento uma prescrição;

- enfim, funcionando dentro de uma prática específica e sendo produzidos por sujeitos em contextos sócio-históricos particulares, eles fazem um discurso antecipatório que serve para transmitir a alguém as informações “supostamente” necessárias para a realização de uma ação futura. Neste sentido, eles fazem a prefiguração de uma ação.

Para esclarecer os diferentes níveis de inscrição do conceito de ação no funcionamento do discurso de prescrição, Fillietaz (2004b) coloca que é necessário retomar as categorias da pragmática lingüística e distinguir:

- a) a ação tal como ela é representada no conteúdo proposicional, ou seja, o conteúdo, o que é dito;

- b) a ação tal como ela é convencionalmente veiculada pelas forças ilocutórias, ou seja, como algo é dito (afirmação, ordem, pergunta, etc.);

- c) a ação tal como ela é mediatizada pelos efeitos não-convencionais ou perlocutórios, ou seja, que efeito se imagina que tal frase pode causar.

Assim, o autor postula que, para a definição desses textos, é necessário observarmos esses três níveis: proposicional, ilocutório e perlocutório. No nível proposicional, é necessário observar se há o procedimento da ação representada, ou seja, se foi dito como fazer algo e em qual ordem, para se chegar ao resultado desejado, em frases como “ Os alunos fazem primeiro a leitura do texto, cada um em seu lugar e sem conversar com os colegas; depois anotam as dúvidas e tentam resolvê-las, buscando as soluções no dicionário, e, por fim, discutem com os seus

colegas os sentidos que construíram''. No nível ilocutório, deve-se verificar se há prescrição da ação no mundo discursivo, com verbos no imperativo e/ou modalizadores deônticos, por exemplo, em frases como “Professor, trabalhe com a teoria X” ou “Professor, você deve trabalhar com a teoria X”. E no nível perlocutório, é preciso verificar se há prefiguração da ação no mundo ordinário, ou seja, ainda que não tenha forma de prescrição, se há frases que prefiguram o agir do outro, como por exemplo em frases como “Cuidado, cão bravo”, em que se entende que não se deve entrar em certo lugar.

Essa distinção entre os três níveis dos textos (Prefiguração, Prescrição, Procedimento) pode, segundo o autor, possibilitar a perceber melhor que nível cada pesquisador está focando, quando trata de textos que veiculam algum tipo de norma, diminuindo assim a proliferação de definições sobre eles. Além disso, ela também pode ajudar a perceber o que permite agrupar determinados textos em um tipo. E uma outra vantagem é o fato de que essa distinção pode conduzir a construir um método de análise mais sistemático que permita, em uma perspectiva comparativa, analisar mais cuidadosamente esses diferentes níveis.

De acordo com essa visão, os textos prototipicamente de prescrição podem ser redefinidos, segundo Fillietaz (2004b, p. 177), como realidades lingüísticas que propõem uma organização procedimental de seus conteúdos, pois expressam o modo como se deve realizar a ação; colocam em ação um dispositivo enunciativo fundado sobre a prescrição, pois dizem que se deve realizar uma determinada ação; servem de suporte a uma finalidade prefigurativa no nível de suas condições de produção, pois eles visam a contribuir ao sucesso da ação do destinatário.

Todavia, nem todos os textos habitualmente chamados de prescritivos apresentam essas três características e cabe ao pesquisador esclarecer em que nível de organização do discurso ele está se baseando para classificar o texto, já que, como expõe Fillietaz (2004b), podemos encontrar textos prefigurativos, por exemplo, que prescrevem sem recorrer à construção de procedimentos ou às formulações convencionais de uma prescrição. Dessa forma, Fillietaz (2004b) propõe, a partir desses níveis, que passemos a classificar os textos em:

- a) textos procedimentais, se houver os procedimentos no nível do conteúdo;

- b) textos prescritivos propriamente ditos, se houver a formulação de prescrição no nível lingüístico;
- c) textos prefigurativos, se houver a prefiguração do agir futuro.

Mesmo sem ter, por ora, muitas pesquisas que distinguem esses níveis de organização dos textos, pode-se afirmar que as prescrições são constitutivas do trabalho do professor, uma vez que elas acompanham todo o trabalho do professor. São prescrições: os documentos oficiais que provêm de instâncias superiores da Educação como LDBs, PCNs e outras portarias ou leis; as regras construídas pelas diretorias de ensino, pelas direções de escola, pelos coordenadores pedagógicos; as normas construídas pelos professores para os alunos, etc.

Apesar de serem constitutivas do trabalho de ensino e dirigidas para o professor, as prescrições muitas vezes são vagas, não explicitando exatamente o que os professores devem fazer, obrigando-os, assim, a redefinirem-nas para si próprios a fim de construir as suas tarefas e poder, então, também prescrever as tarefas dos alunos, de acordo com Saujat (2003). Para esse autor, a tarefa de ensino é um objeto de relações complexas que compreendem ao menos três níveis:

1. da organização do trabalho prescrito pela instituição escolar;
2. da reconcepção e da reorganização operada pelos coletivos de trabalho;
3. da revisão do nível dois por cada professor quando ele se autoprescreve o que vai fazer em seu trabalho com relação aos seus alunos, para os quais ele prescreverá também.

Contudo, a relação entre esses três níveis não é tranqüila, já que as prescrições nem sempre estão bem explícitas. Athayde et al. (2002) fizeram uma pesquisa sobre o trabalho das professoras e cozinheiras de escolas públicas do Rio de Janeiro e de João Pessoa, considerando a prescrição vinda do governo federal, a LDB, que foi revista pelas direções das escolas junto com os conselhos de classe que fazem as normas internas. Eles constataram que nem tudo é regrado e que cabe aos profissionais a construção complementar das prescrições a partir de sua realidade diária. As professoras estudadas mostram que seria necessário haver mais prescrições organizando melhor o seu trabalho, já que elas se dedicam a várias escolas, fazendo dupla jornada e não tendo um tempo “correto” para dar

conta de tudo e ainda de si mesmas. Assim, existem regras que são importantes para os professores, mas que não aparecem nas prescrições oficiais, como o fato de ser necessário “dominar a classe” para que se possa dar uma boa aula.

As prescrições veiculadas pelos textos oficiais dirigidas ao professor são um elemento bem claro do trabalho docente, todavia ainda se encontram poucos estudos sobre o modo como elas são construídas e como a figura do professor aí aparece.

Bronckart e Machado (2005), em um desses poucos estudos, analisam as mensagens introdutórias dos ministros da Educação em textos oficiais prescritivos sobre o trabalho do professor no Brasil (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e em Genebra (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*). Nessas mensagens, a fonte da prescrição é apresentada como o autor e ela é pouco marcada, porém o modo de tratamento do alvo dessa prescrição é bem diferente em cada texto. Na mensagem brasileira, o alvo é o sistema educativo do país e as formas de se dirigir a esse destinatário são pouco numerosas. Na mensagem genebrina, o destinatário é somente o professor. A explicitação do ato prescritivo também aparece de modo diferente: na mensagem brasileira, esse ato constitui uma entrega e o autor manifesta seus sentimentos e suas intenções; na mensagem genebrina, o ato de instauração é formulado em uma frase impessoal e não se observam menções a sentimentos ou intenções do autor.

Na mensagem brasileira, quatro protagonistas são colocados como centrais: a demanda social, que impõe a necessidade da prescrição; o documento, que é o produto que será entregue; os professores, dos quais uma parte é colocada como autora do texto e outra como destinatária do produto; e os jovens, que são apresentados como os beneficiários últimos da prescrição feita. Na mensagem genebrina, também encontramos quatro protagonistas: a escola, que tem necessidade de renovação; o documento, produto que será entregue, mas também autor da renovação; os professores, que são os destinatários do produto, mas sobretudo atores dos processos de apropriação e de formação; e os alunos, beneficiários da prescrição.

No nível da estrutura, nota-se que o trabalho de realização do documento aparece no interior do texto e o agir prescrito só é evocado em suas dimensões periféricas, não expondo, assim, nem os atos necessários para a realização de um trabalho nem o agente que o fará. Os alunos são colocados como destinatários e

como objetos inertes, submissos ao processo de renovação que será colocado em prática.

Dessa forma, nessas prescrições o professor não é colocado como um ator¹¹ real, com seus motivos, intenções e capacidades. Constatações semelhantes são feitas por Abreu-Tardelli (2004) e Plazaola-Giger (2004). Abreu-Tardelli (2004) fez a análise do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, para compreender como o trabalho do professor de educação a distância é apresentado na legislação brasileira. Nessa análise, a autora constata que o presidente da República é colocado como ator do agir prescritivo; os cursos e as instituições, como os agentes do processo de regulamentar a Educação a Distância; e o professor nem é posto em cena. Já Plazaola-Giger (2004), ao estudar textos oficiais sobre o ensino de alemão na escola primária de Genebra, também constata esse apagamento da figura do professor como um agente do ensino nas prescrições. Nos lugares em que seria esperado aparecer a figura do professor como centro de uma ação, havia, na verdade, formas de neutralização, como o uso de frases na voz passiva ou de infinitivos. Correia (2007) e Barricelli (2007) também chegaram a essas conclusões sobre o apagamento da figura do professor, ao analisarem, respectivamente, os PCNs para o 1º e 2º ciclo (antigas 1ª a 4ª séries), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Dessa forma, o professor não aparece nesses textos oficiais como o ator do trabalho educativo, ainda que, na realidade, ele o seja. Esse apagamento do professor como um sujeito que age no trabalho educacional parece então ser uma característica das prescrições dirigidas ao professor, mas infelizmente ainda nos faltam mais estudos sobre os outros textos, como os regimentos escolares, os “avisos” passados aos professores pela direção e pela coordenação pedagógica, etc., que veiculam prescrições e que circulam no espaço escolar, para tirarmos conclusões mais definitivas. Vejamos um outro artefato: as regras do ofício.

2.3.1.2 As regras do ofício

No trabalho do professor, há um conjunto de regras sobre os modos de agir, ligando os vários profissionais e constituindo, assim, os gêneros profissionais (Clot, 1999). Conforme Amigues (2004), esse conjunto pode ser chamado de as

¹¹ No Capítulo 3, nós retomaremos essa discussão sobre o ator e a aprofundaremos, ao discutir sobre o agir humano.

“regras do ofício”. Elas se constroem no decorrer da História, fazendo parte de uma memória comum, e podem ser retomadas a qualquer momento como se fossem uma caixa de ferramentas.

Nessas regras encontraremos “gestos genéricos” relativos ao conjunto dos professores, mas também outros mais específicos relacionados à disciplina lecionada. Assim, podemos identificar características comuns no modo como um professor chega até o local e inicia a sua aula, mas poderemos observar pontos diferentes, quando se trata de uma aula de Português na sala comum e outra de Educação Física, na quadra da escola. Provavelmente, também o modo de se vestir desses professores será diferente.

Um exemplo dessas regras do ofício é o modo de organização de uma aula, cujas fases, independentemente de quem é o professor ou de qual é a escola, são as mesmas para muitos. Em Mazzillo (2006), por exemplo, encontramos a detecção das fases de uma aula de língua estrangeira representadas em textos de alunos: início da aula (correção do dever de casa, revisão de matéria, explicação de conteúdos comunicativos e gramática); introdução de matéria nova; atividades ou exercícios (leitura, ditado, produção oral, compreensão auditiva, gramática, vocabulário, redação, preparação para o teste); prescrição do dever de casa. Certamente, todos nós já nos deparamos com uma aula como a descrita acima, o que nos mostra que essas fases são o resultado de uma história e de uma memória coletiva, ou seja, são fases que foram aprovadas por um coletivo de trabalho.

2.3.2 Os coletivos

Ao tratar dos elementos anteriores, em vários momentos, trouxemos algum aspecto do coletivo de trabalho: é ele que pode auxiliar na transformação de um artefato em instrumento, que contribuirá para a revisão e reformulação das prescrições, que criará as regras do ofício, construindo, assim, os gêneros profissionais. Como podemos depreender, o coletivo de trabalho é tanto um grupo de pessoas como também uma memória coletiva que cada professor carrega em si, retomando-a a cada momento de seu trabalho para validar um artefato (“um bom livro de português tem de ter bastante interpretação de textos”), questionar uma regra (“por que a escola quer dar só 20 dias de recesso, se sempre os professores tiveram 30 dias em janeiro?”), criticar um comportamento (“não é esse o jeito certo de se corrigir um texto”), etc.

Essas dimensões coletivas têm grande importância no desenvolvimento do trabalho educacional, já que é no coletivo que várias questões são tratadas. No caso brasileiro, fica bem evidente isso, ao verificarmos as discussões sobre salários e outros benefícios em que, agindo ou não como coletivo, os professores, na qualidade de um coletivo, conquistarão ou perderão algo.

Segundo Amigues et al. (2002), os coletivos assumem funções dinâmicas e diversas no desenvolvimento profissional dos professores. É neles que as prescrições oficiais, como as LDBs ou os PCNs, são repensadas a fim de reorganizar a tarefa dos professores. Afinal, esses documentos muitas vezes são escritos de uma maneira que impossibilita o acesso direto do professor a eles, logo, para implementá-los, é necessário quase que recriá-los no espaço docente.

No ensino das disciplinas específicas também notamos novamente a interferência do coletivo. Talvez isso fique mais explícito em escolas particulares, mas em todas isso ocorre. Há determinações sobre o que deve ser ensinado em cada série, em cada momento do ano, sobre o modo como deve ser feito o trabalho pelo professor e pelo aluno, e sobre como e quando ocorrerão as avaliações. Essas determinações podem vir de um coletivo maior, mas são recriadas no interior de uma escola. Como exemplo disso, vimos que durante muito tempo foi regra trabalhar com textos narrativos até a 7ª série do Ensino Fundamental, iniciando os alunos na argumentação só depois disso. O livro didático foi colocado como vilão dessa história, mas será que o professor não poderia quebrar essa tradição e desrespeitar o material didático? Novamente, vem o papel do coletivo de trabalho: se este concordasse com essa quebra, a mudança seria feita. Mas se houvesse discordância do coletivo, o professor que fizesse tal mudança deveria estar preparado para receber o peso da avaliação do coletivo.

Mazzillo (2006), em sua tese de doutorado, mostra como um professor avalia o outro qualificando ou desqualificando o trabalho do colega. Nessa avaliação, são julgados os modos de agir de cada professor a partir do que cada um considera ser o correto para dar uma aula. Ainda que não tenhamos acesso direto a essa avaliação, os seus indícios acabam por interferir no trabalho de um professor. Isso fica bem claro quando chega um professor recém-formado em uma escola e precisa se “adaptar” ao novo ambiente. É por meio das avaliações do coletivo e de suas reações a elas que ele vai se constituindo como um professor. E

nessas trocas entre colegas, todos os professores vão se revendo e se desenvolvendo no trabalho docente.

Dessa forma, podemos perceber que o coletivo tem um papel bastante relevante no trabalho do professor, já que, como vimos, ele permite a reorganização da tarefa, a construção de instrumentos para o trabalho, uma avaliação do trabalho, um apoio para as iniciativas, uma acolhida aos novos profissionais, uma troca de saberes entre os professores. Assim, conforme Amigues et al. (2002), o coletivo é indissociável da ação individual do professor.

Em suma, neste capítulo, apresentamos alguns conceitos sobre o trabalho, uma forma de agir, como uma atividade dirigida, em que se pode distinguir um trabalho representado, um prescrito, um realizado e um real, e também sobre os elementos constitutivos do trabalho do professor (o próprio professor, o objeto, os outros como o coletivo, os artefatos ou instrumentos como as prescrições ou as regras do ofício), conceitos esses que poderão nos ajudar a analisar com maior acuidade os aspectos sobre o trabalho tratados pelos estagiários nos projetos de intervenção.

Contudo, como todos esses conceitos e elementos serão estudados em textos escritos, é preciso que completemos nossa fundamentação teórica com uma discussão sobre o papel dos textos no desenvolvimento do agir humano e sobre os procedimentos de análise do agir representado em textos. Para isso, apresentamos, no próximo capítulo, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e o seu modelo de análise de textos.

Capítulo 3

O trabalho como uma forma de agir no ISD

Como vimos no capítulo anterior, o trabalho do professor pode ser definido como uma atividade instrumentada (com artefatos como prescrições, regras do ofício, etc.) e dirigida ao próprio professor, ao seu objeto (organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos), aos outros (alunos, pais, colegas professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros “dentro do próprio sujeito”, etc.). Em nossos projetos de intervenção, certamente encontraremos traços desse agir do professor, mas, para identificá-los e podermos estudá-los, é preciso recorrermos a um quadro teórico-metodológico que nos ajude a compreender o agir e também como analisá-lo em textos. Para isso, escolhemos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e o desenvolvimento humano em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental, ao mesmo tempo em que nos fornece procedimentos de análise para textos.

Desenvolvido inicialmente por Bronckart e outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, depois por Bronckart e o Grupo LAF (Langage, Action et Formation), o ISD conta atualmente com as contribuições de pesquisadores brasileiros dos grupos ALTER-LAEL e ALTER-CNPq, congregando estudiosos de várias universidades brasileiras, como PUC-SP, PUC-MG, PUC-RJ, UNISINOS, UFG, UEL, UniCEUB, além de pesquisadores portugueses da Universidade de Lisboa (UNL) e argentinos da Universidade de Mendoza.

Neste capítulo, faremos a apresentação dessa vertente teórica, subdividindo-a nas seguintes seções: o quadro teórico do ISD, em que retomaremos os seus fundamentos; a seguir, os procedimentos de análise do agir humano em textos, e finalizaremos com a exposição de algumas figuras do agir levantadas em pesquisas que tomam o ISD como quadro teórico central.

3.1 O quadro teórico do ISD

Nesta seção, procuraremos retomar o quadro teórico do ISD que se fundamenta em uma visão de desenvolvimento humano baseado nas obras de Spinoza (1677/1954), de Marx (1845/1951) e de Vygotski (1934/1997).

O ISD é, na verdade, uma corrente teórica do paradigma científico das Ciências Humanas conhecido como Interacionismo Social, que assume como problema maior de seus estudos verificar como se pode explicar/interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano, trabalhando, para isso, de modo transdisciplinar. O ISD distingue-se do Interacionismo Social ao assumir que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas. Em razão dessa importância atribuída à linguagem, é que se acrescenta o adjetivo “discursivo”.

Segundo Bronckart (2004b, p. 101), o ISD inspira-se em um conjunto de princípios que pode ser resumido em três temas: o materialismo, o monismo e o evolucionismo. Assim, defende-se a idéia de que o universo é a matéria em atividade constante, evoluindo e dando forma a objetos cada vez mais complexos, e que, portanto, todos os objetos, inclusive o pensamento humano, são realidades materiais. Se tudo, em essência, é matéria, só é possível adotar uma visão monista, pois não faz sentido fazer uma separação entre o físico e o psíquico, já que ambos se desenvolveram juntos, de modo indissociável um do outro. Além disso, a evolução humana deve ser pensada em uma perspectiva histórica e dialética, construindo uma genealogia que segue uma linha indireta e descontínua.

Seguindo essa perspectiva filosófica, o programa de pesquisa do ISD propõe-se a um trabalho de análise descendente com três etapas:

- 1) primeiramente, análise dos componentes dos pré-construtos específicos do meio humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os gêneros, as representações do mundo físico, social e subjetivo;
- 2) em seguida, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos no quadro dos quais se realiza, na criança e no adulto, a apropriação de alguns aspectos desses pré-construtos: os

procedimentos de educação informal, os procedimentos de educação formal, os procedimentos de interação social cotidianos;

3) enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação sobre a constituição do pensamento psíquico: o processo de emergência do pensamento consciente, o processo de desenvolvimento permanente das pessoas, os processos de transformação dos elementos pré-construtos.

É preciso considerar que o movimento entre esses três níveis é dialético e permanente: se os pré-construtos interferem no desenvolvimento das pessoas; estas, interferem o tempo todo nos construtos coletivos, desenvolvendo-os, transformando-os, contestando-os, etc. Por exemplo, no caso dos projetos de intervenção, podemos observar essa situação: se já há um pré-construto, no sentido de que existe um gênero dado ao qual os alunos devem recorrer; ao usar esse gênero, eles o modificam diante de sua situação particular de produção.

Seguindo as concepções de Vygotski, atribui-se à linguagem um papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Contudo, apesar de tender a instaurar uma entidade da ordem do agir como unidade central das Ciências Humanas, Vygotski não completou o seu projeto, o qual foi retomado por Leontiev em sua Teoria da Atividade. Entretanto, conforme Bronckart, o modelo de Leontiev, ainda que procure esmiuçar a questão da atividade e veja a linguagem como um mediador, não explora o papel da linguagem como um “instrumento” propriamente humano.

Visando a superar essa lacuna deixada por esses autores, Bronckart vai buscar em outras teorias as fontes que lhe ajudem a explicitar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para isso, Bronckart (2004b) retoma e reformula o trabalho de Habermas para explicitar a relação entre o agir humano e a linguagem. O princípio da abordagem de Habermas é que o agir se realiza levando em conta as representações coletivas que são organizadas em sistemas chamados de mundos (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O mundo objetivo é constituído pelos conhecimentos, elaborados durante a sócio-história humana, que se tem sobre o meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação. Por exemplo, se alguém quer jogar futebol de campo com mais de 20 amigos, seu quarto não deve ser o melhor

lugar para isso; não é preciso fazer um teste para verificar, pois já se tem um conhecimento objetivo sobre isso. Além de se desenvolver em um meio físico, toda atividade se desenvolve sob regras, convenções, valores elaborados por um grupo particular que define como devem se organizar as tarefas e como os membros do grupo podem cooperar para realizá-la. Por exemplo, ao jogar futebol, mesmo por brincadeira no quintal, por exemplo, temos regras claras e explícitas sobre como tocar a bola (não vale a mão), sobre o número de integrantes que deve ser igual para cada equipe, sobre o que será considerado “roubo”, trapaça, etc. O mesmo acontece em relação ao namoro, ao casamento, à produção de textos na universidade, etc. O conjunto desses conhecimentos das normas sociais constitui o mundo social. E, por fim, em toda atividade, os indivíduos trazem a sua própria visão sobre si, em função de sua formação particular, mas também a visão que outros têm de si. Assim, ao jogar futebol, o jogador se vê e sabe que outros o vêem, ou não, como um jogador que pode ser habilidoso, corajoso, ou “perna-de-pau”, “fominha”, etc. O mesmo ocorre com um professor que tem uma visão de si como profissional e sabe que os outros podem ter uma visão diferente, por exemplo. O conjunto desses conhecimentos sobre si mesmo é constitutivo do mundo subjetivo.

Em um determinado estado sincrônico, esses três mundos constituem os sistemas de coordenadas formais em relação aos quais todo agir humano exhibe pretensões de validade: mostra-se como verdadeiro em relação ao mundo físico; adequado às normas sociais vigentes, em relação ao mundo social; e autêntico e sincero em relação ao mundo subjetivo. É a partir desses sistemas de coordenadas formais que se exercem também as avaliações e os controles coletivos sobre o agir: um cliente pode avaliar, por exemplo, se o trabalhador naquele lugar poderia falar de uma forma mais íntima com seu chefe ou não, afinal existem normas sociais sobre isso; e o trabalhador, a partir dessas avaliações dos outros, pode se reavaliar e repensar as suas ações, mantendo-as, alterando-as ou até mesmo abandonando-as. Notamos, dessa forma, que esses mundos não são tipos de agir, mas sim os ângulos, os parâmetros, sob os quais um agir pode ser avaliado.

Essa abordagem permite perceber que toda forma de agir se realiza em relação a sistemas de determinações diversas – as nossas, as do nosso interlocutor, as da sociedade, as da nossa família, as do meio físico, etc. –, que podem estar em conflito umas com as outras. Assim, um trabalhador pode achar correto tomar

uma determinada atitude: faltar ao trabalho, pois está doente. Mas como justificar essa falta em uma época em que boa parte da equipe está em férias e que sua falta provocará transtornos para o chefe e reclamações dos clientes? São os conhecimentos dos três mundos que não cessam de aparecer e de se confrontar neste caso, fazendo com que o trabalhador tome uma decisão que certamente será fruto de um processo conflituoso de escolha.

Além desses conhecimentos dos mundos representados, o agente também tem um mundo vivido em que se encontra um *saber de fundo* referente ao contexto do seu agir, que se constrói no decorrer de sua vida. Esse saber de fundo apresenta conhecimentos de natureza holística (já que traz todo tipo de conhecimento), sem organização lógica, implícitos ou inconscientes, não sujeitos à contestação ou justificação, que fornecem ao sujeito uma forma de pré-compreensão do contexto e que constituem um reservatório de convicções e hipóteses implícitas sobre o resultado de seu agir. Isso tudo constitui o conhecimento de mundo que permeará o agir de um indivíduo.

Assim, nessa concepção, o agir sofre determinações sociais e envolve conhecimentos explícitos e implícitos, conflitos entre representações do próprio agente, conflitos entre representações de diferentes agentes, referentes a elementos dos três mundos, confrontação entre elementos do mundo vivido e os conhecimentos formais do próprio agente.

E qual a relação da linguagem com esse agir? Para responder a essa questão e poder continuar a explicitar o papel da linguagem no desenvolvimento humano, Bronckart retoma e reformula a tese de Ricoeur (1983, 1984, 1985, apud Bronckart, 1999 e 2004b) sobre a reconfiguração do agir humano por meio de textos narrativos. Para Ricoeur, o ser humano encontra-se continuamente em conflito perante sua “inquietude” existencial e as contradições de seu tempo, porque as representações que possui sobre o agir são contraditórias, conflituosas, ou não-racionalizáveis. A elaboração dos textos narrativos seria, para Ricoeur, o modo usado pelo ser humano para superar esse estado caótico, por meio da “re-figuração” das ações, com a construção de um mundo ficcional em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias, etc. são postos em cena de modo racional, sem contradições ou conflitos, criando, assim, uma harmonia que serve para organizar o seu caos existencial. Como esses textos estão

disponíveis para todos, os seres humanos podem se valer deles para construir uma possível compreensão das ações e de si mesmos como agentes. Entretanto, Bronckart (2004b) faz uma revisão dessa posição de Ricoeur, considerando que, na verdade, não são apenas os textos narrativos que teriam essa função de re-figuração do agir, pois, para ele, qualquer tipo de texto tem um certo potencial para assumi-la. Dessa forma, para Bronckart (2004b), qualquer texto pode contribuir para a clarificação das ações e para a construção de “modelos de agir”, ou para a “morfogênese das ações”, isto é, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas características em um determinado momento sócio-histórico. Assim, interpretar um texto, segundo Bronckart (2004b:36), é interpretar, principalmente, as figuras interpretativas do agir que ele contém.

Desse modo, segundo Bronckart (2004b), é na linguagem, nos textos escritos ou orais, por meio das figuras interpretativas, que se constrói a interpretação do agir, uma vez que, sendo arbitrárias e convencionais, as entidades lingüísticas têm a propriedade de absorver as representações construídas pelos humanos em suas relações diretas com o mundo (representações, por princípio, idiossincráticas ou vindas do mundo vivido) e as transformar em representações comuns ou públicas. Ainda que essas representações encontradas na linguagem não sejam um retrato fiel do que o sujeito pensa, elas nos mostram algumas idéias que já estão legitimadas em seu grupo e, portanto, conseguem ser veiculadas pelas unidades lingüísticas escolhidas.

A linguagem, além de lugar de construção da interpretação do agir, simultaneamente também caracteriza um tipo de agir, segundo Bronckart (2004b), uma vez que, ao comentar sobre o agir de um sujeito, o falante também estará agindo. Assim, segundo Bronckart (2004b), ainda que sempre estejam juntos, é possível distinguir, para fins de análise, dois tipos de agir: agir praxiológico, que é o agir prático destinado a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e que visa a algum efeito nos três mundos (objetivo, social e subjetivo), e o agir comunicacional, que é o agir constituído pelas práticas de linguagem e que visa a estabelecer um acordo necessário para o desenvolvimento das diferentes formas do agir praxiológico.

O agir comunicacional é, segundo Bronckart (2004b), a prática por meio da qual se manifestam as avaliações sociais sobre as formas do agir, um mecanismo de negociação das diferentes representações que os agentes têm sobre os mundos, um organizador das representações que os agentes constroem de sua situação, um regulador das suas intervenções efetivas no mundo. Nesse agir comunicacional, os indivíduos participam de avaliações sociais sobre o agir dos outros e aplicam critérios coletivos de avaliação, interpretando e “julgando” o agir dos outros. Ao fazerem essas avaliações, contribuem para delimitar um agir individual, do ponto de vista externo, podendo, assim, interpretar: motivos e intenções de quem age; suas capacidades cognitivas e comportamentais para agir; suas propriedades mais pessoais, inferidas do estilo próprio de cada um na atividade. Dessa forma, nessa avaliação, pode-se atribuir a quem age uma responsabilidade sobre seu agir no mundo, o que lhe dá o estatuto de ator. Mas pode-se também construir outras figuras interpretativas do agir; por exemplo, não lhe atribuindo responsabilidade. Ao mesmo tempo, os indivíduos, com a prática das avaliações e com o conhecimento de seus critérios, acabam por saber que eles mesmos são avaliados com base nesses critérios, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos, apropriam-se de representações sobre suas capacidades de agir, de seus posicionamentos sociais e de uma imagem de si e, enfim, constroem representações de si mesmos em relação ao agir.

No trabalho, por exemplo, ao comentar sobre o desempenho de um funcionário, o chefe pode dizer que ele faz as suas tarefas com cuidado, aplicação, demonstrando capacidade e responsabilidade diante do que é estabelecido pela empresa porque compreende a importância de um trabalho bem-feito. Logo, esse funcionário é representado como um ator. Sobre um outro, o chefe pode dizer que o indivíduo é desleixado, que tudo tem de lhe ser explicado muitas vezes, o que demonstra que não tem capacidade e motivação para desempenhar a sua função, colocando-o na posição de mero agente. Percebendo essas avaliações e outras anteriores, feitas em outros empregos ou mesmo em casa, os indivíduos podem repensar, ou não, o seu agir já antevendo avaliações futuras. Assim, notamos que temos, nas situações gerais de vida e, portanto, no trabalho, as condutas efetivas dos sujeitos e as interpretações que são construídas sobre elas pelo próprio trabalhador, por seus pares, seus superiores ou pelo pesquisador, baseadas nos sistemas de determinações dos mundos formais ou em seus mundos vividos.

Nessa perspectiva, ao estudar o agir, poderemos ter dois níveis de análise: 1) das condutas observáveis do ponto de vista externo, e 2) da avaliação/interpretação dessas condutas do ponto de vista interno, expressa em textos orais ou escritos por observadores do agir ou pelos próprios actantes, em que se constroem figuras interpretativas do agir, ou figuras de ação. A fim de chegarmos à compreensão dessas figuras construídas nos textos, é preciso que tenhamos um conjunto de procedimentos de análise de textos que nos ajudem a detectá-las. Assim, na próxima seção, apresentaremos os procedimentos que poderemos utilizar para analisar o agir humano e as figuras interpretativas construídas sobre ele nos textos.

3.2 Os procedimentos de análise do agir humano em textos

Apoiando-se nos estudos das Ciências da Linguagem, Bronckart (1997, 1999, 2004b), junto com o Grupo LAF (Langage, Action et Formation), elaborou um conjunto de procedimentos para análise e interpretação de textos. Esse conjunto, que será apresentado a seguir, compõe-se de procedimentos lingüístico-discursivos e interpretativos para se analisar a situação de produção de um texto, sua arquitetura interna e as figuras interpretativas do agir que são nele construídas.

Na abordagem do ISD, coloca-se a preexistência dos gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos, chamado de arquitexto de uma comunidade lingüística. Os gêneros textuais apresentam características semióticas mais ou menos identificáveis, mas eles não são estáticos, mudam conforme recebam interferência do social, já que são objeto das avaliações sociais e que são adaptados ao comentário deste ou daquele agir geral, mobilizados nesta ou naquela situação de interação, afetados por certos valores estéticos, ou ainda descritos, estudados, etiquetados conforme a visão de especialistas ou de falantes.

Ao produzir um texto, o actante encontra-se em uma situação que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e um conjunto de parâmetros sociossubjetivos (tipo de

interação social, finalidades possíveis, papéis atribuídos aos protagonistas da interação). Tais parâmetros permitem fazer hipóteses sobre o tipo de agir verbal a que corresponderá o texto produzido. Na definição dessa situação, incluem-se também os conhecimentos temáticos que vão ser expressos no texto, tais como eles se encontram disponíveis e organizados em uma macroestrutura na memória do falante.

A produção verbal efetiva procede, de uma parte, da adoção de um gênero textual (retirado do arquitexto) que seja adequado à situação; de uma outra parte, da adaptação desse gênero às características particulares da situação em que se encontra o falante. Assim, o texto produzido terá características genéricas mas também individuais ou estilísticas. Contudo, nem sempre o falante será livre para escolher o seu gênero. No caso do projeto de intervenção, por exemplo, o gênero já é predeterminado; em outras situações, o falante pode ter de escolher qual é o gênero adequado à situação em que se encontra.

Além de considerar a situação de sua produção, os textos, segundo o ISD, podem ser analisados considerando-se a sua arquitetura interna, que distingue três níveis: o da infra-estrutura textual, o dos mecanismos de textualização e o dos mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura comporta duas formas de organização bem diferentes: a primeira é a da planificação geral do conteúdo temático, ou seja, o plano global do texto, em que podemos perceber os vários temas que se sucedem na organização de um texto. Por exemplo, o plano global de uma receita de um bolo de fubá (Mazzillo, 2006) pode comportar um título com o nome da receita, seguido por um conjunto de itens que descrevem os ingredientes, finalizando por um conjunto de procedimentos que indicam o modo de preparar a receita. A segunda forma de organização é a que compreende os tipos de discurso e os tipos de seqüências (narrativas, argumentativas, dialogais, explicativas, descritivas, descritiva de ações), além de outras formas de planificações como a esquematização e os *scripts*¹². O conceito de tipos de discurso do ISD não deve ser confundido com a noção de discurso jornalístico, político, etc., utilizado em outras teorias. Neste

¹² Segundo Bronckart (1999, p. 238), *script* ocorre quando “os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão”, como ocorre nas seqüências narrativas. Assim, o *script* pode ser colocado como o grau zero de planificação dos segmentos narrativos.

caso, esse conceito se relaciona ao posicionamento enunciativo, a atitude enunciativa, do produtor, como observaremos a seguir.

Os tipos de discurso, no ISD, são segmentos de um texto, nos quais são mobilizados configurações de unidades lingüísticas (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios modalizadores, etc.) e modos de organização sintática relativamente estáveis, e nos quais também encontramos a tradução ou a construção dos mundos discursivos, ou seja, os formatos que organizam as relações entre, de um lado, as coordenadas da situação de ação de um produtor e, de outro, as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade. Os mundos discursivos constituem o quadro em que, no decorrer de uma produção ou recepção textual, ocorre o embate/encontro entre as representações individuais do produtor e aquelas vindas de instâncias coletivas (representações coletivas). A construção desses mundos se dá a partir de duas operações psicolingüísticas que revelam uma decisão binária: pode-se escolher que as coordenadas que organizam o conteúdo semiótico sejam próximas ou distantes das coordenadas gerais da situação de produção do produtor, criando, assim, respectivamente um mundo da ordem do EXPOR, com verbos no presente do indicativo principalmente, ou do NARRAR, com verbos no pretérito perfeito ou imperfeito; pode-se também colocar as instâncias de agentividade semiotizadas no texto em relação com o produtor e sua situação de produção ou não. Ocorre, assim, a IMPLICAÇÃO, isto é, a presença de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção, ou a AUTONOMIA, a não-implicação, com a ausência dessas marcas. O resultado do cruzamento dessas decisões produz quatro mundos discursivos: Expor Implicado, Expor Autônomo, Narrar Implicado, Narrar Autônomo. E esses mundos são expressos por quatro tipos de configurações lingüísticas, que serão chamadas de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Esses quatro tipos de discurso podem ser melhor compreendidos visualizando-se o seguinte quadro (Bronckart, 1997):

Quadro 2 – Tipos de discurso

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	Expor	Narrar
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	Relato interativo
Não- implicação/ Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso teórico	Narração

O discurso interativo ocorre no mundo do expor, marcado fortemente pela presença de verbos no presente; nele há implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem – agente produtor (eu), interlocutor eventual (você, tu), situação espaciotemporal via dêiticos (aqui, agora, hoje, ontem) – de forma que, para interpretar tal discurso, será preciso ter acesso às suas condições de produção; podemos constatar isso em um trecho de uma conversa, por exemplo, em que os sujeitos se autoneameiam de “eu” e chamam o outro de “você”. Vejamos também um exemplo fictício tratando do trabalho do professor:

Exemplo 1:

A **minha** professora, **você** sabe, sempre **faz** assim, como **hoje**, primeiro ela **me** entrega o texto e depois ela discute **comigo** e com os outros alunos os sentidos do texto.

O discurso teórico também ocorre no mundo do expor, mas sem implicação dos parâmetros materiais de ação de linguagem. Há trechos de discurso teórico em um editorial, por exemplo, em que os verbos se mantêm no

tempo presente, mas em que não há marcas de primeira pessoa nem de seu interlocutor. Retomemos o exemplo anterior sobre o trabalho do professor:

Exemplo 2:

A professora **entrega** os textos e **discute** com os alunos os sentidos encontrados.

O relato interativo ocorre no mundo do narrar, marcado por verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo, e também se mantém preso às coordenadas dos parâmetros da ação. Podemos vê-lo em uma situação em que o sujeito conta uma história sobre si mesmo, por exemplo em uma autobiografia ou depoimento. Vejamos também no exemplo a seguir:

Exemplo 3:

Na semana passada, como **você viu**, a **minha** professora **entregou** os textos e depois **discutiu** com os alunos os sentidos encontrados.

A narração, marcada pelo mundo do narrar e pela disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção do enunciado, pode ser vista em uma reportagem, quando o repórter narra sobre um fato que já ocorreu, e também no exemplo a seguir, em que encontramos verbos no pretérito perfeito e ausência de marcas de implicação do enunciador:

Exemplo 4:

Na primeira aula de 2007, a professora **entregou** os textos e **discutiu** com os alunos os sentidos encontrados.

Segundo Bronckart (2004b), o ISD tem como uma de suas hipóteses de trabalho que é no quadro dos tipos/mundos discursivos que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal no mundo do narrar; raciocínio do senso comum no discurso interativo; raciocínio lógico-argumentativo no discurso teórico.

Esse primeiro nível de organização, que chamamos de **infra-estrutura**, mostra, portanto, uma heterogeneidade, pois os textos são normalmente

constituídos por mais de um tipo de discurso, podendo-se até encontrar vários deles em um mesmo texto. Essa heterogeneidade de base é de algum modo “compensada” por dois subconjuntos de mecanismos que permitem que o texto se constitua, mesmo assim, como uma unidade coerente: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Os mecanismos de textualização constituem outro nível da arquitetura textual e garantem ao texto a sua coerência temática. Esses mecanismos, que estão articulados à linearidade do texto, explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e temporais. Eles podem ser distribuídos em três grupos:

- mecanismos de conexão: marcam as articulações da progressão temática por meio dos organizadores textuais (lógicos – por isso, e, então, etc. –; espaciais – na primeira seção, no último capítulo, etc. –; e temporais – antes, durante, depois, etc.);
- mecanismos de coesão nominal: introduzem as unidades das informações novas (relações catafóricas) e asseguram as relações de retomada (relações anafóricas);
- mecanismos de coesão verbal: organizam a temporalidade dos processos (estados, eventos, ações) evocados no texto por meio dos verbos ou das unidades associadas, como advérbios ou grupos preposicionais.

O outro nível de análise é o constituído pelos mecanismos enunciativos que garantem ao texto a sua coerência pragmática ou interativa, uma vez que eles servem essencialmente para orientar a interpretação que os destinatários farão do texto. Nesse nível, encontramos a construção de uma instância geral de gestão do texto, o textualizador. Essa instância é aquela a quem o autor empírico de um texto confia a responsabilidade do que vai ser dito, e é também a partir da qual se distribuirão as vozes do texto (voz de personagem, das instâncias sociais, voz do autor). A partir dessas vozes se manifestam as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de certos aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por unidades ou processos que revelam a modalização. Segundo Bronckart (1997, 1999), essas modalizações podem ser de quatro tipos:

- epistêmicas/lógicas: expõem o grau de verdade ou certeza sobre o que é dito, sendo marcadas por verbos como poder e dever, além de palavras ou expressões como talvez, necessariamente, ser evidente

que, etc., em frases como “O professor **pode** ter se atrasado hoje por causa da chuva”;

- deônticas: apóiam-se nos valores, nas opiniões e regras do mundo social. Elas são marcadas por verbos ou expressões como dever, ter obrigação de, ser lamentável que, etc., em frases como “O professor **deve** ouvir os sentidos levantados pelo aluno de acordo com os PCNs”;

- apreciativas: explicitam a posição subjetiva do enunciador em relação ao que é dito, ao usar verbos como gostar, apreciar, odiar ou advérbios como infelizmente, felizmente, etc., em frases como “**Felizmente**, o professor seguiu as indicações dos teóricos”;

- pragmáticas: indicam alguns aspectos da responsabilidade do personagem, grupo ou instituição em um texto em relação às suas próprias ações. São representadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender, etc., em frases como “O professor **quis** explicar a matéria”.

Para a análise do agir representado nos textos, é preciso antes ter claro o significado dado a alguns termos-chave. O primeiro deles é o do próprio **agir**, que é um termo mais neutro em relação aos termos ação e atividade (empregados com diferentes valores em várias teorias), e que é usado para nos referirmos aos dados de nossa pesquisa e designa toda forma de intervenção orientada por um ou vários humanos, os quais serão nomeados como **actantes** (termo mais neutro que indica a fonte de um agir determinado). Esse agir, em contexto econômico determinado, pode constituir um **trabalho** cuja estrutura pode ser decomposta em **tarefas** (aquilo que foi prescrito).

O termo **atividade**, por sua vez, terá um estatuto teórico ou interpretativo e designará o agir implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo (“Os professores optaram pelo trabalho com gêneros **porque** acreditam que este é instrumento eficaz **para** eles conseguirem melhorar o nível de leitura dos alunos”). Já o termo **ação**, também de estatuto teórico ou interpretativo, designará o agir implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível individual (“O professor Luís

optou pelo trabalho com o gênero **porque** ele acredita que este é um instrumento eficaz **para** ele conseguir melhorar o nível de leitura dos seus alunos, na escola estadual XXX”).

Nos textos produzidos sobre o trabalho, a análise dos elementos do agir textualizados permite levantar as figuras interpretativas do agir. Essas figuras não são resultado da visão de um único indivíduo, na verdade elas fazem parte dos pré-construtos dos humanos, tendo sido produzidas, portanto, pela coletividade no curso de sua história.

Esses elementos constitutivos do agir podem ser:

- a) as razões, os motivos, que levam ao agir: as quais podem ser as **determinações externas** originadas no coletivo (“A universidade determina que se façam projetos de intervenção”) e os **motivos**, que são as razões de agir interiorizadas no nível individual (“Estudo os projetos porque acredito que eles ajudam na formação do professor”);
- b) a intencionalidade do agir: nesse plano, temos as **finalidades** (vindas do coletivo e socialmente validadas: “Os estagiários devem ler para poderem dar aulas melhores”) e as **intenções**, que são os fins do agir interiorizado por alguém (“Vou estudar para conseguir passar de ano”);
- c) os recursos, as fontes do agir: que dizem respeito aos **instrumentos** (artefatos materiais ou tipificação do agir disponíveis no meio: “Preciso de bons textos para dar uma boa aula”) e as **capacidades**, fontes mentais ou comportamentais atribuídas a um ser (“Aquele aluno tem uma grande capacidade de organizar os textos”);
- d) o actante: que pode ser colocado no texto como um **agente**, aquele que não tem intenções, motivos, capacidades, responsabilidade (“Os professores precisam de ajuda dos especialistas”), ou como um **ator**, com intenções, motivos, capacidades e responsabilidades (ex.: “O professor, de acordo com determinações da Delegacia de Ensino e também conforme os seus estudos pessoais, decidiu que mudará o programa de ensino desse

semestre para que ele consiga atingir os seus objetivos em relação a essa turma”).

Além desses elementos, essas figuras podem tematizar também as fases do desenrolar lógico ou cronológico de uma tarefa, e os resultados ou efeitos concretos da atividade (Bronckart, 2005). Exemplos de algumas figuras já encontradas podem ser vistos nos trabalhos de Bulea e Fristalon (2004), Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzillo (2006), dos quais nós apresentaremos um resumo na próxima seção.

3.3 A representação do agir humano em textos: as figuras interpretativas do agir

Nesta seção, nós apresentaremos algumas figuras interpretativas do agir já encontradas em pesquisas recentes no Grupo LAF de Genebra, denominadas de figuras de ação, e, no Grupo ALTER, no Brasil, por nós denominadas de figuras do agir. Ainda que, nos trabalhos do grupo ALTER, essas figuras sejam nomeadas de “figuras interpretativas do agir”, preferimos, nesta tese, nomeá-las de “figuras do agir” para que possamos realçar as diferenças entre as figuras encontradas nos dois grupos, deixando, assim, o termo “figuras interpretativas do agir” para nomear, de modo mais genérico, todas as figuras construídas nos textos.

Dentro de uma grande pesquisa do Grupo LAF¹³ sobre as condições de realização de segmentos do agir em situação de trabalho, Bulea e Fristalon (2004) analisaram entrevistas com enfermeiras sobre os cuidados adotados para se fazer curativos em pacientes. Na análise da transcrição destas, as autoras constataram que as enfermeiras constroem quatro tipos de figuras de ação¹⁴ diferentes, as quais foram qualificadas como: “ação ocorrência” (inicialmente chamada de ação situada), “ação evento passado”, “ação experiência” e “ação canônica”. Em Bulea (2006), procedeu-se à continuação da análise dessas entrevistas e encontrou-se uma outra figura: “ação definição”. O estudo dessas figuras permitiu chegar a modos de dizer o agir no trabalho empregados por enfermeiras. Essas e outras figuras também foram encontradas nas pesquisas do Grupo ALTER sobre o

¹³ Ver Bronckart et Groupe LAF (2004) para a descrição dessa pesquisa.

¹⁴ Nesse texto, essas formas interpretativas foram chamadas de “registros de agir”, mas atualmente se usa o termo “figuras de ação”.

trabalho educacional em EAD (Abreu-Tardelli, 2006), no ensino de língua estrangeira (Lousada, 2006) e na análise de diários de leituras sobre o ensino de língua estrangeira (Mazzillo, 2006). Entretanto, no trabalho de Mazzillo (2006), ressaltou-se também que as figuras de agir, além de expor um modo de dizer, podem mostrar os modos de agir típicos de uma dada categoria profissional. Vejamos como se caracterizam essas figuras já encontradas, usando exemplos, quando possível, retirados de nossos próprios dados.

A figura “ação ocorrência” caracteriza-se por apresentar uma forte contextualização (tal agente, tal situação), mantendo ainda uma continuidade espaciotemporal com a situação de produção, colocando em cena os antecedentes de um agir e/ou o agir futuro que se desenvolverá, como pode ser visto no exemplo 5:

Exemplo 5¹⁵:

- 92. Instrumentos: Para as 5 aulas de regência, em que **aplicarei** o projeto de
- 93. intervenção, **usarei** contos de suspense de diferente autores.
- 94. Procedimentos (aula a aula):
- 95. Aula 1: **Mostrarei** aos alunos as marcas que aparecem neste gênero (conto de
- 96. suspense) com predominância; os tipos de seqüências textuais (narrativas,
- 97. descritivas, argumentativas, etc.), marcas lingüísticas (tempos verbais), etc.

(Projeto de intervenção 9, Metodologia)

No nível lingüístico, essa figura é organizada em forma de discurso interativo, apresentando assim a implicação do agente produtor, marcado pela presença do pronome “eu” ou por formas verbais em primeira pessoa no presente, no futuro do presente e no pretérito perfeito.

A figura de ação “evento passado” constitui a história de um evento, um incidente, que serve para ilustrar ou explicitar o agir sobre o qual se fala, apresentando um alto grau de contextualização e sendo organizado em forma de

¹⁵ Os dados retirados dos projetos de intervenção estão numerados linha a linha, mas, devido a nossa formatação e espaçamentos, algumas linhas podem ter se transformado em duas, como verificamos nas linhas 95, 96 e 97.

relato interativo, com a implicação do agente produtor e com verbos no pretérito perfeito e imperfeito, como no exemplo 6:

Exemplo 6:

AR57: Achei meio difícil no começo. Não engrenava nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha? (Abreu-Tardelli, 2006, p. 63)

A figura de ação “experiência” constitui uma forma de cristalização pessoal das experiências vividas por um profissional ou por outras pessoas, apresentando uma ação abstrata (a partir de situações singulares vividas) e descontextualizada, mas que pode ser recontextualizada. Vejamos o exemplo 7:

Exemplo 7:

S23: Por que professor tem que ter tanto papel? Vocês precisam ver minha mesa como está? (Abreu-Tardelli, 2006, p. 63)

Organizada em discurso interativo, essa figura acentua a articulação entre um agente singular (identificado, mas não pertencente a um contexto específico) e os elementos de organização do trabalho relativamente estabilizados e recorrentes, segundo uma lógica própria do agente.

A “ação canônica” (Bulea e Fristalon, 2004; Bronckart, Bulea e Fristalon, 2005; Bulea, 2006) é a figura que expõe a regra, a prescrição, construída por alguém externo ao actante, como podemos verificar nos exemplos abaixo:

Exemplo 8:

S42: Não, só fornecer motivação para leitura, não. O papel do professor é mostrar que existem caminhos a serem seguidos. É preciso que o aluno tenha conhecimento do que é preciso ler, é preciso estar atualizado com o mundo (porque lá fora o mundo cobra e muito) e ainda na escola se aprende a escrever corretamente (é preciso que ele saiba que há um modo certo para cada momento) e isso eu acho que é a função de um professor “mostrar, encaminhar”. (Abreu-Tardelli, 2006, p. 62)

Exemplo 9:

“l’on pourrait penser à réserver un espace à la traduction bien que le souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction”. (Lousada, 2006, p. 59)

Exemplo 10:

- 20. Segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de
 - 21. Língua Portuguesa – a diversidade não deve contemplar apenas a seleção de
 - 22. textos, deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a
 - 23. que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.
- (Projeto de intervenção 10, Introdução)

Essa figura apareceu no discurso teórico, portanto sem marcas que remetam à situação de produção, tendo o presente genérico como tempo verbal predominante e apresentando modalizações deônticas (deve, é preciso, etc.).

A figura “ação definição” (Bulea, 2006) expõe a tentativa de se definir o agir, trazendo as suas características essenciais e/ou específicas, mas sem organizá-las sequencialmente ou hierarquicamente. No nível lingüístico, essa figura aparece em segmentos do discurso teórico, havendo a predominância de verbos no presente genérico. As frases apresentam a estrutura “C’est + grupo nominal” e não trazem nem pronomes nem verbos denotando processo, diferentemente das outras figuras anteriores. Neste caso, há só tentativas de definição, como podemos ver no exemplo 11, nos trechos destacados em negrito:

Exemplo 11:

V: bien ça dépend aussi des horaires **c’est ce qu’on disait le matin à 8h c’est vrai que c’est important** parce que **c’est là / c’est le premier contact de la journée** en fait donc heu **c’est une approche pour // comment s’est passée la nuit pour.** (Bulea, 2006)

Em Mazzillo (2006), encontramos a referência a três figuras do agir: um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo. Em seu trabalho, Mazzillo (2006) realizou uma pesquisa em diários de aprendizagem, escritos por pesquisadores que são também professores de línguas sobre o trabalho de um professor de línguas de cujas aulas eles participavam na qualidade de alunos. Nesses diários, a autora verificou como o trabalho do professor de língua estrangeira foi tematizado e avaliado, percebendo a recorrência a essas três figuras do agir. Por serem utilizadas por professores, mesmo na condição de alunos, para falarem do trabalho de outro professor, nota-se que essas figuras estão disponíveis no coletivo de trabalho e podem representar os modos ou as maneiras de agir de um professor cristalizados no coletivo, além, é claro, de também funcionarem como figuras discursivas, como nos exemplos das figuras anteriores.

Dessa forma, as diferenças que se percebem entre as figuras do agir de Mazzillo (2006), com as detectadas por Bulea e Fristalon (2004), Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Lousada (2006), estão no nível da unidade de análise e no nível de explicitação do tipo de agir atribuído a um actante. Em Mazzillo (2006), a unidade é a oração considerada em seu aspecto sintático-semântico; em Bulea e Fristalon (2004) e nos demais pesquisadores já citados, o segmento discursivo composto por várias orações ou períodos é a unidade. Ao passo que, nas figuras de Bulea e Fristalon (2004) e dos demais, conseguimos perceber como o agir foi organizado discursivamente pelo enunciador, podendo-se até recortar segmentos discursivos e caracterizá-los, mas sem conseguirmos explicitar se o actante envolvido foi posto em cena para tratar de seu agir linguageiro ou físico ou cognitivo, em Mazzillo (2006), encontramos critérios de como caracterizar o agir de cada actante, já que a ênfase recai sobre a classificação do agir relacionada aos elementos constitutivos do trabalho do professor.

Mazzillo (2006, p. 109) chegou a essas figuras após analisar os segmentos dos diários de aprendizagem referentes às diferentes tarefas conduzidas pelas professoras observadas e constatar que o agir das professoras era representado com o auxílio de verbos e predicados que se referiam a três formas de agir: um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo. Segundo a

autora, “é por meio desses predicados que os ‘modos de agir’ são representados” (Mazzillo, 2006, p. 109). Vejamos essas três figuras e alguns exemplos.

O primeiro agir, um agir linguageiro, foi identificado nos predicados que apresentavam verbos de dizer. Esses predicados foram distribuídos em três grupos diferentes:

- um agir que implica uma ação imediata dos alunos: “Solicitou a participação”; “A professora chamou sua atenção”; “Designa quem vai falar”;
- um agir que não implica uma resposta imediata: “A professora explica os conteúdos gramaticais”; “Só lia, não explicava”;
- um agir em reação ao agir dos alunos: “Concordou”; “Voltou atrás e improvisou o restante da aula”.

O segundo agir, um agir com instrumentos, foi verificado quando há o emprego de verbos que trazem embutida em si mesmos a idéia de instrumento (projetar, escrever, etc.) e verbos que implicam o uso de um instrumento simbólico ou material (ler, separar, etc.), além da ocorrência de outros predicados em que se percebeu a recorrência a algum instrumento:

- exemplos com instrumentos materiais: “colava no **quadro** uma **foto**”; “fez uma **transparência** de leitura” (grifos de Mazzillo, 2006, p. 113);
- exemplos com instrumentos simbólicos: “fez diversas **perguntas de compreensão**”; “fez a **leitura e interpretação da poesia**” (grifos de Mazzillo, 2006, p. 113).

O terceiro agir, um agir cognitivo, envolve atividade mental ou capacidade das professoras:

- exemplos de agir cognitivo: “A professora se surpreendeu”; “A Luci se preocupou em trazer mais explicações”;
- exemplos de capacidade: “A professora não cria, não oferece nenhuma atividade interessante”; “Tem mais técnica para ensinar”.

Em resumo, essas três figuras permitem perceber o caráter interacional, instrumental e cognitivo do trabalho do professor, que pode aparecer no interior do texto nas diferentes figuras levantadas por Bulea e Fristalon (2004), Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Lousada (2006) ou em fragmentos construídos fora dessas figuras. Acreditamos que a junção dos

dois tipos de figuras pode nos apontar muito mais detalhes da análise do trabalho do professor pelo estagiário, já que a identificação dessas figuras pode nos ajudar a compreender tanto o modo de dizer o agir utilizado pelo enunciador quanto o modo de agir de um actante de uma dada categoria profissional, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Figuras interpretativas do agir

Modos de dizer o agir pelo enunciador encontrado em segmentos discursivos	Modos de agir de qualquer actante mencionado em oração pelo enunciador
Ação ocorrência	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades
Ação evento passado	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades
Ação experiência	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades
Ação canônica	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades
Ação definição	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades
Outras figuras que os dados venham a apresentar	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades
Modos de dizer que não chegam a construir uma figura interpretativa, como as anteriores, constituindo-se de uma ou mais frases soltas, mas que ocorrem uma ou outra vez em texto, sem se repetir.	Agir languageiro e/ou Agir com instrumentos e/ou Agir cognitivo e capacidades

Pelas vantagens que acreditamos haver em se trabalhar com o conjunto de figuras já identificadas, na análise de nossos projetos, também procuraremos identificar as figuras de agir empregadas a fim de percebermos que modos de dizer o trabalho do professor já estão consolidados entre os estagiários e que modos de agir do professor eles identificam em seus textos.

Neste capítulo, discutimos a importância dos textos na construção das interpretações e avaliações sobre o agir, as quais servem como norteadoras ou reguladoras do agir dos seres humanos. Verificamos também como podemos analisar esses textos e identificar as formas de agir que são neles tematizadas e/ou avaliadas, recorrendo aos procedimentos do ISD.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia que empregamos para conduzir a nossa pesquisa.

Capítulo 4

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Neste capítulo, apresentamos o contexto da coleta de dados da nossa pesquisa, os dados selecionados e elencamos os procedimentos que foram usados para análise e interpretação destes de acordo com os aportes do ISD e das Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade).

4.1 Contexto da coleta dos dados

Esta pesquisa foi desenvolvida analisando-se, em primeiro lugar, o documento de prescrição das regras gerais do estágio, nomeado “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”, do ano de 2004, reelaborado, a partir da versão deixada por ex-professores da universidade, pelos professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, entre eles, eu mesma. Em segundo lugar, analisamos também os projetos de intervenção dos alunos do curso de Letras de uma universidade particular no interior de São Paulo, produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e devendo seguir o documento citado.

No projeto, o aluno deve escolher algum “problema” que tenha verificado nas aulas observadas, por cerca de 15 horas-aula em classes do Ensino Fundamental ou Médio, e propor um conjunto de aulas em que tentará resolvê-lo. De acordo com a prescrição da Faculdade de Letras, esse projeto de intervenção, que receberá uma nota (ele vale 21% da nota total da disciplina), deve ser constituído das seguintes partes: Introdução, Fundamentação teórica, Metodologia, Referências bibliográficas e Anexos (quando houver). Como se pode perceber, há alguma semelhança no nível formal entre esse projeto de intervenção e um projeto normal de pesquisa. Mas eles diferem entre si porque, no projeto de intervenção, o estagiário, teoricamente, deverá avaliar/interpretar o que observa na sala de aula e propor alguma intervenção autoprefigurando-se algumas atividades, na seção de metodologia, para desenvolver durante cinco aulas práticas com os alunos da sala observada.

No total, nessa universidade, o aluno faz quatro disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa (I, II, III, IV), ou seja, uma por semestre a partir do 2º ano do curso. Normalmente, cada um desses estágios se centra em um tópico: o I, na produção escrita; o II, na produção e compreensão oral; o III, na leitura; o IV, nas atividades lingüísticas. Para cada uma dessas disciplinas também deverá elaborar um respectivo projeto de intervenção.

Os projetos analisados foram elaborados pelos alunos de Letras no primeiro semestre de 2004, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III, ou seja, na 3ª das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa que eles fazem durante o curso na Universidade São Francisco. A ementa dessa disciplina¹⁶, elaborada pelo corpo docente do curso, já determina que se trabalhe nela com o projeto de intervenção:

EMENTA

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em escolas do Ensino Médio. Introdução da análise das condições de produção do ensino-aprendizagem de língua materna na escola brasileira e desenvolvimento de projeto de intervenção em escolas do Ensino Médio.

E os objetivos, também estabelecidos previamente pelo corpo docente, enfatizam que as atividades a serem realizadas no estágio visam a desenvolver uma capacidade do estagiário voltada para o seu trabalho com o aluno, ou seja, ele deverá formar leitores, intérpretes e produtores de textos:

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Desenvolver, no aluno, a capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos, e fomentando o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas.

O professor-supervisor, papel por nós assumido, diante dessa ementa e desses objetivos, elaborou o programa, que se encontra a seguir, que se iniciava com a leitura e discussão de documentos oficiais sobre o ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio), e depois passava para o estudo de textos teóricos sobre o ensino de leitura. Os autores e suas

¹⁶ O programa dessa disciplina se encontra no Anexo 1.

respectivas obras lidas foram: Machado (1999), *O diário de leitura*; Kleiman (2000), *Oficina de leitura*; Pfeiffer (1998), “O leitor no contexto escolar”.

Como metodologia, escolheu-se trabalhar com aulas expositivas, com leitura complementar dos textos indicados e atividades relacionadas ao estágio em turmas do Ensino Médio de escolas da rede pública ou particular de ensino. Para a avaliação dos alunos, seguiu-se o documento de orientação do estágio, que determina que haja quatro instrumentos de avaliação: um projeto de intervenção, uma prova-aula (simulação de uma aula dada pelo estagiário para os seus colegas na universidade), um relatório de estágio e uma prova final.

Para desenvolver esse programa, com uma aula dupla semanal, montou-se o seguinte cronograma:

CRONOGRAMA	
DATA	CONTEÚDO
21/02	Apresentação e discussão do programa da disciplina
28/02	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio/Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio
06/03	Leitura e a construção do diário de leituras
13/03	Leitura e a construção do diário de leituras
20/03	Leitura e o ensino de estratégias metacognitivas
27/03	Leitura e o ensino de estratégias cognitivas
03/04	Leitura e o leitor na Análise do Discurso
10/04	Entrega do Projeto de Intervenção*
17/04	Recesso escolar
24/04	Prova-aula
01/05	Prova-aula
08/05	Prova-aula
15/05	Prova-aula
22/05	Prova-aula
29/05	Prova-aula
05/06	Prova-aula
12/06	Avaliação Discursiva Individual
19/06	Avaliação Supletiva/Entrega do Relatório - 14/06 (segunda-feira)
26/06	Atendimento a alunos
03/07	Atendimento a alunos

*Os grifos constam no plano original

Nas aulas dessa disciplina, procurávamos discutir os textos indicados para leitura e também a situação encontrada pelos estagiários em cada escola. Nessas discussões, além da questão da leitura, vários outros temas apareciam, como a indisciplina e o desrespeito dos alunos, a dificuldade de ser aceito como estagiário, a relação com o professor observado na sala de aula, os problemas

gerados pela ausência de equipamentos nas escolas públicas, o baixo nível de formação apresentado pelos alunos, o despreparo dos docentes para lidar com esses alunos, etc.

4.2 Seleção dos dados

Nosso *corpus* é constituído pelo documento de orientação do estágio e por dez projetos de intervenção¹⁷ elaborados pelos estagiários de Letras no primeiro semestre de 2004, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III. Havia, na verdade, 12 estagiários matriculados, mas 2 deles não autorizaram o uso de seus projetos em nossa pesquisa. Os alunos são provenientes da escola pública, pertencentes à classe média baixa e habitantes de pequenas cidades da região de Itatiba. De modo geral, eles apresentam um domínio lingüístico médio, produzindo, assim, textos com alguns problemas de coesão e coerência.

A escolha desses projetos se deve a dois fatos: como é o terceiro que os estagiários produzem, já deveriam ter dominado um pouco mais o gênero a que pertencem; além disso, como são alunos do 3º e último ano do curso de Letras, tínhamos a hipótese de que estariam mais cristalizadas algumas representações sobre o trabalho docente, construídas durante o curso e no estágio, que são levadas para sua vida profissional.

Na apresentação dos resultados da análise, optamos por tratar os projetos por números, de um a dez, ocultando os nomes de seus autores. Para numerá-los, primeiramente, colocamos todos eles em ordem alfabética e, a seguir, considerando essa ordem, demos um número para cada um. Assim, no decorrer do texto, a referência a eles será feita por esse número (Projeto 1, Projeto 2, ... Projeto 10).

4.3 Perguntas de pesquisa

Para a análise desses textos, buscando as representações sobre o trabalho do professor que neles são construídas, procuramos nos guiar pelas seguintes perguntas:

¹⁷ No Anexo 2, encontra-se o documento de orientação do estágio; nos anexos de 3 a 6, encontram-se respectivamente os projetos 2, 9, 3 e 4, que são os projetos que serão bastante retomados no capítulo de análise. Os projetos foram apresentados já com a numeração linha a linha que utilizamos para fazer as nossas análises.

- Em relação ao documento que prescreve os projetos: o que se espera que o estagiário realize durante o estágio, ou seja, que agir se espera dele? Que elementos do trabalho do professor são apresentados nesse texto para o estagiário? Que elementos do trabalho do professor se espera que o estagiário apresente em seu projeto de intervenção?
- Em relação aos projetos de intervenção: que elementos do trabalho do professor são apresentados, isto é, que agir o estagiário atribui ao professor? Que agir o estagiário atribui a si mesmo? Que elementos do agir são apresentados?
- Quanto à relação entre o documento orientador e os projetos: o que se apresenta de semelhante e/ou diferente entre eles?

4.4 Procedimentos de análise

Em nossa análise, utilizamos os procedimentos propostos por Bronckart (2004b), Bronckart e Groupe LAF (2004) e Bronckart e Machado (2004), além de noções e categorias da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade e de procedimentos desenvolvidos por pesquisas recentes do Grupo Alter (Mazzillo, 2006). A seguir, passaremos a descrever esse conjunto de procedimentos de análise.

4.4.1 Análise do contexto sociointeracional de produção

Iniciamos nossa análise fazendo um levantamento de informações “externas” sobre o documento prescritivo “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”, em que aparecem as regras que determinam a produção do projeto de intervenção, por meio da busca e da leitura de documentos existentes e do levantamento da história do documento analisado, de seu contexto empírico de produção e de seu uso por alunos em cursos de Letras. Seguimos os mesmos procedimentos em relação aos projetos e consideramos também a relação dos projetos com a prescrição feita no documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”.

Em um segundo momento, partimos para o levantamento de hipóteses sobre a situação de produção de linguagem em termos das representações sobre os elementos do contexto que podem influenciar o texto, como as representações

sobre o contexto físico e o contexto socio subjetivo, como se pode visualizar melhor no quadro abaixo:

Quadro 4 - Representações sobre os elementos do contexto de produção

Representações que podem influenciar a forma como o texto se organiza	Contexto físico	Lugar de produção Momento de produção
	Contexto socio subjetivo	Instituição social Posição social dos emissores A imagem que se quer passar de si Posição social do receptor Relações de hierarquia ou poder institucional entre interlocutores Efeitos desejados sobre o destinatário

4.4.2 Análise das características globais dos textos

Nessa fase, buscamos identificar o tipo de suporte(s) em que o texto é veiculado, sua configuração global, com o exame da capa, do título, das divisões maiores, do tamanho, dos elementos paratextuais que o circundam, etc. Ainda aqui efetuamos uma identificação inicial do gênero que o texto mobilizava, explícita ou implicitamente, identificação essa que foi confirmada após a realização das análises, mais propriamente enunciativo-discursivas.

4.4.3 Análise da arquitetura interna dos textos

Para a análise de aspectos da infra-estrutura textual, desenvolvemos, primeiramente, a identificação do plano global do texto com a organização dos segmentos temáticos que o compunham. Para isso, procuramos verificar qual era

o tema central e quais eram as mudanças temáticas realizadas no decorrer do texto. Isso nos permitiu perceber que temas ou que aspectos de um tema foram privilegiados, menosprezados ou esquecidos nos textos.

Em segundo lugar, fizemos a identificação dos tipos de discurso e de suas variantes, além das seqüências textuais (argumentativas, narrativas, descritivas, etc.). Na identificação dos tipos de discurso, procuramos observar tanto as unidades que indicam a implicação dos parâmetros da situação de produção quanto as que mostram uma conjunção ou disjunção em relação ao mundo dessa situação:

- Unidades que indicam implicação:

- . pronomes de primeira pessoa do singular/plural (eu/nós, mim, nosso, etc.);
- . formas verbais de primeira pessoa do singular/plural (aplicarei, observamos);
- . dêiticos temporais (agora, hoje);
- . espaciais (aqui, neste lugar).

- Unidades que indicam conjunção:

- . verbos conjugados no presente do indicativo (indica, cobra, etc.);
- . verbos no futuro do presente do indicativo (aplicarei, usarei, etc.);
- . verbos no futuro perifrástico (vão ler, vamos dividir, etc.).

- Unidades que indicam disjunção:

- . verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tentou, fez, etc.);
- . verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tentava, fazia, etc.);
- . verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (tentaria, faria, etc.);
- . expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte);
- . expressões não-dêiticas que indicam lugar (na sala de aula).

Após a identificação dos tipos de discurso e seqüências, procuramos relacioná-los aos segmentos temáticos a fim de verificar se existia uma correspondência entre eles. Essa correspondência nos ajudou a perceber algumas

figuras interpretativas do agir e, assim, algumas das representações sobre o trabalho do professor, que apresentaremos nos capítulos seguintes.

A seguir, na análise dos mecanismos de textualização, procuramos identificar:

- as séries coesivas nominais centrais expressas ou ocultas, que nos permitiram reconhecer os actantes centrais colocados nos textos;
- os mecanismos centrais de coesão verbal, que também nos ajudaram a reconhecer as figuras interpretativas do agir construídas no texto;
- os organizadores lógicos, como as conjunções e outras expressões que nos permitiram perceber a permanência ou modificação da orientação argumentativa do enunciador e nos ajudaram a construir hipóteses sobre a sua representação sobre o seu destinatário.

Já na análise dos mecanismos enunciativos, buscamos identificar:

- as unidades de modalização (adjetivos, advérbios, verbos) que indicam o posicionamento do enunciador ou de outra instância diante do que é dito;
- as vozes, explícitas ou pressupostas, dos teóricos, do governo, do professor, do aluno, do estagiário, etc. que são trazidas para o texto. Procurou-se também verificar o grau de adesão do enunciador ao que era dito por essas vozes.

4.4.4 Análise semântica do agir interpretado/avaliado nos textos

Para analisar as representações sobre o agir, partimos dos resultados da análise com os critérios anteriores e os interpretamos a partir da concepção de trabalho docente apresentada por Machado (2007) e esquematizada no triângulo abaixo:

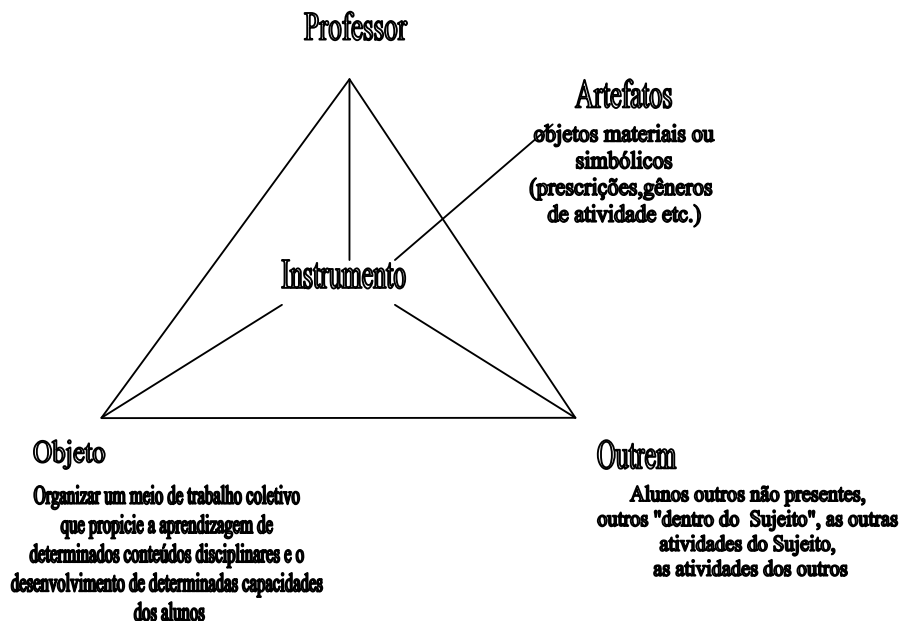


Figura 3 – O trabalho do professor e seus elementos

Para isso, procuramos desenvolver a identificação dos actantes postos em cena no texto de forma explícita ou implícita e dos principais protagonistas (humanos e não-humanos) envolvidos nas diferentes formas de agir representadas por meio de verbos ou de nominalizações, como podemos verificar no exemplo abaixo, em que deixamos em **negrito** os actantes encontrados e colocamos entre colchetes os actantes que não estavam explícitos. Esse recurso dos colchetes também será usado no decorrer dos capítulos de análise quando for necessário explicitarmos aquilo que está oculto, elíptico, no texto original. Além disso, procuramos também numerar cada linha do texto dos projetos para ficar mais fácil a localização dos trechos discutidos:

119. A escola tem uma biblioteca com estrutura
120. razoável, mas depois de ter sumido alguns exemplares os alunos foram
121. proibidos de retirar livros. A **professora** teve a iniciativa de pedir
doações e
122. com isso [**a professora**] conseguiu reunir um numero pequeno que vão
da literatura

123. infanto-juvenil à literatura brasileira e estrangeira, assim, durante os
 últimos
124. 30 minutos os alunos podem selecionar da caixa um livro e fazer a sua
125. leitura. Às vezes, **a professora** dá alguns textos seguidos com perguntas
 de
126. interpretação.

(Projeto 6, Metodologia)

A partir da identificação dos nomes que indicam os actantes centrais, procuramos verificar o seu valor, uma vez que, por exemplo, o nome “escola” tanto pode designar o lugar físico como o corpo docente (“A escola não trabalha leitura”), o sintagma “professor” tanto pode se referir ao professor observado como aos professores de modo geral. Tendo identificado os actantes, fizemos um levantamento quantitativo de suas ocorrências e construímos quadros e gráficos para melhor visualizarmos esses dados. Partindo desses quadros e gráficos, comparamos as ocorrências de cada actante e, no caso dos projetos, conseguimos reuni-los em três grupos. No decorrer da apresentação dos resultados de análise, alguns desses quadros e gráficos serão retomados para auxiliarem em nossa exposição.

Em seguida, procuramos desenvolver a identificação das diferentes formas de agir representadas/avaliadas no texto (agir realizado, prescrito ou prefigurado), atribuídas aos actantes e construídas a partir da escolha dos diferentes tipos de discurso. Utilizamos a distinção proposta por Fillietaz (2004b) para classificar os segmentos de prescrição em segmentos de agir prefigurado, agir prescrito, agir procedimental. Visto que, em nossos dados, não encontramos nenhum segmento com a formulação clássica de prescrição (verbos no modo imperativo, por exemplo) nem com o conteúdo de um procedimento, apesar de haver uma forte prefiguração do agir, efetuamos uma classificação do agir representado em termos de agir realizado e agir prefigurado. Assim, no decorrer dos capítulos de resultados de análise, trataremos de trabalho realizado, para nos referir ao agir realizado, e trabalho prefigurado, para o agir prefigurado:

- Agir realizado (que já aconteceu):

24. Durante uma aula sobre o período pré-modernista a professora da sala tenta
25. apresentar as obras e características de escrita de Augusto dos Anjos, antes
26. de apresentá-las, comenta que não gosta do autor e que *nunca* leu suas obras
27. exatamente **por já ter ouvido falar de sua fama grotesca e mórbida ao se**
28. **referir à vida, além de este possuir uma escrita muito difícil de ser**
29. **compreendida.**

(Projeto 5, Introdução)

- Agir prefigurado (que se espera que aconteça):

142. Os alunos **deverão trocar** os diários entre eles para que haja o
143. conhecimento e a leitura de diferentes formas de registro, observando as
144. diferentes interpretações e problemas que podem ser negociados e
145. socializados entre todos os leitores participantes do processo. Em
146. seguida, os alunos, somente aqueles que desejarem, **deverão entregar** os
147. diários para a estagiária que **fará** comentários particulares, estabelecendo-
148. se um processo dialógico direto com cada aluno.

(Projeto 2, Metodologia)

Fizemos também a identificação das figuras de ação que indicam um modo de dizer (ação ocorrência, ação evento passado, ação experiência, ação canônica, ação definição), articulando ou excluindo alguns dos elementos indicados no triângulo do trabalho docente, conforme foram exemplificadas no capítulo teórico. E buscamos a identificação das figuras interpretativas do agir que indicam um modo de agir dos actantes (agir linguageiro, agir com instrumentos, agir cognitivo

e com capacidades), examinando o valor semântico dos verbos e das nominalizações em que o actante do processo representado é o professor. Mazzilo (2006) deteve-se apenas nos predicados em que o professor aparecia como sujeito, mas, em nossa análise, preferimos incluir também os casos em que havia nominalização e que era possível depreender o predicado correspondente envolvendo o professor, como no exemplo a seguir:

3. Muitas vezes, é comum que a
4. leitura seja apresentada [**pelo professor**] como modo de punição [**do aluno pelo professor**] ou avaliação [**do aluno pelo professor**], isso torna sua
5. prática algo extremamente desinteressante aos alunos.

(Projeto 5, Introdução)

Predicados depreendidos:

- 1) O professor apresenta a leitura (Agir com instrumento “leitura”);
- 2) ... como modo de o professor punir o aluno por meio da leitura (Agir com instrumento “leitura”);
- 3) ou como modo de o professor avaliar o aluno por meio da leitura (Agir com instrumento “leitura”).

Simultaneamente à análise dessas figuras, desenvolvemos a identificação dos elementos do agir (determinantes externos/motivos; finalidades/intenções; artefatos/instrumentos; capacidades) atribuídos aos actantes, constatados a partir da análise de alguns organizadores lógicos empregados (porque, pois, para que, com o objetivo de, etc.) e da seleção lexical empregada para indicar artefatos (textos, leitura, questões, etc.) e capacidades (“A professora não consegue **criar** uma aula interessante”, “O professor tem **habilidade** para explicar a matéria”). Vejamos alguns exemplos encontrados nos projetos analisados:

- Determinante externo:

30. Durante uma aula sobre o período pré-modernista a professora da sala tenta
31. apresentar as obras e características de escrita de Augusto dos Anjos, antes
32. de apresentá-las, comenta que não gosta do autor e que *nunca* leu suas obras
33. exatamente **por já ter ouvido falar de sua fama grotesca e mórbida ao se**
34. **referir à vida, além de este possuir uma escrita muito difícil de ser**
35. **compreendida.**

(Projeto 5, Introdução)

- Finalidade:

11. Vejamos o que alguns alunos respondem ao serem abordados pela professora
12. **para opinar sobre determinado texto:**
13. Aluno 1: “eu nem entendi o texto dona...”
14. Aluno 2: “eu acho que o autor ta querendo falar sobre...sei lá acho que sobre a
15. guerra;”
16. Aluno 3: “eu acho que o mesmo que ele dona.”

(Projeto 2, Introdução)

- Artefato simbólico:

10. Nota-se que os alunos, em diversas situações de produção envolvendo
11. leitura, não conseguem se posicionar a respeito de **algum texto ou fato**
12. **ocorrido.**

(Projeto 7, Introdução)

Após essas identificações, pudemos elaborar as nossas interpretações das representações sobre o trabalho docente construídas nos textos analisados. Os resultados dessas análises e as interpretações serão apresentados nos capítulos

seguintes: no 5, exporemos os resultados da análise do documento de orientação, e no 6, dos projetos de intervenção.

Capítulo 5

Resultados da análise do documento de orientação para a produção dos projetos de intervenção no estágio

Conforme já dissemos, os projetos de intervenção, analisados nesta pesquisa, foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, seguindo as indicações do documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”¹⁸.

Esse documento não apresenta a formulação lingüística convencional de uma prescrição, com verbos no imperativo e marcas de segunda pessoa, mas faz a prefiguração do agir futuro do estagiário. Como um texto prefigurativo, ele acaba normatizando o agir do estagiário durante o estágio e durante a produção do projeto de intervenção. Sabemos, é claro, que entre a prescrição e o trabalho realizado existe uma distância, logo, o projeto de intervenção produzido pelo aluno não será o resultado da obediência cega a uma prescrição, mas uma reação a essa prescrição junto a seu conhecimento de mundo, de sua formação, de sua situação de produção, etc. Assim, estudar essa prescrição, ainda que não nos explique mecanicamente a produção do projeto de intervenção realizada por cada aluno, pode nos ajudar a compreender o contexto em que o estagiário produziu o seu texto e a interpretar melhor a sua forma de organização, além de nos permitir perceber algumas representações sobre o trabalho do professor que são construídas em textos nessa universidade.

Assim, neste capítulo, apresentamos os resultados da análise desse documento de prescrição para o estágio, que procurou examinar o contexto sociointeracional de produção, as características organizacionais e enunciativas, as características semânticas e o papel dos actantes postos em cena. Finalizando este capítulo, apresentamos as conclusões a que chegamos.

5.1 O contexto sociointeracional de produção

Desde a década de 90, a educação brasileira vem passando por grandes modificações com a implementação de vários programas tais como os de avaliação (de cursos, de professores, de alunos, de materiais didáticos), os de

¹⁸ Esse documento se encontra no Anexo 2.

reformulação (das diretrizes nacionais de educação, das diretrizes dos cursos, da organização dos estágios para a formação profissional), etc.

Essas modificações têm exigido que as universidades se reestruturem a fim de estar adequadas ante as novas exigências, uma vez que elas passaram a receber conceitos avaliativos do governo, os quais, se forem muito ruins, podem levar ao fechamento da universidade, se esta for particular, ou a sanções, no caso de serem públicas.

É nesse contexto de adaptação da universidade aos novos direcionamentos do governo federal que surge a necessidade de se organizar todos os cursos para que recebam boas notas avaliativas. Uma das formas encontradas para fazer essa organização foi normatizar, via documentos escritos, todos os procedimentos utilizados em cada área da universidade. Foi isso que ocorreu no curso de Letras da universidade de nossa pesquisa, dando surgimento a vários documentos como o “Instruções gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”.

Esse documento foi produzido pelos quatro professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Letras, sob a direção do coordenador do curso e com o objetivo de normatizar o funcionamento do estágio nesse curso e de facilitar o trabalho dos alunos, uma vez que ele procura dar conta de tudo que deverá ser feito no período do estágio. Entretanto, ele é modificável, pois, havendo concordância dos professores responsáveis pela área de estágio, esse documento pode sofrer alterações antes de se iniciar um outro período letivo, sempre que se constatar que existe alguma lacuna, falha ou inadequação à lei vigente sobre os estágios. Normalmente, na última reunião de um semestre ou na primeira do seguinte, o coordenador do curso faz uma reunião com os professores que serão os responsáveis pelo estágio¹⁹ para verificar se haverá necessidade de modificar o documento. Caso seja proposta uma mudança por um dos professores ou mesmo pelo coordenador, o grupo discute-a e decide se vai implementá-la ou não.

Ainda que seja produzido para os alunos, esse documento tem também dois outros leitores previstos: os próprios professores de estágio, que devem

¹⁹ Nessa universidade, não há uma predeterminação sobre quem serão os professores de cada disciplina. Assim, pode haver uma variação dos professores encarregados pela disciplina de estágio, conforme o semestre e de acordo com a quantidade de horas-aula que será atribuída a cada um.

seguir o que é nele previsto, e os avaliadores do governo federal, que poderão analisar o documento como parte da avaliação que farão do curso de Letras dessa universidade. Esses avaliadores não são citados no texto, mas sabe-se que eles podem ser seus leitores, pois a universidade recebe periodicamente avaliadores do MEC, para quem deve disponibilizar todos os documentos do curso.

5.2 As características organizacionais e enunciativas do documento

Esse documento pode ser encontrado impresso ou na internet, no site da universidade, ficando sob a responsabilidade do professor-supervisor de estágio a sua distribuição e apresentação para os alunos-estagiários a cada semestre. Normalmente, na primeira aula, o professor-supervisor apresenta o seu programa de ensino e esse documento.

Em todas as suas páginas, há um cabeçalho, abaixo reproduzido, em que aparece, primeiramente, o nome da universidade, depois a área e o curso em que ele circula, além do nome do documento: “Instruções gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”. Dessa forma, parece-nos que ele se coloca como documento oficial sob a responsabilidade maior da direção, que quer dar as instruções sobre o processo de realização do estágio:

“Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA”

Apesar de o nome ser “Instruções”, o documento é constituído por artigos, 13, o que faz com que sua forma se assemelhe a uma lei, com estatuto jurídico. Vejamos uma de suas páginas impressas:

Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA
INGLESA

Artigo 1º. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa deverá ser desenvolvido individualmente ou em grupos de até três alunos.

Parágrafo primeiro. Os integrantes de um mesmo grupo deverão desenvolver suas atividades na mesma escola, preferencialmente na mesma turma, sob a orientação de um mesmo professor.

Parágrafo segundo. Estarão automaticamente reprovados todos os integrantes de grupos de estágio formados por mais de três alunos.

Artigo 2º. Os estágios supervisionados em Língua Portuguesa I e II ou em Língua Inglesa I e II deverão ser desenvolvidos em turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de escolas regulares da rede pública ou da rede particular.

Parágrafo primeiro. Não serão válidos, para nenhum efeito, os estágios de módulos I e II realizados em escolas ou turmas do Ensino Médio, em cursos supletivos, em cursos pré-vestibulares e em outros cursos que, do ponto de vista legal, não possam figurar como ensino regular de nível básico.

Artigo 3º. Os estágios supervisionados em Língua Portuguesa III e IV ou em Língua Inglesa III ou IV deverão ser desenvolvidos em turmas do Ensino Médio de escolas regulares da rede pública ou da rede particular.

Parágrafo único. Não serão válidos, para nenhum efeito, os estágios de módulos III e IV realizados em escolas ou turmas do Ensino Fundamental, em cursos supletivos, em cursos pré-vestibulares e em outros cursos que, do ponto de vista legal, não possam figurar como ensino regular de nível básico.

Artigo 4º. É de inteira responsabilidade do aluno a obtenção de vagas na rede pública ou particular de ensino para a realização do estágio supervisionado. Por isso, o aluno ou grupo de alunos deverá entrar em contato com uma escola o mais rápido possível, reservando sua vaga para o desenvolvimento do estágio.

Parágrafo primeiro. A falta de vagas nas escolas não será aceita como justificativa para o atraso ou para a não-entrega dos relatórios de estágio.

Parágrafo segundo. O aluno que estiver comprovadamente lecionando Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, conforme a habilitação escolhida, poderá convalidar até 50% de suas horas-aula como atividades de observação e regência, desde que esteja efetivamente exercendo a função de professor no nível em que estiver cursando a disciplina de Estágio Supervisionado, ou seja, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Artigo 5º. O aluno deverá encontrar, na escola, um professor-orientador da área de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, que será acompanhado durante as atividades de estágio.

Parágrafo primeiro. A escolha do professor-orientador deve observar a sua disponibilidade para a cooperação nas atividades do estágio. O professor deve, nesse sentido, concordar que o aluno aplique, durante o período do estágio, um projeto de intervenção e que tenha acesso aos textos produzidos pelos alunos e ao material didático utilizado em sala de aula.

Parágrafo segundo. Os obstáculos que o professor-orientador possa oferecer ao processo não serão aceitos como justificativas da má qualidade dos relatórios apresentados.

Após os artigos, há os anexos, quatro, nos quais são apresentadas as grades de correção dos textos escritos (projeto de intervenção e relatório) que os alunos produzirão para o Estágio em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, conforme a sua opção de curso.

O documento apresenta o seguinte plano global:

Quadro 5 – O plano global do documento

Artigos	Conteúdo
1° ao 7°	Determinação das condições gerais do estágio: onde, em que quantidade de horas, com quem deve ser feito o estágio
8°	Determinação dos objetivos das 3 etapas do estágio
9°	Determinação detalhada da etapa 1, com a realização de estágio de observação que tem por objetivo a coleta de informações para a confecção do projeto de intervenção.
10° ao 11°	Determinação detalhada da etapa 2, com a realização de estágio de participação que tem por objetivo a produção de um projeto de intervenção, baseado nas necessidades identificadas na etapa anterior.
12° ao 13°	Determinação detalhada da etapa 3, com a realização de estágio de regência que tem por objetivo a aplicação do projeto definido e preparado nas etapas anteriores, além da produção do relatório final.

Não há marcas de primeira ou segunda pessoa do discurso e os tempos verbais são o futuro do presente e o presente, portanto com a predominância do discurso teórico, o que contribui para que esse documento se assemelhe a uma lei que é válida para todos. Contribuindo, assim, para esse caráter de norma, encontramos no texto todo um modo de dizer o agir construído com a figura de “ação canônica”, conforme Bulea e Fristalon (2004) e Abreu-Tardelli (2006), expondo a regra, a prescrição, feita por alguém externo ao actante:

Artigo 1º. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa **deverá** ser desenvolvido individualmente ou em grupos de até três alunos.

Parágrafo primeiro. Os integrantes de um mesmo grupo **deverão** desenvolver suas atividades na mesma escola, preferencialmente na mesma turma, sob a orientação de um mesmo professor.

Parágrafo segundo. Estarão automaticamente reprovados todos os integrantes de grupos de estágio formados por mais de três alunos.

Há predominância de frases com relações predicativas indiretas, com forte presença do metaverbo de valor deôntico “dever”, o que reafirma o seu caráter de prescrição. Há muitos verbos na voz passiva sem a presença dos agentes correspondentes (ora o professor-supervisor ora o aluno) e nominalizações das ações que o aluno deve fazer (“elaboração de roteiro”; “observação direta ou

indireta”, “diagnóstico de algumas das principais dificuldades dos alunos”), o que faz ressaltar mais o próprio agir que seus actantes.

Em relação ao agir linguageiro esperado do estagiário, ou seja, a produção do projeto de intervenção e do relatório, há uma descrição detalhada da forma de apresentação dos textos. No caso do projeto de intervenção, por exemplo, encontramos detalhes tanto sobre a forma quanto sobre o conteúdo e até mesmo sobre a capa, o tipo de letra, tamanho do papel e do texto, além de se elencar o que deve tratar cada seção do texto:

Artigo 11º.

Parágrafo segundo. **Do ponto de vista da forma, o projeto de intervenção deverá:**

- a) conter capa (de papel), com a indicação do(s) autor(es), título do projeto, local e data de realização (ver modelo na Instrutoria de Letras);
- b) conter folha de rosto, com o nome e o RA dos integrantes do grupo, indicação do tipo de texto, da disciplina cursada, do professor-supervisor, local e data de realização;
- c) conter folha de visto, com o nome, o telefone e a assinatura do professor-orientador, nome e endereço da escola freqüentada, e indicação da turma e da série observadas;
- d) conter sumário, com indicação das subdivisões do projeto e respectivas páginas;
- e) ser impresso ou datilografado, em fonte 12, preta, arial ou times new roman, em papel A4, branco, com folhas numeradas;
- f) ter até 10 páginas de texto, excluindo-se, entretanto, capa, folha de rosto, sumário, referências bibliográficas e anexos;
- g) trazer as referências bibliográficas segundo o padrão da ABNT, conforme o Manual de Orientações para Trabalhos Acadêmicos e Monografias à disposição na Instrutoria de Letras;
- h) obedecer à norma-padrão da Língua Portuguesa.

Parágrafo terceiro. **Do ponto de vista do conteúdo, o projeto de intervenção deverá conter as seguintes seções:**

- a) **Introdução.** Nesta seção, o aluno ou grupo de alunos deverá apresentar, de modo geral, os seguintes itens: tema, área, pergunta de pesquisa e/ou hipótese, objetivos e justificativas.
- b) **Fundamentação Teórica.** Nesta seção, o aluno ou grupo de alunos deverá fazer uma apresentação articulada dos trabalhos já escritos sobre o tema, inter-relacionando-os e explicitando as idéias e os conceitos dos autores citados que sejam pertinentes ao assunto escolhido.
- c) **Metodologia.** Nesta seção, o aluno ou grupo de alunos detalhará o percurso que será trilhado para a consecução dos objetivos específicos propostos. Trata-se do estudo dos sujeitos, dos instrumentos e dos procedimentos que deverão ser utilizados para o desenvolvimento do trabalho. A seção deverá também trazer, de forma detalhada, a metodologia de avaliação que será empregada para verificar se o projeto foi ou não bem-sucedido.
- d) **Cronograma.** Trata-se da distribuição das atividades de implementação do projeto no tempo. Deve consistir em uma tabela cujas linhas correspondem às atividades que serão desenvolvidas no estágio de participação, realizado tanto na universidade como na escola, e de regência e cujas colunas correspondem à unidade de tempo pertinente para a execução dessas atividades.

Contudo, ainda que os dois artigos anteriores (artigos 9 e 10) anunciem a necessidade de que se escolha um tema sobre o ensino de língua, nenhuma informação sobre ensino aparece na prescrição do conteúdo do projeto. O que vemos, na realidade, é uma descrição bem genérica do plano global que o texto deve ter, que serviria para qualquer projeto de pesquisa.

Como faz o aluno, então, para produzir o seu texto? O aluno conta com a ajuda do professor-supervisor de estágio, que elege a cada semestre um tópico (Produção Escrita ou Produção/Compreensão Oral ou Leitura ou Análise Lingüística) e trabalha com os alunos uma bibliografia teórica para ajudá-los a fundamentar as questões que serão tratadas nos seus projetos de intervenção. Sem essa interação com o professor-supervisor, a construção desse projeto seria muito difícil, todavia, como verificaremos abaixo, a participação desse professor-supervisor é bem pouco vislumbrada no documento de prescrição.

Na próxima seção, apresentaremos que tratamento foi dado aos actantes que aparecem nesse documento e que elementos constitutivos do trabalho do professor foram tematizados e/ou avaliados.

5.3 As características semânticas: o papel dos actantes postos em cena

Nesse documento, encontramos quatro actantes, ou seja, seres humanos a quem se atribui um agir: o estagiário, nomeado como aluno, grupo ou integrante de grupo; o professor-supervisor de estágio, que atua na universidade; o professor observado, nomeado no documento de professor-orientador, e o aluno desse professor. Vejamos quantas vezes é atribuído um agir a cada um desses actantes:

Quadro 6 – Quantidade de agir atribuído a cada actante

Actantes	Quantidade de agir atribuído a cada um	Porcentual
Estagiário	75	67,57%
Professor-supervisor	23	20,72%
Professor observado	8	7,21%
Alunos do professor-orientador	5	4,5%
Total: 4	Total: 111	100%

Como se pode perceber, o estagiário é o protagonista do agir nesse documento, seguido pelo professor-supervisor e pelo professor observado. O aluno do professor observado aparece apenas em cinco vezes, da seguinte forma:

Quadro 7 – Exemplos e quantidade da forma de apresentação do actante aluno do professor observado

	Termo expesso	Termo oculto
Exemplos	“...textos produzidos pelos alunos” (Artigo 5) “...seu grau de dedicação” (Artigo 9 c.3)	“...correção dos exercícios [dos alunos]” (Artigo 12)
Quantidades	4	1

A esse aluno atribuem-se um agir com instrumentos simbólicos – produzir textos (art. 5); dedicar-se às atividades (art. 9) e fazer exercícios (art. 12) – e um agir cognitivo – reagir às estratégias do professor, interessar-se pela área (art. 9). Como esse agir do aluno do professor observado será importante na análise do agir do estagiário, deixaremos para discuti-lo na próxima seção, ao tratarmos do estagiário. Logo depois, apresentaremos o agir do professor observado e do professor-supervisor.

5.3.1 O estagiário no documento

O estagiário é o protagonista principal, já que se atribui um agir a ele 75 vezes, ou seja, 67, 57%, no documento todo. Mas ele não aparece explicitamente em todo o texto, sendo, assim, identificado também por meio de pronome ou de elipse:

Quadro 8 – Exemplos e quantidade da forma de apresentação do actante estagiário no documento

	Termo expesso	Termo oculto
Exemplos	“O aluno deverá encontrar...” (Artigo 5) “que estiver lecionando...” (Artigo 4)	“O projeto... deverá ser entregue [pelo estagiário] ao professor” (Artigo 11) “A escolha [pelo estagiário] do professor-orientador...” (Artigo 5)
Quantidades	20	55

Como podemos verificar, na maior parte dos casos, 55 vezes em um total de 75, o termo “estagiário” não está explicitado junto ao agir que lhe é atribuído. Segundo o documento, o estagiário pode agir individualmente ou em grupo, devendo seguir corretamente as instruções, ou sofrerá as penalidades também apresentadas no texto. Contudo, na atribuição de um agir ao estagiário, não se apresentam seus motivos, intenções ou capacidades. As prescrições que lhe são feitas são constituídas somente do agir esperado:

Artigo 10º. O estágio de participação corresponde à **confecção [pelo estagiário]** de um projeto de intervenção, e deve **ser subdividido [pelo estagiário]** nas seguintes etapas:

- a) A **eleição [pelo estagiário]** de um tema para a elaboração do projeto de intervenção, com o consentimento do professor e sua inclusão no programa da disciplina;
- b) A **pesquisa bibliográfica [feita pelo estagiário]** sobre o tema eleito, em gramáticas pedagógicas e em textos;
- c) A **redação [feita pelo estagiário]** de um projeto de intervenção, nos moldes do artigo 11 abaixo.

Dessa forma, o estagiário é posto nesse documento como protagonista do agir mas com papel de agente e não de ator. Ele é o agente que deverá acatar as ordens. Nos vários artigos, recomendam-se, para o estagiário: o lugar em que ele poderá agir; o tempo em que ele deverá agir; com que destinatários; que escolhas deverá fazer, que responsabilidades são suas; quais são seus direitos; que penalidades poderão lhe ser imputadas; que documentos deve escrever e como deve fazê-lo para ser aprovado no estágio. Dessa forma, atribui-se a ele um agir languageiro, um agir com instrumentos simbólicos e um agir cognitivo.

Entretanto, pouco se fala sobre sua relação com o professor observado na escola e com os elementos constituintes do seu trabalho.

De acordo com as instruções, o estagiário é levado a observar a escola, o professor, os alunos, o trabalho sem interagir com a figura principal que é o professor e o trabalho de ser professor. Note-se ainda que nada se diz sobre a preparação da aula, sobre seu desenvolvimento, a relação do professor com o objeto de ensino e seus alunos, nem sobre as conversas que o aluno poderia ter com o professor.

Os itens relativos à observação são apresentados separadamente e não se faz menção à inter-relação que há entre eles, a não ser no começo do item (“condições de produção do ensino-aprendizagem”; “condições de produção do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”). Dos dez aspectos que o aluno deve observar, somente em cinco se explicita um olhar sobre o professor, tal como podemos observar a seguir:

Artigo 9º. O estágio de observação corresponde ao desenvolvimento das seguintes atividades:

a) Elaboração de roteiro de observação, com o planejamento das atividades e da metodologia de observação.

b) Observação direta ou indireta das condições de produção do ensino-aprendizagem, salientando, entre outras:

b.1) as instalações físicas da escola (estado de conservação, número de salas, qualidade do acervo e do acesso à biblioteca, disponibilidade de laboratórios e recursos audiovisuais, etc.);

b.2) as condições de oferta do ensino (número de vagas, número de alunos, **número de professores**, número de funcionários, séries abrangidas, turnos de funcionamento da escola, etc.);

b.3) avaliação quantitativa do ensino (número de alunos por sala, **número de professores por aluno**, índices de evasão e repetência, etc.);

b.4) o perfil sócio-cultural da clientela (faixa etária dos alunos, classe econômica, ocupação, aspirações, hábitos, etc.);

b.5) **o perfil sócio-cultural dos professores (qualificação, regime de dedicação, número de horas-aula, aspirações, hábitos, envolvimento em outras carreiras profissionais, etc.).**

c) Observação direta ou indireta das condições de produção do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, salientando, entre outras:

c.1) o programa da disciplina e sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais;

c.2) a análise do material didático utilizado, e a classificação do livro didático pelo MEC;

c.3) **a análise das estratégias utilizadas pelo professor para o trabalho com tópicos de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e a reação dos alunos à utilização dessas estratégias;**

c.4) o interesse dos alunos pela área, e seu grau de dedicação às atividades desenvolvidas;

c.5) **o desempenho lingüístico do aluno e do professor, no registro da fala e no registro da escrita, com a consideração das categorias sociolingüísticas aí pertinentes.**

d) O diagnóstico de algumas das principais dificuldades dos alunos relativas à área de Língua Portuguesa ou à área de Língua Inglesa.

Entretanto a especificação do que seja a “observação direta ou indireta” não coloca o estagiário no papel de simples observador; mas na de um avaliador. Constata-se isso ao verificar os objetos da observação descritos no item c. Em c.1, aponta-se que ele deve observar o programa, mas a adequação não é um objeto, é um critério para avaliação. Em c.2, o objeto observável é o material didático, mas a “classificação do livro didático pelo MEC” implica avaliação. Dessa forma, pode-se dizer que, nos itens c.1 e c.2, foi dado um parâmetro a partir do qual se deve avaliar: adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ao MEC. Assim, ao se pedir no item c.3 para que se analisem as estratégias utilizadas pelo professor, espera-se uma avaliação da adequação destas aos PCNs e às prescrições do MEC. Dessa maneira, parece que as instruções já levam o estagiário a tomar a postura de avaliador.

Um outro critério tematizado para essa avaliação é o agir do aluno desse professor apresentado em 9 c.3 e c.4, pois o modo como esse aluno reage às estratégias utilizadas pelo professor, como se interessa ou se dedica à disciplina fazem parte das “observações diretas ou indiretas” do estagiário e, portanto, seguindo a organização do documento, devem permitir avaliar a qualidade do trabalho do professor. Retoma-se, assim, a visão de que é possível avaliar o agir do professor, centrando-se no agir do aluno, que seria um reflexo do trabalho docente.

Em suma, essa avaliação que poderá ser feita pelo estagiário se centra em três elementos constitutivos do trabalho do professor: os alunos e os artefatos (materiais didáticos e estratégias de ensino), incluindo-se também nestes as prescrições (adequação aos PCNs). Nada se fala sobre o coletivo de trabalho ou as regras do ofício, ou ainda sobre o fato de que ele pode aprender com esse professor, observando e discutindo sobre a experiência dele a partir das aulas observadas, por exemplo. Nem se sugere que haja um respeito por esse profissional que o recebeu e que se tente ajudá-lo durante o período do estágio.

Trataremos, na próxima seção, de como esse professor observado aparece nessas instruções.

5.3.2 O professor observado no documento

É atribuído um agir ao professor observado oito vezes no documento. Em seis dessas vezes, houve repetição do termo “professor” e, em outras duas, ele estava oculto:

Quadro 9 – Exemplos da forma de apresentação do actante professor observado no documento

	Termo expresso	Termo oculto
Exemplos	“...sob a orientação de um mesmo professor ” (Artigo 1)	“...material didático utilizado [pelo professor] em sala de aula” (Artigo 5)

Segundo o documento de instruções do estágio, o agir desse professor, que aparece em poucos artigos (1, 5, 9, 10 e 11), consiste em orientar os estagiários (art. 1); cooperar com eles, concordar com o seu agir, não oferecer obstáculos ao seu agir e consentir com ele (art. 5); além de utilizar estratégias e materiais didáticos (art. 5 e 9) e assinar os projetos. Como se pode verificar, em cinco das oito vezes, o agir atribuído a esse professor é relacionado ao estagiário, consituindo-se, assim, em um agir linguageiro direcionado ao outro, e, nas outras três vezes, ocorre um agir com instrumentos simbólicos (material didático, estratégias, os projetos):

Quadro 10 – Agir atribuído ao professor observado

Artigo	Agir
1	Orientar os estagiários
5	Cooperar com os estagiários
5	Concordar com o agir do estagiário
5	Utilizar material didático
5	Pode oferecer obstáculos ao estagiário
9	Utilizar estratégias
10	Consentir com o agir do estagiário
11	Assinar os projetos

Desse modo, ainda que esse professor tenha um papel ativo de orientar os estagiários no artigo 1; nos outros, ele assume um papel mais passivo, até de quem deve ser um objeto que não atrapalhe o agir do estagiário:

Artigo 1º. Parágrafo primeiro. Os integrantes de um mesmo grupo deverão desenvolver suas atividades na mesma escola, preferencialmente na mesma turma, sob a orientação de um mesmo **professor**.

Artigo 5º.

Parágrafo primeiro. A escolha do professor-orientador deve observar a sua disponibilidade para a cooperação **[do professor]** nas atividades do estágio. O **professor deve**, nesse sentido, concordar que o aluno aplique, durante o período do estágio, um projeto de intervenção e que tenha acesso aos textos produzidos pelos alunos e ao material didático utilizado **[pelo professor]** em sala de aula.

Parágrafo segundo. Os obstáculos que o **professor-orientador** possa oferecer ao processo não serão aceitos como justificativas da má qualidade dos relatórios apresentados.

Artigo 9º

c.3) a análise das estratégias utilizadas pelo **professor** para o trabalho com tópicos de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e a reação dos alunos à utilização dessas estratégias;

Artigo 10º.

c) A eleição de um tema para a elaboração do projeto de intervenção, com o consentimento do **professor** e sua inclusão no programa da disciplina;

Artigo 11º.

Parágrafo sexto. Recomenda-se que os projetos tenham sido previamente assinados pelo **professor-orientador** para fins de correção pelo professor-supervisor.

Esse tratamento do professor observado como um objeto do estagiário foi também encontrado ao se analisar o agir do estagiário em quatro momentos no

artigo 5, em que se mostra que esse professor: será encontrado, será acompanhado, será escolhido pelo estagiário e estará disponível para o estagiário:

Artigo 5º. O aluno deverá encontrar, na escola, um professor-orientador da área de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, que será acompanhado durante as atividades de estágio.

Parágrafo primeiro. **A escolha do professor-orientador** deve observar a **sua disponibilidade** para a cooperação nas atividades do estágio.

Assim, o professor observado configura-se no texto mais como um objeto que um agente, sem motivos, intenções ou capacidades, deixando o estagiário livre para trabalhar sem colocar obstáculos. Contudo, como ele poderá contribuir para a formação do futuro professor? Ou, na verdade, o que se espera é que a sua contribuição deva ficar apenas no nível de um objeto a ser observado? Parece que é este o caso quando verificamos o que se apresenta sobre o trabalho do professor, como vimos anteriormente: um trabalho reduzido a algumas ferramentas e um dever de obediência à prescrição oficial (PCNs). Essa visão ajuda a perceber uma das diferenças entre o estágio nas licenciaturas e o realizado em outras áreas, como engenharias, administração, fonoaudiologia, etc., em que o estagiário vai a campo para aprender com o profissional ativo que lá já está e não para analisar um objeto simplesmente.

Ao se tratar do professor-supervisor também se apresenta uma visão peculiar sobre o seu trabalho, como veremos a seguir.

5.3.3 O professor-supervisor no documento

O professor-supervisor, na prática, é aquele que organizará a disciplina de Estágio Supervisionado, fazendo um programa/cronograma, e sendo o responsável pelas aulas de teoria e discussões sobre as observações feitas pelos estagiários. Além disso, cabe a ele também orientar os alunos para a produção dos textos que serão avaliados posteriormente. Contudo, ainda que tenha uma grande participação no sucesso da construção do trabalho do aluno no estágio, no documento prescritivo da universidade, esse papel é bastante reduzido.

Ao professor-supervisor é atribuído um agir 23 vezes, mas, como o estagiário, ele não aparece explicitamente em todo o texto, ficando, assim, oculto por meio de elipse:

Quadro 11 – Exemplos e quantidade da forma de apresentação do actante professor-supervisor

	Termo expesso	Termo oculto
Exemplos	“Cabe ao aluno apresentar, na secretaria da escola, a carta de apresentação devidamente preenchida e assinada pelo supervisor de estágio ou coordenador do curso.” (Artigo 6)	“... para [ele, professor-supervisor] investigar a autenticidade de sua autoria” (Artigo 11) “Parágrafo primeiro. A falta de vagas nas escolas não será aceita como justificativa [pelo professor-supervisor] ...” (Artigo 4)
Quantidades	6	17

Quase só se representa o professor-supervisor como um “punidor”, ou seja, ele será o sujeito que punirá o aluno se este não agir corretamente conforme as prescrições, como se pode ver no quadro a seguir:

Quadro 12 – O agir atribuído ao professor-supervisor

Artigo	Agir para punir	Agir sem punição
1	Reprovar o estagiário	
4	Não aceitar justificativa do estagiário	
5	Não aceitar justificativa do estagiário	
6	Reprovar o estagiário	Preencher e assinar uma carta
11 e 13 iguais	Penalizar o estagiário Dar nota zero Atribuir nota zero Empreender avaliação (caso desconfie da autenticidade do projeto) Investigar a autenticidade Esclarecer pontos obscuros	Tolerar atraso Receber projetos Corrigir projetos

Nos seis artigos em que aparece o professor-supervisor, ressalta-se essa sua função, mas sem atribuir a esse punidor uma responsabilidade (motivos, intenção, capacidade) pelo que faz. Assim, o professor assume o papel de um agente, já que a ele não se atribuem motivos/intenções ou capacidades, cujo trabalho é garantir a observância das prescrições.

Ao enfatizar somente esse caráter punidor, esse documento perde a chance de mostrar o que um professor-supervisor poderia fazer para contribuir com a formação do futuro professor. Tal fato pode gerar consequências para o curso, já que um professor que nunca tivesse dado antes essa disciplina de Estágio Supervisionado seria levado a pensar, pela leitura do documento, que o seu trabalho deve ser apenas o de receber documentos dos estagiários, avaliá-los e, principalmente, punir os estagiários que não seguiram as regras. Seria relevante considerar a hipótese de que esse tipo de texto – que só retrata um elemento do trabalho do professor, no caso, a relação com a prescrição, silenciando (ou

negando?) os outros, tais como a relação com o coletivo de trabalho ou com os outros sujeitos para quem essa atividade é dirigida, as regras do ofício, as ferramentas, etc. – pode ter grande contribuição para a manutenção de uma visão subdimensionada do trabalho do professor.

5.4 Conclusões sobre a análise do documento de orientação

O documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”, como pudemos constatar, centra-se nos aspectos formais, apresentando onde, quando, durante quanto tempo, com quem deve ser o estágio, além de como devem ser feitos os textos, projeto e relatório que serão avaliados.

Encontramos nesse texto três actantes: o estagiário, o professor-orientador (observado) e o professor-supervisor. O estagiário é apresentado como um agente, desempenhando inclusive o papel de avaliador de alguns elementos do trabalho do professor: os artefatos e a obediência às prescrições. Dessa forma, notamos que há uma simplificação do trabalho do professor, já que outros elementos nem foram sugeridos. Esse subdimensionamento do trabalho docente pode passar para o estagiário uma visão incompleta de sua futura profissão, além de ajudar a perpetuar a idéia, já corrente no senso comum, de que basta ao professor seguir as regras, ter um programa e um material didático adequado às prescrições institucionais para que a educação brasileira melhore. Reforça-se essa visão ao apresentar o professor-orientador como um objeto, cujo trabalho poderá ser alvo das críticas do estagiário, e ao se silenciar sobre a possibilidade de que o estagiário possa aprender algo de bom com esse docente. Esse quadro não se altera ao se tratar do professor-supervisor do estágio, já que o documento destaca apenas o seu papel enquanto um agente punidor, nada dizendo sobre a importância de sua atuação para que o estágio possa funcionar como um espaço de desenvolvimento do estagiário. Desse modo, constata-se, nesse documento, a construção de duas representações de professor: de objeto observado e de aplicador de punições.

Assim, a leitura atenta do documento e a obediência de suas regras pode levar o estagiário a reproduzir a visão do senso comum sobre o trabalho do professor em vez de ajudá-lo a saber agir para aprender mais sobre a sua futura

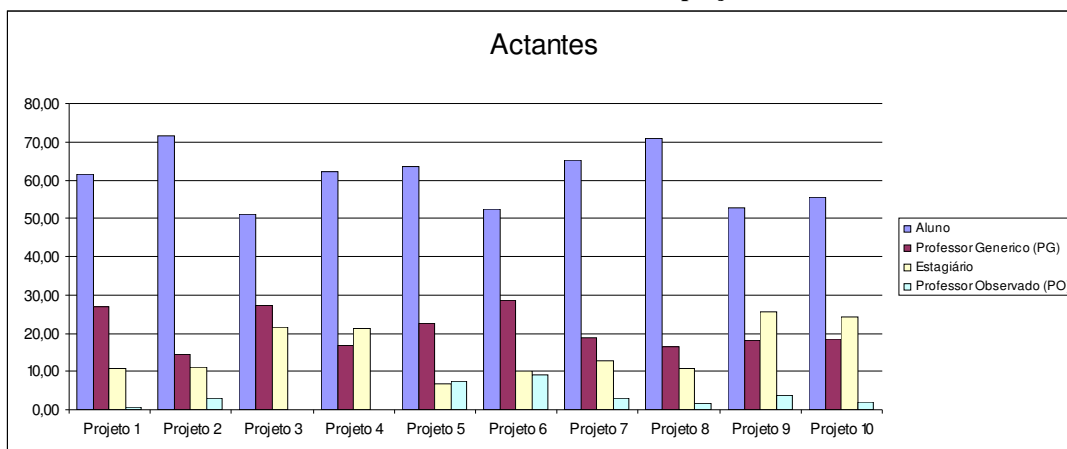
profissão, podendo, com isso, desenvolver-se profissionalmente. Como nas indicações sobre a produção dos projetos não há referências sobre o trabalho do professor, em geral, nem mesmo sobre os elementos desse ofício, corre-se um sério risco de que o estagiário acabe realmente por reproduzir essa visão. Mas será que é isso que encontraremos nos projetos? É o que verificaremos no próximo capítulo no qual apresentaremos os resultados da análise dos projetos.

Capítulo 6

Resultados da análise dos projetos de intervenção

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos projetos de intervenção. Essa análise nos permitiu perceber que, apesar das semelhanças no nível formal quanto ao tipo de formatação e às divisões internas em Introdução, Fundamentação teórica, Metodologia, Referências bibliográficas e Anexos, há entre eles uma grande diferença quando observamos como o professor observado (doravante PO) durante o estágio foi tratado em cada um deles. Como podemos verificar no gráfico a seguir, esse PO nem é mencionado em alguns projetos (3 e 4), ao contrário do actante aluno, que se destacou em todos os projetos:

Gráfico 3 – Os actantes nos projetos



De acordo com esse tratamento dado ao PO, reunimos os projetos em três grupos. No grupo 1, composto por sete projetos (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10), estão os que fazem referência ao professor observado no estágio, retomando-o principalmente em segmentos que descrevem o trabalho desse professor em sala de aula; no grupo 2, encontra-se um projeto (projeto 9) que apenas menciona esse professor, sem se referir ao seu trabalho, em diferentes segmentos, e, no grupo 3, aqueles que não fazem menção alguma a esse professor, descartando-o totalmente no decorrer do projeto (projetos 3 e 4).

A fim de mostrar melhor como as interpretações e avaliações sobre o trabalho do professor são construídas nesses projetos, vamos apresentar inicialmente os resultados da análise de um dos projetos do grupo 1, já que esse grupo é constituído por 70% dos projetos analisados. Em seguida, apresentaremos a análise do projeto do

grupo 2. Depois, faremos a exposição dos resultados da análise dos projetos do grupo 3 e também uma síntese resgatando as semelhanças entre todos os projetos analisados. Para finalizar, na seção de conclusão, faremos uma discussão desses resultados e exporemos as nossas interpretações produzidas sob a perspectiva de trabalho docente apresentada por Machado (2007, no prelo).

6.1 Resultados da análise de um dos projetos do grupo 1

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise de um dos projetos do grupo 1. Como já observamos antes, nesse grupo, os projetos apresentam o professor observado e tratam de seu trabalho, mas também têm uma outra característica bem relevante: os projetos com maior ocorrência do actante aluno: o nº 2 (71,51%) e o nº 8 (70,91%). Assim, para ilustrar esse grupo e podermos compreender melhor por que o actante aluno aparece em destaque em todos os projetos, preferimos expor a análise inteira do projeto 2²⁰, já que ele ressalta a situação desse actante. Os resultados da análise do projeto 2 estão organizados nas seções seguintes, que contemplam: o contexto sociointeracional de produção, as características organizacionais e enunciativas, as características semânticas e o papel dos actantes postos em cena.

6.1.1 O contexto sociointeracional de produção

Nesta seção, faremos a descrição do contexto de produção do projeto 2, mas vale ressaltar que esse contexto é o mesmo para todos os dez projetos, não sendo, assim, repetido na análise dos demais.

Assim, esse projeto 2, como os demais, foi produzido por um estagiário do curso de Letras, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Ele faz parte dos instrumentos de avaliação dessa disciplina e deve ser produzido conforme as indicações de um documento de orientação da universidade.

No documento de orientação, há indicações de que o estagiário deva procurar, na escola e no trabalho do professor, um problema de ensino e avaliar o desempenho do professor em relação ao seu relacionamento com os alunos e à sua

²⁰ O projeto 2 encontra-se no Anexo 3. Como os demais projetos anexados, ele não está formatado no mesmo tamanho e tipo de letra usado pelo estagiário, já que, para facilitar a consulta aos dados integrais, preferimos apresentá-los de acordo com a numeração de linhas que usamos na análise.

escolha de material didático e das estratégias de ensino. Tanto o problema como a avaliação do professor deverão ser registrados no projeto de intervenção.

Para analisar o problema, o professor-supervisor fornece e discute com os alunos artigos ou livros de teóricos que tratem de questões relativas ao ensino de leitura. No semestre em que foi produzido esse projeto, os alunos leram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e *O diário de leitura* (Machado, 1999); *Oficina de leitura* (Kleiman, 2000); “O leitor no contexto escolar” (Pfeiffer, 1998).

Esse projeto é lido oficialmente apenas pelo professor-supervisor que lhe atribui uma nota, mas há indicação no documento de orientação para que o estagiário mostre o texto também ao professor-orientador. Assim, hipotetiza-se que os destinatários em potencial do projeto sejam o próprio estagiário, o professor-orientador e o professor-supervisor. Contudo, como esse texto é escrito para ser avaliado em uma disciplina de graduação, outros papéis aparecem e podem até sobrepor-se aos de estagiário e professor-supervisor: o estagiário está na posição de estagiário, mas também na de aluno que está escrevendo um texto para ser avaliado e o professor-supervisor, ainda que supervisione o estágio, também ocupa a posição tradicional do professor-avaliador.

Assim, o projeto também assume duas finalidades: é colocado pela instituição como um dos artefatos que serão usados no estágio no processo de formação do futuro professor, mas, ao mesmo tempo, como um artefato para fazer a avaliação do estagiário. Para o estagiário, portanto, esse texto funcionaria, em tese, como um artefato de planejamento de sua regência e também como um artefato para passar na disciplina de estágio.

Entretanto, em nossas representações iniciais sobre esse contexto de produção, hipotetizamos que o estagiário se colocaria na posição de um futuro professor e escreveria desse lugar, considerando-se também um destinatário possível. Assim, teríamos um texto de professores escrito para outros professores. Contudo, o fato de esse texto ser produzido dentro de uma disciplina de um curso de graduação, em uma universidade, pode fazer com que ele seja visto apenas como mais um instrumento de avaliação, já que o estagiário sabe que o seu leitor será o professor-supervisor, que está encarregado de dar uma nota para esse projeto. Assim, imagina-se que o estagiário procurará fazer o melhor para ser bem

avaliado. O “melhor” significa seguir a tradição dos exercícios escolares, nos quais o aluno demonstra que “compreendeu” bem a matéria dada e consegue, assim, reproduzi-la quando é necessário, já que isso é o que ele faz nas demais disciplinas.

6.1.2 As características organizacionais e as enunciativas

No nível material, esse projeto tem 11 páginas e segue parcialmente a prescrição do documento de orientação, apresentando assim: capa, página de rosto, texto do projeto em si, anexo, mas não tem sumário, nem referências bibliográficas, conforme determinavam as prescrições.

É também subdividido em três seções: Introdução, Fundamentação teórica e Metodologia, de acordo com a prescrição dada. Em seu plano global, verificamos a apresentação de diferentes conteúdos relacionados ao nome “professor”, mas que, na verdade, referem-se a duas espécies de professor: o professor observado na escola (PO), e também um outro, que denominamos de professor genérico (PG), que é colocado no texto em enunciados generalizantes. Vejamos como eles são referenciados no texto.

Na Introdução, aparece um relato da observação, em que se expõe que as aulas de leitura não têm levado os alunos a compreenderem os textos. A seguir, vem a explicação do motivo para essa situação: alega-se que o PG está impondo os sentidos dos textos, fazendo com que os alunos apenas os decodifiquem e não interajam entre si nem com os textos. Logo depois, há uma argumentação para mostrar que esse agir do professor genérico está errado: argumenta-se que, na escola, a leitura deveria ser uma prática social e que os estudantes deveriam interagir com os textos para construírem os sentidos. Nessa argumentação, ainda não são explicitadas as vozes que sustentam essas idéias. Mas, na continuação da argumentação, recorre-se a argumentos de autoridade, trazendo os Parâmetros Curriculares Nacionais para apoiarem a idéia acima defendida. Depois, novamente sem citar as vozes em que se apóia, apresenta-se o diário de leituras, ressaltando as suas qualidades, provavelmente para mostrar ao leitor que esse artefato resolveria o problema observado na sala de aula. Finalizando essa seção, vem a apresentação da pergunta, hipótese e objetivos do projeto. O texto assume como pergunta a ser respondida com a intervenção: “o uso do diário de leituras contribui para que o aluno tenha uma posição crítica diante de um texto?”. Como

hipótese, expõe-se que o diário de leituras deve ajudar o aluno a interagir com os textos. Como objetivos, declara-se que visa a demonstrar a importância de um trabalho sistematizado com a leitura e com o gênero diário de leituras.

Na Fundamentação teórica, há primeiro uma afirmação de que PGs não vêem a leitura como prática social. A seguir, ocorre uma tentativa de construir uma argumentação, mas sem apresentar efetivamente os seus elementos (tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão), empregando apenas expressões que indicam a articulação argumentativa (“portanto”, “conclui-se”, “concluimos que”, “por esse motivo”) e pela retomada das vozes de autores/documentos oficiais para fundamentar a defesa do diário de leituras, enumerando as vantagens de se trabalhar com esse gênero e prefigurando o agir dos professores e dos alunos.

Na Metodologia, após um parágrafo em que se retoma a prescrição dos PCNs e um outro que explicita o objetivo da intervenção, observamos dois parágrafos de descrição, nomeados respectivamente de “Sujeitos” e “Instrumentos”, em que se descrevem os destinatários da intervenção (os alunos, que não têm autonomia em relação à leitura) e os artefatos (contos e outros materiais impressos para orientar a construção do diário de leituras) que serão usados na aula dada pelo estagiário. A seguir, organizados sob o subtítulo “Procedimentos”, há o plano, um *script*, de cada uma das aulas, em que se prefiguram as ações que serão desenvolvidas pelo estagiário e pelos alunos: juntos produzirão diários de leituras, discutirão, socializarão e negociarão os vários sentidos a que chegarem sobre o texto lido. Encerrando essa seção, há ainda dois subtítulos, “Resultados” e “Avaliação da intervenção”, nos quais se expõem quais são os resultados esperados e como será feita a avaliação da intervenção. Como resultado, espera-se que os alunos se tornem mais críticos e produzam o diário. Para a avaliação, o estagiário recorrerá à observação da posição dos alunos durante as aulas e na leitura dos seus diários.

Em resumo, encontramos nesse projeto 2 os seguintes segmentos temáticos:

Quadro 13 – Plano global do projeto 2

Seção	Tema
Introdução	Trabalho realizado pelo professor observado (PO) para fazer o ensino de leitura
	Trabalho “incorreto” realizado pelo professor genérico (PG) em relação à leitura
	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PG para fazer “corretamente” o ensino de leitura
	Pergunta sobre o diário de leituras a ser respondida com a intervenção
	Hipótese sobre o efeito positivo do diário de leituras
	Objetivos específicos/gerais de mostrar o valor do diário de leituras
Fundamentação teórica	Trabalho realizado pelo PG em relação à leitura
	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PG para fazer “corretamente” o ensino de leitura
Metodologia	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PG para fazer “corretamente” o ensino de leitura
	Objetivo da intervenção em relação ao ensino de leitura
	Destinatários: apresentação dos alunos que participarão das aulas do estagiário
	Artefato (gêneros e textos escolhidos para se usar na aula)
	Trabalho prescrito para os alunos e estagiários pelos estagiários para que realizem uma aula “correta” de leitura
	Resultados esperados em relação aos alunos após as aulas do estagiário
	Avaliação (como será feita a avaliação do projeto)

O texto apresenta-se predominantemente em discurso teórico, que caracteriza o discurso científico lido, discutido e usado como modelo na universidade, tanto por professores como por alunos.

Da mesma forma que o discurso científico tradicional, o texto põe em circulação várias vozes – dos PCNs e dos teóricos –, trazendo-as muitas vezes, mas sem apresentar marcas de modalização, como se percebe, abaixo, nas linhas 57 a 64. Dessa forma, o enunciador parece aderir integralmente às idéias

apresentadas e, em certos momentos, as reproduz como se fossem suas, sem ao menos indicar que foram retiradas de um dos autores lidos, como podemos constatar no exemplo abaixo, nas linhas 61 a 64:

Exemplo 1:

57. De acordo com Machado, A.R. (1999, p. 11), ao substituir os gêneros habituais
58. associados à leitura pelo gênero diário de leituras pode levar os alunos a outras
59. formas de comportamento durante a leitura, isto é, pode levá-los a uma leitura
60. mais dialógica ou ativa, e não passiva ou simplesmente parafrástica.
61. Portanto ao trabalhar diário de leituras, o aluno desenvolve um posição crítica
62. em relação ao texto que está sendo lido, sendo assim, o aluno terá argumentos
63. para discutir sobre o mesmo. O aluno ao ler, terá que refletir sobre sua posição
64. diante do texto e registrar suas idéias de forma livre.

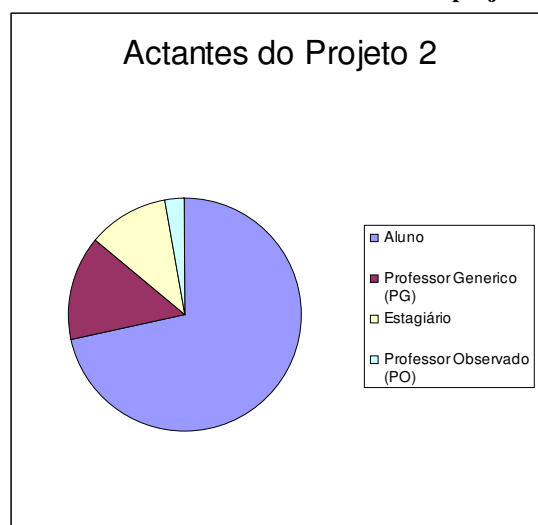
(Projeto 2, Fundamentação teórica)

Na próxima seção, apresentaremos como os actantes são postos no projeto e que elementos do trabalho do professor foram contemplados.

6.1.3 As características semânticas: o papel dos actantes postos em cena

Nesse projeto, encontramos três actantes principais: os alunos, o professor genérico e o estagiário, como podemos conferir no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Os actantes no projeto 2



O professor observado é mencionado pouquíssimas vezes, em menos de 3% das ocorrências, como podemos verificar no quadro:

Quadro 14 – A quantidade de actantes no projeto 2

Actantes	Total em ocorrências	Total porcentual
Alunos	123	71,5%
PG	25	14,5%
Estagiário	19	11,1%
PO	5	2,9%

O aluno é o protagonista principal posto em cena nesse projeto, mas, em uma análise mais detalhada, notamos que, assim como há o professor observado e o professor genérico, também há várias espécies de alunos no texto. Em razão disso, vamos analisar primeiramente as ocorrências dos professores e, junto a cada um deles, vamos expor as do aluno correspondente. A seguir, analisaremos as ocorrências do estagiário e também do seu respectivo aluno. Começamos com o professor observado, já que, na situação de estágio, era esperado que ele fosse um dos destaques dos projetos.

O professor observado (PO) pouco aparece no projeto 2, como pudemos ver no quadro dos actantes colocados em cena nesse texto, mas quando isso ocorreu foi em segmentos temáticos de trabalho realizado pelo PO e em um segmento em que se fez a apresentação dos destinatários da aula do estágio, ou seja, os alunos do PO. Nesses segmentos, ele é apresentado realizando um agir linguageiro, cuja finalidade é fazer o aluno reagir, ao indicar leituras e abordar os alunos para que eles exponham as suas posições sobre os textos lidos, e um agir com instrumentos simbólicos, ao cobrar dos alunos a leitura de determinados textos, como podemos ver nos exemplos a seguir. Assim, ao tratar do trabalho desse professor, o texto resgata somente aspectos de seu agir relacionado ao aluno:

Exemplo 2:

1. Introdução

2. Através do estágio realizado na escola estadual XXXX,
3. foi possível observar que os alunos, especificamente da 1ª série D do
4. ensino médio, apresentam dificuldades relacionadas à leitura, principalmente no
5. que diz respeito ao posicionamento crítico diante de um texto.
6. Observou-se que os estudantes lêem somente para tirar notas e passar de ano.
7. **Eles só fazem a leitura do que o professor indica e que, conseqüentemente,**
8. **será cobrado na prova.**
9. Após a leitura de um texto, os alunos não conseguem contar para alguém de que
10. se trata o material lido e não apresentam argumentos para discutir sobre o tema.
11. **Vejamos o que alguns alunos respondem ao serem abordados pela**
12. **professora para opinar sobre determinado texto:**
13. Aluno 1: “eu nem entendi o texto dona...”
14. Aluno 2: “eu acho que o autor ta querendo falar sobre...sei lá acho que sobre a
15. guerra;”
16. Aluno 3: “eu acho que o mesmo que ele dona.”

(Projeto 2, Introdução, Segmento sobre o trabalho do professor observado na escola)

Exemplo 3:

113. Sujeitos: alunos da 1ª série D do ensino médio da escola XXX
114. , do período diurno. Esses alunos têm entre 15 e 17 anos
115. de idade e provêm de classe média. Com relação à leitura, como foi
116. observado no estágio, pode-se dizer que **eles são extremamente**
117. **dependentes da professora, consideram somente a opinião dela** sobre os
118. textos e lêem apenas para tirar nota na prova e passar de ano.

(Projeto 2, Metodologia)

Ao aluno do professor observado atribui-se uma falta de capacidade e de agir cognitivo (“apresentam dificuldades relacionadas à leitura, principalmente no que diz respeito ao posicionamento crítico diante de um texto”, linhas 4 e 5, mas também linhas 116 e 117), um agir com instrumentos (“lêem somente para tirar notas e passar de ano”, “só fazem a leitura do que o professor indica e que, conseqüentemente, será cobrado na prova”, linhas 6, 7, e 8) e a falta de um agir linguageiro direcionado ao outro (“não conseguem contar para alguém de que se trata o material lido e não apresentam argumentos para discutir sobre o tema”, linhas 9 e 10). A ocorrência dos advérbios (principalmente, somente, só, não)

nessas afirmações avalia o agir do aluno observado de modo negativo, contrapondo-o a um agir que seria o esperado, o pressuposto. Afinal, se eles “lêem somente para tirar notas e passar de ano”, o advérbio “somente” nos indica que eles fazem bem menos do que seria o esperado, ou seja, eles deveriam ler para outras finalidades, além destas. Dessa forma, cada uma dessas afirmações traz pressuposta, implícita (Ducrot, 1977; Ilari, 2001), em si, o que seria o correto de estar acontecendo:

1. Os alunos deveriam conseguir se posicionar criticamente diante do que lêem;
2. ler para diferentes finalidades;
3. ter acesso a diferentes textos;
4. recontar o que leram e argumentar sobre os temas.

Como resultado dessa avaliação, pode-se inferir que, se os alunos não estão atingindo o que seria esperado, é, provavelmente, porque o trabalho do professor observado está apresentando problemas. Assim, é a partir do agir do aluno (ou do seu não-agir!) que nos é mostrado que há falhas no trabalho do professor observado. Verificamos, desse modo, que há nesse projeto um professor observado, cujo trabalho pode ser compreendido a partir das reações do aluno, e um aluno, que tem seu agir “podado”, cerceado, pelo agir desse professor. Mas não são apresentados alguns elementos do agir que, talvez, ajudassem-nos a compreender melhor esse aluno e esse professor, já que não são explorados os motivos, as intenções ou as capacidades que esses dois actantes efetivamente têm, preferindo-se tratar das que lhes faltam. Dessa forma, observamos que eles são postos no texto como simples agentes. Vejamos o que ocorre com o professor genérico e seus respectivos alunos.

Além do professor observado (PO), encontramos nos projetos referência a um outro professor que chamamos de professor genérico (PG). Os segmentos textuais em que esse professor aparece constroem as figuras de ação experiência, em que se retomam os conhecimentos cristalizados sobre a atividade do professor, tematizando-se, assim, o trabalho que vem sendo realizado pelos professores em geral, e da ação canônica, em que se apresentam as regras, as normas de como um trabalho deve ser feito, tematizando-se o trabalho prefigurado para o professor, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Ação experiência:

Exemplo 4

17. Isso ocorre porque os alunos lêem o texto sem interagir e refletir sobre o
18. mesmo, pois, em sala de aula, não está havendo espaços para leitura como
19. prática social e sim como um ato solitário, ou seja, o aluno lê somente para si
20. próprio e comporta-se passivamente diante do texto.
21. Deste modo, percebe-se que é **o professor** que impõe o que todos os alunos lerão
22. e estes têm que aceitar a visão do professor sobre o texto, concordando ou não
23. com a mesma. Sendo assim, os estudantes fazem apenas a decodificação de
24. palavras e de modo algum eles interagem com o texto, com os demais colegas
25. ou ainda conseguem extrair algum sentido do que foi lido.

(Projeto 2, Introdução)

Ação canônica:

Exemplo 5

92. Além desses benefícios, o uso de diário de leituras traz outras vantagens **ao**
93. **professor**. De acordo com Machado, A.R. (1999, p.15), a utilização da produção
94. de diários permite que **o professor** conheça mais profundamente as
95. possibilidades e os problemas de cada aprendiz e que possa estabelecer uma
96. verdadeira negociação de sentidos durante as discussões em aula, tornando-a
97. muito mais produtiva e eficaz e envolvendo todos os alunos.
98. Concluímos que, através do diário de leituras, **o professor** tem uma visão real da
99. sala, sendo possível avaliar-se freqüentemente e, se necessário, mudar suas
100. estratégias de trabalho, pois ao ler o diário dos alunos, **o professor** detecta
101. possíveis dificuldades ou problemas.
102. Por esse motivo, é interessante que, sempre que possível, **o professor** faça
103. a leitura dos diários dos alunos, mas sempre respeitando aqueles que
104. preferiam que o professor não o leia.

(Projeto 2, Fundamentação teórica)

A figura de ação experiência detectada em nossos dados apresenta-se em discurso teórico, sem implicação do enunciador ou do seu interlocutor, e não no discurso interativo, como encontrado por Bulea e Fristalon (2004), Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Lousada (2006). Isso ocorre porque, em nossos dados, não estamos trabalhando com textos produzidos em primeira pessoa e em situação de interação direta entre o enunciador e o seu destinatário, como em entrevistas ou autoconfrontações, como é o caso dos outros autores. Dessa forma, como a principal característica, a

apresentação de um agir cristalizado, mantém-se, concluímos que se trata da mesma figura, mas organizada de acordo com uma situação em que não há interação entre o enunciador e seu interlocutor. Já a figura de ação canônica é igual à encontrada pelos outros autores.

Entretanto, analisando-se mais cuidadosamente o valor do termo “professor”, observamos que esse professor genérico se apresenta com estatuto diferente em cada segmento. Nos segmentos de trabalho realizado pelo professor genérico, observamos que se apresenta um professor genérico existente, cujo agir é conhecido. Já nos segmentos de trabalho prefigurado, verificamos a menção a um professor genérico idealizado, cujo agir é prefigurado e, portanto, tratado como possível de acontecer sem problemas. Examinemos o agir que é tematizado em relação a cada um deles.

O professor genérico existente (PGE) aparece em um segmento na Introdução e um outro na Fundamentação teórica. Nesses segmentos, atribui-se a esse PGE um agir languageiro que não implica resposta imediata do aluno, afirmando-se que é ele que “impõe o que todos os alunos irão ler” (linha 22), um agir cognitivo com capacidade, ao tratar da “visão do professor sobre o texto” (linha 23) e um agir sem capacidade cognitiva, ao apresentar que “muitos professores, ainda hoje, não vêem a leitura como prática social” (linha 52). Nota-se, assim, um certo destaque para o agir cognitivo. Na introdução, o agir desse PGE é apresentado logo depois de se abordar o trabalho do professor observado (PO), provavelmente para justificar as falhas no trabalho desse último, ou seja, o professor observado (PO) age errado porque existe um agir cognitivo “errado” cristalizado. Na Fundamentação teórica, o agir cognitivo desse PGE aparece iniciando essa seção, sendo seguido por vários segmentos de trabalho prefigurado para o professor genérico idealizado (PGI). Nesse caso, parece que se retoma o agir que está errado para reforçar a necessidade de se mudar de rumo com as novas orientações.

O professor genérico idealizado (PGI) aparece em um segmento da Introdução e é o predominante na Fundamentação teórica, já que só há um único segmento sobre o PGE. Em todos esses segmentos, somente dois tipos de agir foram atribuídos ao PGI: um agir com instrumentos e um agir cognitivo. Mas esses dois tipos de agir estão bem relacionados nesse projeto, já que se defende a

idéia de que ao se adotar o diário de leitura, um artefato, o professor terá um outro agir cognitivo com capacidades:

Exemplo 6:

Agir com instrumentos

93. De acordo com Machado, A.R. (1999, p.11), **[o professor PGI]ao substituir os gêneros habituais**

94. **associados à leitura pelo gênero diário de leituras, [o professor PGI]pode** levar os alunos a outras

95. formas de comportamento durante a leitura, isto é, **[o professor PGI]pode** levá-los a uma leitura

96. mais dialógica ou ativa, e não passiva ou simplesmente parafrástica.

Exemplo 7 :

Agir cognitivo:

98. Concluimos que, através do diário de leituras, **o professor [PGI] tem uma visão real da**

99. **sala, sendo possível avaliar-se freqüentemente e, se necessário, mudar suas**

100. **estratégias de trabalho, pois ao ler o diário dos alunos, o professor detecta**

101. **possíveis dificuldades ou problemas.**

As representações dos alunos que se relacionam a esses dois professores genéricos também são de espécies diferentes. Ao passo que o aluno do PGE é semelhante ao do professor observado (PO), um agente cujo agir é cerceado pelo agir do professor (PGE), o do PGI é bastante diferenciado, uma vez que, após a introdução do diário de leituras, ele “terá chances de dialogar com o próprio texto” (linha 33), “deixa de ser expectador(sic) para ser autor” (linha 55), “desenvolve uma posição crítica em relação ao texto que está sendo lido” (linhas 61 e 62), conseguindo, inclusive “assumir a responsabilidade diante de seu próprio aprendizado” (linhas 82 e 83). Assim, esse aluno é representado na realização de um agir languageiro, de um agir com instrumentos, de um agir cognitivo que o ajudam a ter responsabilidade sobre os seus atos, o que lhe garante então um estatuto de ator, ao contrário dos dois professores genéricos, que aparecem como agentes. No caso do PGE, ele é posto em cena apenas como um agente que age errado; no caso do PGI, ele é um agente que pode agir certo, se

seguir a prefiguração feita. Passemos à análise das ocorrências das figuras do estagiário e de seu respectivo aluno.

Na seção de Metodologia, aparece o actante estagiário, que prefigura seu próprio agir tanto com a utilização da primeira pessoa do singular quanto do nome “estagiário” e o do seu aluno. Nos segmentos dessa seção, detecta-se a figura de ação canônica, da ordem, organizada em discurso teórico, mas também a figura de ação ocorrência, que se caracteriza por uma forte contextualização, apresentando-se o enunciador como actante, seu destinatário e detalhes da situação em que ele está ou estará envolvido, como o título dos textos específicos que serão usados em cada aula:

Exemplo 8:

Ação ocorrência:

- 119.Instrumentos: para as 5 aulas de regência, em que **aplicarei** o projeto de
- 120.intervenção, **usarei** o conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector (anexo
- 121.1) e material impresso, previamente elaborado e analisado, contendo
- 122.instruções importantes que auxiliarão o trabalho dos alunos (anexo 2)

Exemplo 9:

Ação canônica:

- 123.Procedimentos:
- 124.Aula 1
- 125.Para dar início ao trabalho, **a estagiária** dará uma aula expositiva sobre o
- 126.diário de leituras, explicando do que se trata, quais os objetivos do
- 127.mesmo, quais os passos que devem seguir para produzir o diário e como
- 128.deve ser a forma de registro.
- 129.Aula 2 e aula 3 (dupla)
- 130.A estagiária entregará o material impresso aos alunos, explicará como
- 131.devem seguir os passos apresentados e esclarecerá possíveis dúvidas que
- 132.surgirem.
- 133.Entregará também o conto selecionado e pedirá que eles leiam e
- 134.produzam o diário de leituras, registrando as impressões sobre o texto.
- 135.Nesse momento, a estagiária também estará produzindo um diário.
- 136.Aula 4

137.Será pedido aos alunos que leiam os seus diários e selecionem trechos ou
138.aspectos que queiram discutir com a classe. Após a seleção, será feito um
139.círculo na classe e serão discutidos os aspectos destacados pelos alunos,
140.sendo que a leitura da estagiária será discutida entre todas as realizadas.

141.Aula 5

142.Os alunos deverão trocar os diários entre eles para que haja o
143.conhecimento e a leitura de diferentes formas de registro, observando as
144.diferentes interpretações e problemas que podem ser negociados e
145.socializados entre todos os leitores participantes do processo. Em
146.seguida, os alunos, somente aqueles que desejarem, deverão entregar os
147.diários para **a estagiária** que fará comentários particulares, estabelecendo-
148.se um processo dialógico direto com cada aluno.

(Projeto 2, Metodologia)

Nessa prefiguração, são atribuídos ao estagiário dois diferentes tipos de agir. No excerto acima, podemos verificar alguns exemplos: um agir linguageiro que não exige resposta imediata dos alunos, nas linhas 125 (“a estagiária dará uma aula expositiva”) e 133 (“pedirá que eles leiam e produzam o diário”); e um agir com instrumentos, linhas 119 (“aplicarei o projeto”), 120 (“usarei o conto”), 130 (“A estagiária entregará o material”). Nota-se que o agir do estagiário está mais próximo do que é prefigurado para o PGI, uma vez que ele adotará o diário de leituras (linhas 125 e 126) e considerará os sentidos construídos pelos alunos (linhas 138 e 139), que poderão ficar livres para construírem, conhecerem e exporem diferentes interpretações (linhas 138 a 148). Verifica-se, assim, que o estagiário evita prefigurar para si o modo de agir dos PO e PGE, adotando uma postura idealizada. Parece, assim, que o modelo de agir a que se pode atribuir a origem de seu agir futuro é o do professor idealizado pelas prescrições e teorias. Além disso, o estagiário é o único actante com intenção, ou seja, que tem um para quê “pessoal” para agir de um certo modo com o aluno, como se verifica na linha 109, do exemplo abaixo, o que lhe assegura o estatuto de ator, algo também bem diferente do que é atribuído aos outros professores que são colocados no texto como agentes.

Exemplo 10:

105. Metodologia

109. **Para desenvolver a competência dos alunos** e considerando-os como
110. leitores capazes de serem críticos e de interagir com o texto e com os
111. demais colegas da sala de aula, faremos a intervenção que obedecerá a
112. seguinte metodologia que será descrita abaixo.

Essa idealização também aparece na representação dos alunos, que são apresentados na realização de três tipos de agir (linguageiro, com instrumentos e cognitivo) e que se tornam parceiros do trabalho, negociando interpretações e problemas (linhas 144 e 145). Esse aluno, segundo a prefiguração, colaborará com tudo o que o estagiário propuser e participará ativamente das aulas, permitindo a ele chegar aos resultados esperados e já apresentados na seção de Fundamentação teórica, mas os quais nem o professor observado e nem o genérico conseguiram alcançar.

Os demais projetos desse grupo, e mesmo dos outros dois, são muito semelhantes a este. Por isso passaremos a apresentar os resultados das análises dos projetos dos grupos 2 e 3, expondo as diferenças encontradas antes de partirmos para uma discussão e interpretação dos dados encontrados sobre o conjunto dos projetos.

6.2 Resultados da análise do projeto do grupo 2

Produzido no mesmo contexto de produção dos projetos do grupo 1, seguindo a mesma organização em seções de Introdução, Fundamentação teórica e Metodologia, tendo como predominante o discurso teórico, o projeto 9²¹ difere deles pelo seu plano global, pelo modo como apresenta o professor observado e pelo fato de não ser “aluno” o termo que mais se repetiu explicitamente, mas “texto”. Examinemos cada uma dessas diferenças.

O plano global do projeto 9 é constituído de vários temas, cuja ligação nem sempre é fácil de ser apreendida, já que o texto apresenta vários problemas de coesão e coerência, não conseguindo, assim, articular esses temas, seja no nível das idéias, seja no nível lingüístico. Não notamos, por exemplo, a recorrência a conjunções ou outras expressões que poderiam funcionar como

²¹ O projeto 9 encontra-se no Anexo 4.

organizadores textuais e que poderiam facilitar a leitura do texto. Dessa forma, a apresentação que vamos fazer do plano global tentará, quando possível, suprir as lacunas de articulação para que o nosso leitor consiga visualizar a organização temática do texto.

O projeto 9 inicia a seção de Introdução expondo que o governo e a mídia, seguindo o pressuposto de que leitura contribui para a formação de cidadãos, estão fazendo um trabalho de incentivo à leitura por meio de propagandas. A seguir, sem explicitar a relação com o parágrafo anterior, o texto coloca que tomará a escola como fonte da pesquisa do projeto, alegando que é nela que ocorre a formação de leitores. Mas o texto coloca, no outro parágrafo, que existe um problema: apesar de haver quem pense que os textos lidos são só informativos, eles contêm vários sentidos que devem ser depreendidos e considerados pelo PGI. No parágrafo seguinte, há uma crítica aos livros escolhidos pelo PGE, os quais tratam os textos de modo uniforme, sem considerar o conhecimento prévio dos alunos. Contrapondo-se a essa idéia, no próximo parágrafo, vem a prescrição dos PCNs centrada na idéia de que o texto não está pronto e que o modo de ler de cada leitor ajudará a perceber os sentidos. Nos parágrafos seguintes, o texto apresenta a pergunta de pesquisa, hipótese e objetivos. A pergunta a ser respondida com a intervenção é: “mostrar aos alunos os diferentes sentidos que um texto pode apresentar pode contribuir para a leitura?”. A hipótese é de que, se o PGI trabalhar com diferentes gêneros, poderá levar o aluno a apreciar a leitura, além disso ressalta o texto que cabe ao PGI ser um orientador da leitura e deixar claro que não tem o domínio do sentido do texto. Como objetivos, o texto assume que se pretende mostrar ao aluno a importância de perceber que “ler pode implicar vários sentidos”. Assume ainda que essa nova postura diante dos textos e dos alunos “deve estimular” o PGI a elaborar aulas centradas em dado gênero e usando várias estratégias.

Na Fundamentação teórica, inicia-se definindo leitura e o que deve ocorrer com o leitor nesse processo quando ele recorre ao uso de estratégias de seleção, antecipação, inferência, etc. Apesar de não haver explicitação, nota-se que retomam-se idéias de Kleiman (2000), retiradas do livro *Oficina de leitura*. A seguir, nos cinco parágrafos seguintes, novamente, sem explicitar a ligação, há uma apresentação dos resultados de uma pesquisa conduzida por Pfeiffer (1998) sobre as falhas dos livros didáticos em relação à seleção dos textos, à qualidade

dos exercícios, à linguagem e metalinguagem, às seções de leitura e interpretação. Depois disso, há dois parágrafos em que se apresenta a relação entre textos, leitura e construção de sentidos para Orlandi (1996). Até esse momento, nessa seção, não houve referência explícita ou oculta ao PGE ou PGI, diferentemente dos projetos do grupo 1, em que seis dos sete projetos fizeram uma referência ao PGE e todos apresentaram várias referências ao PGI na Fundamentação teórica. Nesse projeto 9, a referência ao PGI ocorre somente nos dois últimos parágrafos em que se prefigura, sem explicitar o teórico que sustenta essa idéia, a necessidade de que o PGI negocie os sentidos e trabalhe centrado em um gênero para formar um leitor.

Na seção de Metodologia, esse projeto inicia retomando a voz dos PCNs, que colocam que se deve abordar vários gêneros em sala de aula. A seguir, em tópicos, como nos projetos do grupo 1, apresentam-se os alunos que receberão as aulas do estagiário e se trazem o PO para confirmar a descrição do estagiário, os instrumentos (contos de suspense) que serão usados, o plano de cada aula, os resultados esperados e como será feita a avaliação. No plano das aulas, apresenta-se um conjunto de aulas centradas na exploração de textos do gênero conto de suspense, que serão lidos e discutidos pelos alunos, para, a seguir, produzirem um resumo sobre as características deles e depois um conto de suspense. Espera-se, como resultados, que o aluno compreenda o gênero e desenvolva-se como leitor. A avaliação será feita, segundo o texto, durante as aulas de regência e depois, em encontros com o PO da sala.

Como se pode perceber, no projeto 9, também encontramos um PGE e um PGI, com seus respectivos alunos, todos tratados de modo muito semelhante aos dos projetos do grupo 1, havendo variação no tamanho e nas posições dos segmentos em que eles se encontram no texto. Contudo, o professor observado que, naqueles projetos aparece principalmente em segmentos de trabalho realizado pelo PO, no projeto 9 é apresentado somente em segmentos sobre o destinatário das aulas do estagiário, os alunos, e sobre a avaliação da aplicação dos projetos. Nesses segmentos, o termo “professor” aparece como núcleo (palavra principal) do adjunto adverbial (“de acordo com a professora”, “com a professora”) e é posicionado no fim das frases. Dessa forma, mesmo com os problemas de coesão desses segmentos, pode-se observar que o foco, ou tópico tematizado, não é, de fato, o professor, que aparece não na posição de agente,

mas de termo acessório. E o comentário sobre esse professor aparece como uma informação secundária para confirmar a posição do estagiário, no primeiro segmento, e para caracterizar o tipo de avaliação que será feita, no segundo. Vejamos esses dois segmentos:

Exemplo 11:

87. **Sujeitos:** alunos do 1º D do ensino médio da “E.E. Profº. Francisco Damante” do
88. período da tarde.
89. Esses alunos têm em média entre 15 e 16 anos e provêm de classe baixa. Têm um
90. certo domínio pela leitura, podendo ser apresentado bom resultado a respeito do
91. projeto de intervenção e de acordo com a **professora** de língua portuguesa da sala.
(Projeto 9, Metodologia)

Exemplo 12

117. **Avaliação:** Será feita continuamente, conforme as atividades de propostas
118. elaboradas nas 5 aulas de regência e com encontros com a **professora** em [sic]
se
119. segue o curso.
(Projeto 9, Metodologia)

Em alguns segmentos dos projetos do grupo 1 (2, 5, 7, 10), também encontramos o PO aparecendo em segmentos sobre o destinatário, em que se apresentam os alunos das aulas do estagiário, com a mesma função de ratificar a descrição que o texto fazia sobre os destinatários da aula de intervenção. Contudo, em todos esses quatro projetos (2, 5, 7, 10), há também segmentos de trabalho realizado pelo professor observado.

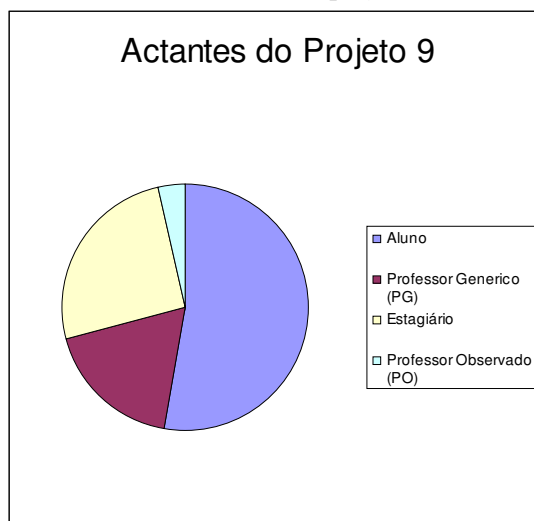
Uma outra diferença observada entre o projeto 9 e os do grupo 1 diz respeito ao sintagma lexical que apresenta maior número de ocorrências no texto. Como todos os projetos discutem sobre o ensino de leitura, seria esperado que as palavras “leitura”, “texto”, “leitor” aparecessem muitas vezes em cada texto. Entretanto, ao verificarmos cada projeto, notamos, em primeiro lugar, que a palavra “leitor” teve poucas ocorrências, variando de 1 a 12 vezes no máximo. Em segundo, observamos que as palavras “leitura” e “texto” aparecem menos que “aluno” nos projetos do grupo 1, em que este termo foi o principal. Mas, nos projetos dos grupos 2 e 3, elas aparecem mais que “aluno”, como podemos confirmar no quadro abaixo:

Quadro 15 – Quantidade percentual de alguns termos nos projetos

Projetos →	Grupo 1							Grupo 2	Grupo 3	
	1	2	5	6	7	8	10	9	3	4
Termos ↓										
Leitura	36%	24,4%	36,5%	37,5%	33,6%	30,6%	30,6%	24%	20,6%	36,5%
Texto	17,4%	19,6%	20,4%	21,6%	22,3%	32,5%	31,5%	36%	42,2%	23%
Leitor	1,6%	2,4%	5,1%	1,1%	7,7%	3,4%	1,6%	9,4%	11,7%	8,1%
Aluno	45%	53,6%	38%	39,8%	36,4%	33,5%	36,3%	30,6%	25,5%	32,4%

Trataremos dessa característica dos projetos do grupo 3 na próxima seção. Quanto ao projeto 9 do grupo 2, notamos que explicitamente “texto” foi o termo de maior destaque do projeto, mais que os actantes humanos colocados em cena, cujos números de ocorrências foram bem abaixo daqueles observados em relação ao aluno, como fica bem explícito no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Os actantes no projeto 9



Dessa forma, nota-se que, nesse projeto, o foco divide-se entre os alunos, os destinatários do trabalho e o texto, artefato a ser utilizado pelo professor, que se destaca no projeto por aparecer quase que só como objeto independente dos seres humanos, já que poucas vezes o observamos aliado explicitamente a algum

actante. Já os professores – observados ou genéricos – aparecem em segundo plano, como os encontrados nos projetos do grupo 1.

Na próxima seção, trataremos dos projetos do grupo 3.

6.3 Resultados da análise dos projetos do grupo 3

O grupo 3 é composto pelos projetos 3 e 4²². Esses projetos, estruturalmente, são bastante semelhantes ao do grupo 2, apresentando as mesmas seções e o mesmo discurso teórico predominante no projeto 9, analisado na seção anterior. Novamente, também aparecem os PG existente e idealizado, seus respectivos alunos e o estagiário procurando seguir o trabalho idealizado, centrando-se em algum artefato (teoria ou gênero) apresentado no texto. Em razão disso, não vemos necessidade de expor o plano global desses projetos, já que acabaríamos quase por repetir a descrição que fizemos do projeto 9. Dessa forma, nesta seção vamos explorar a característica que marca a diferença desses projetos com os dos grupos 1 e 2, ou seja, a ausência de ocorrências de PO.

Nesses dois projetos, não há nenhuma menção ao professor observado na escola durante o estágio. Para justificarem as propostas de aulas de intervenção, os projetos representam o agir “errado” do PGE em segmentos do trabalho realizado por esse PGE, na Introdução, nos dois projetos, e na Fundamentação teórica, no 3:

Exemplo 13:

81. As narrativas, textos de criação ou reconstrução de alguma ação do domínio
82. verossímil ou de cultura literária ficcional e de domínio social, são minimizadas [**pelo professor PGE**]
83. como atividade de leitura e oralidade apenas; sem um posicionamento de possíveis
- (...)
86. O **professor [PGE]** repassa o que texto quer
87. dizer, a idéia principal, de acordo com o olhar literário do próprio autor e de alguns
88. críticos que o comentam, mas as considerações do aluno, na maioria das vezes,
89. também são minimizadas ou não aceitas [**pelo professor PGE**].

(Projeto 3, Fundamentação teórica)

²² Os projetos 3 e 4 estão, respectivamente, nos anexos 5 e 6.

Exemplo 14:

10. A reflexão feita procura mostrar, com base naquilo que teóricos dizem sobre o
11. assunto, que as concepções de leituras apresentadas pelos **professores [PGE]** são ainda
12. distantes daquelas que levam em consideração a atividade de leitura como sendo
13. uma das propiciadoras de interação.

(Projeto 4, Introdução)

No projeto 3, elimina-se de tal forma o professor e a escola observada que em nenhum momento se explicita o nome da escola em que serão aplicadas as aulas de intervenção. Assim, trata-se de professores genéricos, alunos genéricos, salas de aulas genéricas.

Nesses dois projetos, também observamos que o termo explícito predominante não é “aluno” como no grupo 1, mas “leitura” e “texto”. No projeto 3, há 42,2% de ocorrências de “texto” contra 25,5% expressas de “aluno”. No projeto 4, verificamos 36,5% de “leitura” contra 32,4% de “aluno”. Novamente, notamos que há um destaque do artefato (leitura e texto) maior que o dos actantes. Neste sentido, nos projetos desse grupo 3, mais importante que se referir ao agir do professor ou do estagiário é recuperar a voz dos teóricos e dos documentos oficiais para evidenciar o artefato que deve ser usado no ensino.

Apesar das diferenças que nos permitiram reunir esses projetos em três grupos, eles apresentam muitas semelhanças, que retomaremos na próxima seção.

6.4 Síntese dos resultados da análise de todos os projetos

A análise dos dez projetos permitiu-nos perceber que eles apresentam, no conjunto, mais semelhanças que diferenças, as quais passamos a expor. Além do mesmo contexto de produção descrito na análise do projeto 2, do grupo 1, os projetos também estão próximos no tamanho, apresentando em média 8 páginas, com letras em tamanho 12, em Times New Roman, e seguindo as instruções dadas no documento de “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”. Nota-se isso já que todos os projetos apresentam capa, letras, estrutura com Introdução, Fundamentação teórica e Metodologia, conforme a prescrição.

Nessas seções do projeto, além dos segmentos determinados pela prescrição (pergunta, hipótese, objetivos, sujeitos/destinatários das aulas dos

estagiários, instrumentos/artefatos, resultados e avaliação da aplicação do projeto), encontramos diferentes segmentos temáticos, já exemplificados nas seções anteriores, sobre

- o trabalho realizado pelo professor observado, pelo professor genérico existente, pelo governo, pelo livro didático;
- o trabalho prefigurado para os professores genéricos idealizados pelo governo ou por teóricos: o trabalho que o professor deve fazer;
- o trabalho prefigurado para os alunos e para o estagiário pelo estagiário: o trabalho que os alunos e os estagiários deverão fazer nas aulas de intervenção do estágio.

Esses segmentos não aparecem igualmente em todos os projetos, havendo alguns que só foram verificados em um projeto, como podemos ver no quadro abaixo com o plano global de cada projeto, que nos mostra ainda que os quatro segmentos, destacados em diferentes cores, que aparecem em todos os projetos são:

- de trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos, nas seções de Introdução, de Fundamentação teórica e, em alguns, na de Metodologia;
- de trabalho realizado pelo PGE que apareceu em todas as seções, variando conforme o projeto;
- de objetivos, na seção de Introdução;
- de trabalho prefigurado para os alunos e estagiários, na de Metodologia.

Quadro 16 – Plano global dos projetos

Seção	Tema	Projetos									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Introdução	Trabalho realizado por governo e mídia									X	
	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PGI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Trabalho realizado pelo professor observado (PO)	X	X			X		X	X		X
	Trabalho realizado pelo professor genérico (PGE)	X	X	X	X	X	X	X		X	
	Pergunta sobre um artefato (teoria ou gênero) a ser respondida com a intervenção	X	X	X	X	X		X	X	X	X
	Hipótese sobre o efeito positivo de um artefato	X	X	X	X	X		X	X	X	X
	Objetivos específicos/gerais de mostrar o valor de um artefato	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Apresentação das partes em que está subdividido o projeto						X				
Fundamentação teórica	Trabalho “realizado” pelo PGE	X	X	X		X	X		X		X
	Trabalho realizado pelo PO						X				
	Trabalho “realizado” pelo LD									X	
	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PGI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PGI		X	X				X	X	X	X
	Trabalho realizado pelo PO						X				
	Objetivo da intervenção		X			X					X
	Destinatários	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Artefatos (teorias, gêneros e textos escolhidos)	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Trabalho prefigurado para os alunos e estagiários pelos estagiários	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Resultados esperados	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Avaliação (como será feita a avaliação do projeto)	X	X	X	X	X	X	X		X	X

No nível lingüístico, verificamos que a maioria dos segmentos desse plano global se apresentam predominantemente em discurso teórico, com frases

declarativas e verbos no presente, sem a implicação do enunciador. Inserido nesse discurso teórico, ocorre a presença de formas verbais de primeira pessoa do plural (“podemos observar”, “concluímos”, etc.) bem semelhantes às usadas em textos científicos em seis projetos (1, 2, 3, 7, 9, 10) e que, portanto, não nos permite dizer que há implicação do enunciador nesse momento.

Apesar da predominância do discurso teórico (DT), encontramos momentos em que há a implicação do estagiário, havendo, assim, discurso interativo (DI), com verbos no presente, em segmentos de apresentação dos artefatos que serão usados pelo estagiário (cinco projetos: 1, 3, 4, 9, 10) e nos de trabalho prescrito para os alunos e estagiários (dois projetos: 9, 10). Ocorreu também a presença de relato interativo (RI) nos projetos 2 e 10, com verbo no pretérito perfeito, em segmentos de trabalho realizado pelo professor observado. Houve ainda três projetos que apresentaram discurso de narração (NA) nos segmentos de trabalho realizado pelo professor (projetos 6 e 7) e pelo livro didático (projeto 9). Contudo, à exceção de um segmento sobre o trabalho realizado pelo PO (projeto 6, seção de Metodologia), esses outros tipos de discurso aparecem encaixados no discurso teórico:

Quadro 17 – Tipo de discurso dos segmentos

Seção	Tema	Tipos de discurso empregados
Introdução	Trabalho realizado pelo governo e pela mídia	DT*
	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PG	DT
	Trabalho realizado pelo PO	DT DI RI NA
	Trabalho “realizado” pelo PG	DT
	Pergunta sobre um artefato (teoria ou gênero) a ser respondida com a intervenção	DT
	Hipótese sobre o efeito positivo de um artefato	DT
	Objetivos específicos/gerais de mostrar o valor de um artefato	DT
	Apresentação das partes em que está subdividido o projeto	
Fundamentação teórica	Trabalho “Realizado” pelo PG	DT
	Trabalho realizado pelo PO	DT
	Trabalho “realizado” pelo LD	DT NA
	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PG	DT
Metodologia	Trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos para o PG	DT
	Trabalho realizado pelo PO	NA
	Objetivo da intervenção	DT
	Destinatários	DT
	Artefatos (teorias, gêneros e textos escolhidos)	DT DI
	Trabalho prefigurado para os alunos e estagiários pelos estagiários	DT DI
	Resultados esperados	DT
	Avaliação (como será feita a avaliação do projeto)	DT

*DT: Discurso Teórico; DI: Discurso Interativo; NA: Narração; RI: Relato Interativo

Não encontramos, nas seções de Introdução e Fundamentação teórica, uma verdadeira seqüência (argumentativa, narrativa, etc.), com todas as suas fases estruturando o conteúdo temático. Nota-se que houve tentativas de se fazer uma argumentação ou explicação, recorrendo-se a alguns organizadores textuais (portanto, dessa forma, ou seja, isto é, pois, etc.). Mas, na verdade, o texto dessas duas seções se assemelha mais a uma colagem e a uma repetição das idéias dos teóricos e dos PCNs lidos, cujas vozes comandam o que é dito e são apresentadas tanto explicitamente – introduzidas por meio das expressões “de acordo com”,

“segundo”, “para” – quanto implicitamente pela retomada das idéias pelo estagiário, que as reproduz usando o vocabulário do teórico.

Na seção de Metodologia, como vimos na análise do projeto 2, o texto é iniciado por um parágrafo introdutório que retoma o objetivo do projeto ou que apresenta o artefato que será usado na intervenção. Logo após esse parágrafo, aparece uma estrutura de tópicos, iniciados por um título que indica o que será tratado em cada um deles. Assim, temos nessa seção, o tópico “Sujeitos”, que descreverá os destinatários das aulas de intervenção; “Instrumentos”, que especifica os textos ou as teorias que serão empregados; “Procedimentos”, subdivididos em “Aula 1”, “Aula 2”, etc., que prescreve o que alunos e estagiários farão durante as aulas; “Resultados esperados”, que trata do que o estagiário espera alcançar com as suas aulas; e “Avaliação”, que expõe o modo como o estagiário avaliará a aplicação de seu projeto.

No nível semântico, como já vimos antes, no conjunto dos segmentos de todas as três seções, três actantes são colocados como principais: o aluno, o professor genérico (existente ou idealizado) e o estagiário. O professor observado não aparece em todos os projetos e, quando isso ocorre, é em baixa quantidade, como já mostrado.

O professor observado é o actante que esperaríamos encontrar nos projetos de forma significativa, já que é o trabalho dele que o estagiário observou e a partir do qual deveria propor as suas aulas de intervenção. Contudo, ao contrário do esperado, o professor observado aparece muito pouco nos projetos, havendo inclusive textos (projetos 3 e 4) que nem o mencionam. Esse professor aparece expresso ou oculto nos segmentos de trabalho realizado, em sete projetos (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10), em segmentos de destinatários em cinco (2, 5, 7, 9, 10), e de avaliação em um (projeto 9).

Não se verifica, nesses segmentos, que tematizam o professor observado, uma figura do agir, caracterizando um modo de dizer o trabalho do professor ou o seu modo de agir, aparecendo de modo recorrente em todos os projetos. Assim, há uma variação tanto na forma de apresentação desse trabalho quanto no agir que foi tratado. Contudo, observou-se que a figura do professor observado aparece sempre fazendo parte de um comentário cujo foco principal é o aluno.

A análise dos segmentos em que aparece o professor observado nos mostrou que, nesses projetos, o trabalho do professor consiste fortemente em um

agir linguageiro dirigido ao aluno e feito com artefatos simbólicos na sala de aula. Nota-se, assim, que não se faz referência a outros elementos constitutivos do trabalho do professor, tais como as prescrições que ele recebe, o coletivo de trabalho ou o que seriam as regras do ofício desse trabalho.

Nesses segmentos, poucos elementos do agir são apresentados, já que houve a menção a artefatos simbólicos (projetos 2, 5, 8) e materiais (projeto 6) em quatro projetos, a determinante externo para indicar a motivação do agir somente no projeto 5 e à finalidade, expondo a intencionalidade do agir, apenas no projeto 2. Como se pode ver, nesses projetos, não se atribuem ao professor motivos ou intenções pessoais para o seu agir, o que lhe garantiria o estatuto de ator. Dessa forma, o seu papel é antes o de um agente, que deve agir interacionalmente em relação ao aluno.

No interior dos projetos, notamos que esses segmentos sobre o professor observado aparecem para fundamentar as críticas do estagiário ao modo como o ensino de leitura é desenvolvido ou para atestar o baixo nível de leitura dos alunos. Dessa forma, os segmentos sobre o agir do professor observado servem para corroborar o agir que o estagiário proporá nas aulas de intervenção apresentadas na seção de Metodologia.

Variando em quantidade conforme o projeto, o professor genérico é colocado como protagonista do agir, junto com os alunos, em todos os projetos. Esse professor genérico aparece em todos os projetos em segmentos de trabalho prefigurado pelo governo ou por teóricos, como PGI, nas seções de Introdução e Fundamentação teórica, mas também em seis projetos na de Metodologia. Encontram-se ainda segmentos de trabalho realizado pelo professor genérico existente (PGE) em todos os textos, mas nem sempre na mesma seção, e em menor quantidade, como PGI, nos segmentos de objetivos gerais/específicos (cinco projetos), de hipótese e pergunta (três projetos), de objetivos da intervenção, de resultados e avaliação (um projeto).

Nesses dois segmentos que apresentaram o professor genérico em todos os projetos, podemos notar a recorrência de duas figuras de ação: ação canônica e ação experiência.

Na estrutura da construção da figura de ação canônica, encontramos “o professor”, PGI, como sujeito expreso ou oculto; verbos ou expressões modalizadoras de valor deôntico (“cabe”, “é preciso”, “é necessário”), de valor

epistêmico (“pode”), de valor pragmático (“procure”), relacionando-se com verbos predominantemente de ação (“conduzir”, “mediar”, “orientar”, “fazer”, “dar”, etc.), cujos objetos serão, de modo geral, a leitura ou o aluno, que é o beneficiário do agir do professor. Vejamos alguns exemplos:

Ação canônica nos segmentos de trabalho prefigurado:

Exemplo 15

21. Por esse motivo, **é necessário que o professor esteja presente para mediar e orientar**
22. **a leitura polissêmica, a qual visa valorizar os muitos sentidos que o texto poderá**
23. **oferecer ao aluno-leitor.** É esta ampla diversidade de sentidos que possibilita ao
24. aluno perceber as diferenças e características entre textos de gêneros diferentes. **E**
25. **cabe ao professor tornar-se parceiro do aluno para a percepção de diferentes**
26. **leituras e visões sobre um determinado texto.**

(Projeto 3, Introdução)

Exemplo 16

63. A construção individual do hábito de leitura **deve ser trabalhada** dependendo
64. do contexto e dos objetivos em que ela se dá, verificando as suas condições
65. lingüística e ideológica, o implícito e também a intertextualidade. Antes de
66. impor um significado **o professor deve trabalhar considerando a polissemia,**
67. **(significados têm relações, múltiplos sentidos) e descobrir o que o termo**
68. **significa para o aluno.**

(Projeto 6, Fundamentação teórica)

Exemplo 17

55. Neste trabalho, **é preciso que o professor procure fazer com os alunos,** não
56. fiquem preocupados como a produção de um texto final, acabado, coerente,
57. procure fazer com que não haja a preocupação com os conceitos de “certo” e
58. “errado”, ou a preocupação de satisfazer as expectativas do professor, mas
59. sim fazer com que os alunos exponham sua compreensão real e os processos
60. mentais desenvolvidos durante a leitura; enfim, que leve os alunos a
61. escreverem mais para si mesmos do que para o professor.

(Projeto 7, Fundamentação teórica)

Nos segmentos de trabalho realizado pelo PGE, encontramos a ação experiência, indicando a postura que o professor vem tendo em seu trabalho e que precisa ser alterada. Para isso, emprega-se fortemente a negação na estrutura das frases, principalmente por meio do advérbio “não”, mas também pelo uso dos

pronomes indefinidos “nenhuma”, “alguma”, “muitas”, do prefixo de negação “des-” ou de adjetivos cujo sentido é negativo como “cansativo”, “difícil” ou “distante”. Reforçando o caráter genérico, encontramos também os advérbios “geralmente”, “apenas” e “sempre”, como veremos em alguns desses segmentos que serão mostrados logo abaixo:

Exemplo 18:

12. Para Pfeiffer (1998), geralmente não são oferecidos ao aluno oportunidades
13. para que eles possam refletir e interpretar as leituras, de forma que as respostas
14. às indagações e questionamentos já são dados pelo professor antes de que os
15. alunos se manifestem, pois este acaba dominando um sentido correto para o
16. texto. De certa forma, podemos também considerar o fato de o ensino médio
17. estar voltado integralmente para o vestibular e para o conteúdo da apostila que
18. deve ser trabalhado, o que acaba limitando o posicionamento do aluno que,
19. atento e “pressionado”, volta-se fielmente ao **que seus professores transmitem**
20. **como “única verdade”, “único sentido”**. Eles entendem que os alunos, como
21. sujeitos, não são passíveis de interpretar e refletir, já que, como expõe os
22. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Português (1999),
23. no ensino de Língua Portuguesa há aulas de expressão nas quais os alunos não
24. podem se expressar.

(Projeto 1, Introdução)

Exemplo 19:

10. A reflexão feita procura mostrar, com base naquilo que teóricos dizem sobre o
11. assunto, que as **concepções de leituras apresentadas pelos professores são ainda**
12. **distantes daquelas que levam em consideração a atividade de leitura como sendo**
13. **uma das propiciadoras de interação.**

(Projeto 4, Introdução)

Exemplo 20:

15. Durante os estágios já realizados nunca foi vista uma aula de leitura, o que se
16. vê é uma aula em que a leitura é algo sempre “a acrescentar” no conteúdo,
17. nunca explora sentidos pessoais, **é sempre vista como cansativa e**
18. **desnecessária ao contexto escolar por parte dos alunos, e algumas vezes por**
19. **parte de professores**. As aulas de literatura no Ensino Médio, nas quais a
20. leitura se faz imprescindível, são estruturadas como aula de compreensão de
21. períodos literários. **As obras que caracterizam os períodos são apenas**
22. **mencionadas e, muitas vezes intituladas pelos professores como “textos**
23. **muito difíceis”**.

(Projeto 5, Introdução)

Nesses segmentos de trabalho prefigurado e realizado do professor genérico, encontramos todas as figuras que indicam um modo de agir, levantadas por Mazzillo (2006), mas nota-se que o agir com instrumento simbólico foi o mais prefigurado para os PGIs nos projetos, ao passo que o agir linguageiro sem resposta do aluno junto com o agir com instrumentos foram os mais criticados em relação ao PGE. Assim, nesses projetos, o trabalho do professor genérico, seja o PGE ou o PGI, não é apresentado com seus outros elementos, como as próprias prescrições que implicam reações dos professores, os coletivos de trabalho ou as regras do ofício, além das relações conflituosas que se pode estabelecer entre todos eles.

Além de ser um agir com instrumentos, o agir prefigurado para o PGI tem como finalidade contribuir para um agir “melhor” do aluno. Em seis projetos (2, 3, 4, 6, 8, 10), os estagiários apresentam uma finalidade para o agir do professor, que se encontra diretamente relacionado a um agir “melhor” do aluno:

Exemplo 21:

- 67. Nos tempos atuais, o professor tem total flexibilidade em sala de aula **para escolher**
- 68. **e modificar os conteúdos de sua disciplina;** cabe a ele ter em mente os objetivos
- 69. **para formar bons leitores e não apenas “passar” conteúdos em vão.**

(Projeto 3, Fundamentação teórica)

Exemplo 22:

- 30. **Para o aluno participar do seu mundo social** é necessário um trabalho [**do professor**]
- 31. significativo e integrativo. A linguagem deve ser um objeto de reflexão e
- 32. análise que levará o aluno a, independentemente, superar e transformar os
- 33. significados veiculados por ela.

(Projeto 6, Introdução)

Aparece, assim, uma concepção de trabalho do professor – aliás, presente nos documentos oficiais de prescrição – que considera que este tem como objeto o aluno, de modo direto, confundindo-se finalidade com o objeto do trabalho, que, segundo a Ergonomia da Atividade, no caso do professor, consiste em organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem.

Nos projetos, não se mencionam as intenções ou os motivos dos professores genéricos, PGE e PGI, para agirem. Dessa forma, assim como o professor observado, esses professores também são postos em cena como agentes e não como atores. E os segmentos que tematizam o seu agir servem para fundamentar o agir que o estagiário apresentará na seção de Metodologia, ou seja, o agir do trabalho realizado será evitado e o agir prefigurado será incorporado, como verificaremos, a seguir, ao tratarmos do estagiário.

O estagiário é representado em todos os projetos, na seção de Metodologia. Nessa seção, o estagiário aparece expresso por meio dos termos “estagiário” ou “professor”, por pronome ou oculto, apresentando a futura intervenção que fará, quem serão os seus destinatários, que artefatos empregará, como dará as aulas, que resultados espera obter e como fará a avaliação da aplicação do projeto.

Há predominância de verbos no futuro do presente e, somente em alguns momentos, marcas de primeira pessoa do singular ou do plural, mostrando a implicação do enunciador, para prescrever um agir futuro, mas em todos os projetos há segmentos que apresentam um dado de contextualização ao apresentar os textos que serão usados na aula pelo estagiário, além de segmentos nos quais só se prefigura um agir, mas sem se referir ao contexto, expondo somente uma regra, uma norma, que deverá ser cumprida. Dessa forma, nesta seção dos projetos, podemos dizer que há duas figuras interpretativas do agir: ação canônica, nos segmentos em que só há prefiguração, e ação ocorrência, naqueles em que ocorre uma contextualização, implicando algum elemento do contexto, como o enunciador ou o texto específico que ele usará na aula. Com essas figuras, prefigura-se bem mais o trabalho do aluno que o do próprio estagiário, já que é o agir do aluno que recebe maior foco. Mesmo não tendo destaque, podemos verificar que, em todos os projetos, há prescrição destinada ao estagiário para ele agir com instrumento simbólico. Em seis projetos (2, 3, 5, 6, 7, 8), foi apresentada, junto com o agir do estagiário, a sua finalidade, que esteve relacionada ao agir do aluno, como ocorreu com o professor genérico.

Em todos os projetos, há apresentação de instrumentos simbólicos (textos ou teorias) que o estagiário deveria utilizar em seu trabalho. Se retomarmos as seções de Introdução e Fundamentação teórica dos projetos, constatamos que se constrói o mesmo comportamento representado nos segmentos de trabalho

prefigurado para o professor genérico idealizado e se evitam os comportamentos expostos nos segmentos de trabalho realizado pelo professor observado e pelo professor genérico existente.

Como a grande crítica reside na idéia de que o professor, genérico existente ou observado, não deixa ou cria empecilhos para o aluno expor as suas posições sobre os textos, em razão do não-uso de um certo instrumento, parece-nos que os estagiários procuraram propor aulas em que esses dois “problemas” estivessem resolvidos. Sendo assim, prefigura-se um agir linguageiro do professor para que o aluno se exponha e também se inclui o uso do instrumento prescrito.

Uma última semelhança entre os projetos, que gostaríamos de ressaltar, diz respeito ao vocabulário empregado para se referir ao agir docente. Em todos os segmentos sobre esses actantes, observamos que o texto apresenta verbos (“mediar”, “orientar”, “abordar”, etc.) ou nominalizações (“trabalho”, “leitura”, “negociação de sentidos”, “organização da leitura”, “análise de textos”, etc.) que pouco explicitam sobre as várias etapas do agir do professor em uma aula. Isso ocorre em frases como “é necessário que o professor esteja presente para **mediar** e **orientar** a leitura polissêmica” (projeto 3, Introdução) e “o objetivo geral desse projeto é demonstrar a importância de um **trabalho** sistematizado com a **leitura** em sala de aula [**pelo professor**]” (projeto 2, Introdução). Mas como se “medeia” ou se “orienta” essa leitura? O que significa exatamente “um trabalho sistematizado com a leitura”? Que etapas precisariam ser cumpridas para que se atingissem todas as dimensões do trabalho docente encerradas nesses vocábulos? São perguntas às quais os projetos não respondem.

Considerando esses resultados à luz da concepção do trabalho docente (Machado, 2007, no prelo) que adotamos, passamos a interpretá-los na próxima seção.

6.5 Conclusões sobre a análise dos projetos

A análise do conjunto dos projetos permitiu-nos perceber que entre eles há muitas semelhanças, que nos levam às conclusões que apresentaremos a seguir.

Notamos que, na produção desses projetos de intervenção, houve grande preocupação com os aspectos formais, uma vez que todos os textos apresentaram capa, folha de rosto, tamanho do texto, divisão em seções, conforme prescrição do

documento de orientação, analisado em nosso Capítulo 5. Além disso, ainda que o documento de prescrição não enfatize como deveria ser a linguagem empregada, os textos seguiram o padrão científico, usando predominantemente o discurso teórico, construindo-se um discurso em 3ª pessoa, objetivo e impessoal.

Essa preocupação com a forma pode significar que o estagiário não está diferenciando o projeto de intervenção dos outros textos que produz nas várias disciplinas teóricas da graduação, ou seja, ele não é o texto em que um futuro professor analisa a sala de aula e propõe alternativas para resolver as dificuldades encontradas. Na verdade, o projeto parece ser mais um texto que deve seguir corretamente a prescrição dada para ser bem avaliado.

Provavelmente, considerando a situação de avaliação como a finalidade principal do projeto, o estagiário não encontre razões para se colocar no projeto. Afinal, revendo o contexto de produção, se estamos na universidade e queremos ser bem avaliados pelo professor, o importante é trazer a voz da ciência e não de um simples graduando – quantas vezes esse estagiário não teria sido lembrado da importância de fundamentar as afirmações com o discurso científico? Neste sentido, se o estagiário escreve só como um aluno de graduação – e não como também um estagiário e/ou um futuro professor –, ao professor-supervisor também é atribuído só um papel: de avaliador, e não de um supervisor de estágio, cujos objetivos seriam contribuir para a formação de um profissional.

Partindo-se dessas representações do contexto de produção e revendo-se o documento de orientação para a construção dos projetos, fica mais fácil compreender por que a voz predominante nos projetos é a dos teóricos e dos documentos oficiais lidos na disciplina. Parece-nos que, visando a construir um texto “bem-sucedido”, o estagiário procurou trazer a voz legitimada na universidade para analisar o trabalho do professor. O próprio documento de orientação do estágio coloca, no artigo 10, a necessidade de que o estagiário, após selecionar um tema para fazer a intervenção, faça uma “pesquisa bibliográfica sobre o tema eleito, em gramáticas pedagógicas e em textos científicos”. E depois, no artigo seguinte sobre a produção do projeto de intervenção (artigo 11, parágrafo terceiro, sobre a seção de Fundamentação teórica), coloca-se a necessidade de que se considere o que os teóricos já disseram sobre o tema. Logo, para ser bem-sucedido na produção de mais esse exercício escolar, a saída encontrada pelo estagiário é a prescrição dada.

Ainda seguindo a prescrição dada, nota-se que os estagiários assumiram o papel proposto no documento de orientação, ou seja, avaliadores dos professores, usando o discurso dos teóricos e dos PCNs como critérios. Essa avaliação é percebida claramente, já que as vozes dos PCNs e teóricos dominam os textos, contribuindo para se expor qual seria o agir “errado”, a ser descartado nos segmentos de trabalho realizado pelo professor observado e genérico existente, e qual seria o agir a ser adotado, nos segmentos de trabalho prefigurado para o professor. Nota-se ainda essa avaliação, ao se verificar como, ao tratar do agir do aluno observado, apresentaram-se idéias implícitas sobre como deveria ser feito o trabalho de leitura com ele, que são as mesmas apresentadas expressamente nos PCNs de Língua Portuguesa e encontradas, juntas ou separadas, nos textos dos autores lidos nas disciplinas.

Portanto, essa preocupação em retomar as vozes dos PCNs e dos teóricos pode indicar que o estagiário quer passar a imagem de bom aluno que lê os textos indicados e sabe quando os utilizar. O uso do discurso teórico junto com essas vozes corrobora a idéia de que o estagiário, ao produzir o projeto, parece fazer apenas mais um exercício escolar e não uma reflexão sobre o seu futuro trabalho. Afinal, o discurso teórico marca o discurso científico lido, discutido e utilizado como modelo na universidade. Provavelmente, na visão do estagiário, o uso dessas vozes e do discurso teórico seriam, então, também o esperado pelo professor-supervisor.

Entretanto, ao construir a sua avaliação, o estagiário enfoca somente dois elementos do trabalho do professor: o artefato e o destinatário (o aluno), descartando vários outros que poderiam ser tratados como vimos no “triângulo” proposto por Machado (2007), que nos mostra que há o pólo do professor, um ser a quem podem ser atribuídos motivos, intenções, capacidades, o pólo do destinatário, no qual há outros indivíduos envolvidos além do aluno, que também precisam ser considerados na situação de escola, como os pais, os outros colegas, a direção, que também tem motivos, intenções, capacidades, etc. Há ainda o pólo do objeto do trabalho do professor, que consiste em organizar o meio para que se desenvolva a aprendizagem. Inter-relacionando-se com esses três pólos, encontramos os artefatos. A relação entre todos esses elementos é conflituosa, ao contrário do que mostrou o estagiário ao prefigurar a sua futura intervenção, sem considerar os vários obstáculos que ele poderia encontrar para dar a sua aula: a

não-participação dos alunos, por exemplo, que poderiam detestar o texto escolhido e se recusar a trabalhar; as dificuldades criadas pela própria escola, que pode, sem avisar anteriormente, ter programado uma outra atividade para aquela sala naquele dia²³, etc.

A relação ensino-aprendizagem analisada a partir do aluno reproduziu a visão do paradigma de pesquisas sobre o professor do tipo processo-produto, como vimos no Capítulo 2, uma vez que é a partir do comportamento do aluno que o estagiário está avaliando e desqualificando o trabalho do professor observado e do genérico. Além disso, também se mantém a idéia de que a inserção de um novo artefato será capaz de resolver todos os problemas, desconsiderando-se o fato de que esse novo artefato por si pode causar mais problemas. Pode-se ver tal discurso em textos oficiais sobre os PCNs ou sobre a Educação a Distância (Abreu-Tardelli, 2006). Dessa forma, apesar de leituras atualizadas na disciplina de Estágio, a análise desses projetos nos mostra que representações cristalizadas sobre o trabalho do professor ainda estão em vigor no texto produzido pelos estagiários.

Além disso, a análise dos projetos mostrou-nos também que o vocabulário empregado para retomar o agir docente é genérico, apontando atividades gerais a serem desenvolvidas sem as fases ou os atos do trabalho do professor, que os estagiários parecem não saber observar.

Contudo, essa visão subdimensionada do trabalho docente apresentada pelos estagiários nos obriga a fazer um questionamento: se os estagiários seguem tanto as prescrições, os textos teóricos e os documentos oficiais para produzirem as suas avaliações, será que essa visão que eles apresentam em seus textos não seria depreendida desses vários textos? Sendo assim, não seriam só os projetos desses estagiários que estariam focando somente alguns aspectos do trabalho do professor e menosprezando outros, mas isso já seria, talvez, uma característica do discurso legitimado sobre o trabalho docente.

É preciso fazer mais investigações para tirar conclusões mais definitivas sobre isso, por ora o importante é termos a clareza de que as leituras do estágio funcionam tal um guia de como os estagiários podem avaliar o trabalho docente e

²³ Esse tipo de dificuldade tem acontecido todos os semestres, já que os estagiários não são considerados como parte da escola e, portanto, não são avisados sobre as atividades de última hora que aparecem, como palestras ou apresentações de teatro para os alunos, ou mesmo dispensas coletivas por problemas com a água ou com violência.

de como devem agir futuramente. Logo, o agir do estagiário nasce nos textos lidos e não nas atividades práticas que realiza no estágio, as quais desaparecem em seu projeto e nas aulas que prefigura para si. O agir explicitado como o correto para um futuro professor adotar é o dos textos (teóricos ou oficiais) e não o do professor que se encontra na situação efetiva de trabalho.

Todas essas constatações ajudam a validar a idéia de que a preocupação do estagiário, ao produzir esse projeto na disciplina de Estágio, é apenas mostrar que ele lê e aplica o que foi dado pelo seu professor, cumprindo corretamente a sua parte do acordo no exercício escolar: seguir as prescrições dadas! Contudo, a análise dos projetos permitiu-nos compreender que, nesse simples exercício escolar, o estagiário começa a construir o seu modelo de como agir como professor, mas um professor idealizado.

Diante disso, será que podemos pensar que a produção do projeto de intervenção deve ser mantida em um curso que visa à formação de professores reais para as situações reais? É o que veremos no próximo e último capítulo, em que apresentaremos as nossas considerações e reflexões finais sobre o documento de orientação e os projetos de intervenção.

Considerações finais

Neste último capítulo, serão apresentadas algumas reflexões em torno do presente estudo, considerando as contribuições teórico-metodológicas que esta pesquisa trouxe e os resultados das análises do documento de orientação e dos projetos de intervenção.

Nesta pesquisa, procuramos aliar o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) às concepções das Ciências do Trabalho: Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, conforme já vem sendo feito pelas pesquisas do Grupo ALTER (Abreu-Tardelli, 2004, 2006; Lousada, 2004, 2006; Machado, 2004b, 2006, 2007; Mazzillo, 2006; Correia, 2007) sobre o trabalho do professor. Como já foi possível verificar nessas pesquisas, essa junção é bastante relevante, uma vez que enriquece o ISD, trazendo discussões sobre textos do trabalho educacional, que não foram ainda explorados pelos pesquisadores genebrinos, e amplia as suas categorias de análise, fornecendo novos critérios para se detectar a morfogênese do agir em textos. E, simultaneamente, essas pesquisas também enriquecem a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, pois lhes fornecem um quadro metodológico para analisar os textos, podendo, assim, apreender as representações sobre o trabalho prescrito, o realizado e o real a partir da materialidade lingüística dos vários documentos por nós analisados.

Acreditamos que nossa pesquisa vem enriquecer esses procedimentos teórico-metodológicos, primeiramente pelos textos que foram escolhidos para análise: o documento de orientação e os projetos de intervenção, cujos resultados da análise atestam a riqueza das representações que esses textos constroem sobre o trabalho, obrigando-nos a repensar sobre como os utilizar no processo de formação de um profissional.

A análise do documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa” permitiu-nos perceber que as prescrições apresentadas se centram nos aspectos formais do estágio, estabelecendo onde, quando, durante quanto tempo, com quem deve ser o estágio, além de como devem ser elaborados os textos, projeto e relatório que serão avaliados pelo professor-supervisor. Assim, neste sentido, essas prescrições não são vagas, já que fornecem ao aluno do curso de Letras regras muito claras

do que deve fazer. Contudo, considerando que esse documento tem como destinatário o estagiário e não qualquer aluno do curso, nota-se que ele fica aquém do esperado, ao mostrar para o estagiário que ele deve, em primeiro lugar, preocupar-se com os aspectos formais e, em segundo, que ele deve portar-se no estágio como um avaliador do professor observado, mas focando apenas nos artefatos empregados, incluindo-se aí as prescrições dos documentos oficiais.

Dessa forma, nesse documento se nota um subdimensionamento do trabalho efetivo do professor e do trabalho possível do estagiário, já que não apresenta os diferentes aspectos desse trabalho nem lhe indica outras possibilidades de agir, além de avaliar. Esse subdimensionamento também pode ser verificado nas representações que são construídas sobre os professores observado e supervisor, que foram apresentadas nos textos. O professor observado aparece como um objeto ao passo que o supervisor, como um punidor do estagiário: ambos agentes, sem motivos, intenções ou capacidades. Nota-se, assim, que nesse documento não se percebe a complexidade do trabalho do professor nem se indica ao estagiário que esse trabalho tem vários elementos.

Sendo assim, não é difícil compreender o que acaba ocorrendo nos dez projetos de intervenção analisados. Eles seguem perfeitamente bem as prescrições dadas: apresentam os aspectos formais solicitados e o estagiário coloca-se como um avaliador do trabalho do professor, principalmente do elemento artefato. Além disso, em sua avaliação o texto põe em cena três professores diferentes: o professor observado, um professor genérico existente e um professor genérico idealizado. Mas o foco maior é posto nos professores genéricos e, assim, critica-se o agir com instrumentos utilizados pelo professor genérico existente (PGE), buscando-se adotar o agir com instrumentos do genérico idealizado. Ainda nessa avaliação, não há exploração dos vários elementos do agir, destacando-se apenas que a finalidade do agir será sempre o bem do aluno (de acordo com as prescrições institucionais).

Para realizar essa análise, utilizamos tanto as figuras de ação, inicialmente descritas por Bulea e Fristalon (2004) e também constatadas nas pesquisas do Grupo ALTER, quanto as que foram definidas por Mazzillo (2006) para que detectássemos as representações sobre o trabalho docente construídas nos textos tanto em relação aos “modos de dizer” o agir do enunciador quanto dos “modos de agir” dos actantes postos em cena. Acreditamos que essa é uma outra

contribuição de nossa pesquisa para o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos.

A detecção das figuras de ação construídas em segmentos no texto, conforme descritas por Bulea e Fristalon (2004), auxiliou-nos a detectar a existência desses dois professores genéricos diferentes com seus respectivos alunos. Na figura de ação experiência, encontramos o professor genérico existente, e na de ação canônica, o professor genérico idealizado. Mas só pudemos detectar qual agir exatamente é atribuído a cada um desses professores e a seus alunos ao recorrermos às figuras do agir, conforme descritas por Mazzillo (2006), cuja unidade de análise é a oração, com ênfase na detecção do papel do actante em seu agir específico.

Essa constatação de que um mesmo sintagma nominal pode designar diferentes entidades, como no caso de “professor”, que em nossos projetos é usado para se referir ao professor observado, além dos dois genéricos, pode ajudar, nas próximas pesquisas, a se detectar as diferentes figuras de professor que um mesmo texto pode construir. E, na análise de textos sobre o trabalho de outros profissionais, essa constatação pode ajudar os pesquisadores, tanto do ISD quanto da Ergonomia da Atividade ou da Clínica da Atividade, a verificarem de que trabalhador se fala ao se tratar do trabalho prescrito, realizado ou real, nas várias figuras interpretativas do agir, e se as representações construídas sobre cada um deles se assemelham ou divergem entre si. Além disso, essa constatação evidencia que as representações sobre um profissional, construídas por um mesmo indivíduo, podem ser conflituosas entre si.

Uma outra contribuição que acreditamos ter trazido está no fato de termos ampliado o modo de detectar as figuras interpretativas do agir de Mazzillo (2006), já que não nos detivemos apenas nos predicados oracionais em que o professor, ou outro termo que lhe substituí, aparecia como sujeito expreso ou oculto. Analisamos também os casos de nominalização, em que o sintagma “professor” era facilmente inferível. Esse procedimento se mostrou relevante, pois, nos textos escritos em português culto, como os estagiários tentaram fazer nos projetos de intervenção, há uma tendência a evitar as repetições e, para isso, muitas vezes recorre-se às nominalizações. Assim, se objetivamos detectar o conjunto mais amplo das representações sobre o actante professor, é preciso buscá-las no texto todo, para que nossas conclusões estejam mais fundamentadas.

Em nossa pesquisa, a análise dessas figuras e dos diferentes valores que o sintagma “professor” assume nos auxiliou também a compreender como e para quê o estagiário construiu a avaliação do trabalho do professor: o estagiário recorre às leituras feitas e, a partir delas, julga o agir do professor e fundamenta o seu próprio agir, utilizando, assim, o que dizem os textos teóricos e as prescrições oficiais (PCNs) como o guia, o modelo para o seu agir futuro. Dessa forma, constata-se que o agir futuro do estagiário representado tem sua origem apenas nos textos teóricos e não nas atividades práticas do estágio, com as relações que se estabelecem entre a escola e os professores reais em situações reais de trabalho. E as prescrições do documento de orientação do estágio contribuem para isso, ao colocar que as teorias e os PCNs devem ser utilizados para “observar” o trabalho do professor, ou seja, se eles são parâmetros para se fazer a avaliação também podem ser para se fornecer as bases de um agir “correto” para o estagiário.

Todas essas questões nos obrigam a refletir sobre as prescrições, os dispositivos empregados no processo de formação, e sobre o estágio, também, como um macrodispositivo de formação.

Como vimos, um documento que veicula prescrições não tem sempre a forma canônica de um texto prescritivo (Fillietaz, 2004) com verbos no imperativo, por exemplo, para conseguir prefigurar o agir de alguém. É o que ocorre com o documento analisado aqui e mesmo com outros já analisados por Bronckart e Machado (2004), Abreu-Tardelli (2004, 2006), Correia (2007), Barricelli (2007). Outras semelhanças que notamos com os documentos de prescrição analisados por esses autores é o fato de que o professor não aparece como central em nenhum deles e poucas indicações são dadas sobre o que seria efetivamente o trabalho do professor ou sobre como um professor deve proceder para atingir o que os documentos propõem, já que os procedimentos efetivos não são apresentados.

Apesar de esses documentos serem textos lacunares, nota-se que eles têm grande importância no mundo do trabalho, uma vez que fornecem modelos que guiarão o agir do professor, o qual faz uma reelaboração, completando tais modelos, do modo que for possível, como demonstra Barricelli (2007) ao verificar como os professores da Educação Infantil “preenchem” as lacunas deixadas pelos documentos oficiais. O mesmo ocorre com o estagiário.

Provavelmente os elaboradores do documento de orientação não esperavam que ele desvalorizasse totalmente as observações da prática de um professor em uma escola real. Contudo, ao silenciar no documento, não abordando melhor o trabalho desse professor nem fornecendo instruções mais detalhadas de como abordá-lo, deixou-se espaço para que os estagiários reinterpretassem como deveriam agir em relação a esse professor a partir do pouco que foi dito.

Essa incompletude das prescrições, pelo menos das analisadas até o momento, leva-nos a pensar que, ainda que se fale muito do trabalho do professor de modo geral, ele continua a ser um objeto “misterioso”, já que ainda pouco se sabe a respeito do funcionamento efetivo dos seus vários elementos, como vimos no Capítulo 2. Mas essa incompletude também nos leva a refletir sobre os prescritores e sua concepção de trabalho docente. Quando revejo as minhas concepções ao participar da reelaboração do documento de orientação do estágio e ao fazer o programa de ensino, apresentado no Capítulo 4, noto claramente que esses textos refletem a concepção que eu tinha de que, investindo-se nos artefatos, a qualidade do ensino melhoraria. Trazemos esse fato à discussão para levantar a questão de que é preciso pensar melhor quem pode estar no papel de prescritor, já que as prescrições por ele produzidas podem refletir as suas representações sobre o que é o trabalho, mantendo-se, no caso do professor, um tratamento subdimensionado, se não houver prescritores que percebam que ainda estamos diante de um “objeto misterioso”, sendo necessário, então, antes de fazer as regras, buscar meios de desvelar as suas várias dimensões.

Entretanto, se estamos diante de um objeto que pouco conhecemos, como podemos escolher um bom dispositivo para abordá-lo em um curso de formação e para garantir, simultaneamente, o desenvolvimento do estagiário?

No Capítulo 1 apresentamos vários dispositivos que estão sendo empregados em cursos de formação, mas notamos que os mais bem-sucedidos são aqueles que contam com a participação efetiva do professor-supervisor do estágio, ou do professor observado, que interfere nas produções dos estagiários, dialogando com eles durante todo o trabalho. Logo, parece-nos que não é exatamente o dispositivo ou as prescrições iniciais institucionais o ponto-chave nesse processo de formação, mas o modo como eles são gerenciados na relação entre professor e estagiário. Segundo Bronckart et al. (2006), não é o formador que levará o estudante ao desenvolvimento, mas os conflitos, os desequilíbrios

entre visões, a que este último estiver exposto, que o provocarão, permitindo-lhe desenvolver-se pela apropriação, no nível pessoal, do debate interpretativo e pelo gerenciamento que fará desse debate, construindo, assim, a sua própria posição.

Para que esse desenvolvimento ocorra, o professor-supervisor pode atuar apresentando diferentes visões teóricas sobre o trabalho do professor, expondo tanto as prescrições das hierarquias educacionais superiores quanto as críticas que a elas são feitas, além de trazer para a sala de aula dados reais das situações de trabalho docente, e, por fim, expor as visões, as contradições, as representações que o estagiário apresenta em seus textos, fazendo-o refletir sobre elas e suas implicações, de modo que ele possa apropriar-se do “debate interpretativo” sobre a profissão, construindo as suas representações, mas não de um modo unilateral, ou seja, construindo-se como um futuro profissional que não retira o seu modelo de agir só dos textos lidos, mas busca-o também nas atividades práticas e nas possibilidades reais envolvidas nestas.

Dessa forma, ainda que o documento de orientação e os projetos de intervenção analisados representem o agir do professor no trabalho de modo subdimensionado, eles podem ser o ponto de partida em um trabalho de formação, pois as representações que são construídas neles podem ser discutidas, debatidas e revistas em conjunto com os estagiários e mesmo com os professores observados, os quais poderiam também ser trazidos para o espaço da formação, não para serem “re-formados”, mas para atuarem como formadores também, mostrando o outro lado que as teorias não dão conta de expor.

Entretanto, as análises e as conclusões que tiramos nos levam a não acreditar que, enquanto usarmos o mesmo dispositivo para avaliação e para a formação, conseguiremos fazer os estagiários libertarem-se da postura habitual que assumem na realização de exercícios escolares, nas outras disciplinas do curso, ou seja, a postura de reproduzir os conhecimentos lidos, mostrando que sabem aplicá-los em situações “práticas”, ou melhor, que ficcionalizam uma prática. Dessa forma, é preciso rever o espaço do estágio e não o colocar apenas como mais uma disciplina em que se dará mais uma nota durante a graduação. Somente assim os dispositivos escolhidos poderão cumprir a sua função de contribuir para a formação.

Nessa nova concepção de estágio, o bom dispositivo deve considerar tanto o papel do professor idealizado quanto o do professor-supervisor e do

professor observado, além de uma relação dialógica entre textos, professores e estagiários a fim de que todos possam desenvolver-se profissionalmente durante o processo de formação. E os projetos poderiam fazer parte desse novo estágio, já que projetos de intervenção analisados não são bons ou ruins em si mesmos: sua validade em um curso de formação dependerá de como o professor-supervisor vai lê-los, interpretá-los e discutir as representações neles encontradas com os seus estagiários.

Contudo, é importante lembrar ainda que o professor-supervisor precisa ter mais elementos para conseguir ler os textos dos seus alunos e depreender as representações construídas sobre o trabalho do professor, além de ter também uma visão mais ampla do que é esse trabalho, não podendo, assim, restringir-se somente a conhecimentos teóricos da pedagogia ou didática ou dos saberes específicos que se tornarão conteúdos de ensino. Afinal, as pesquisas que adotam o ISD e as Ciências do Trabalho, como as citadas nesta tese e em especial as do Grupo ALTER (Abreu-Tardelli, 2004, 2006; Lousada, 2004, 2006; Mazzillo, 2006, Correia, 2007), mostram que o trabalho docente é bastante complexo e não pode ser compreendido a partir do olhar de uma única disciplina; é necessário um olhar interdisciplinar para que se percebam mais claramente os vários elementos que estão nele implicados. Desse modo, não é possível que o professor-supervisor de estágio seja qualquer professor de uma faculdade, mas alguém que tenha condições ou esteja aberto para construir esse olhar interdisciplinar. E isso não vale só para as licenciaturas, já que qualquer atividade profissional será melhor compreendida numa postura interdisciplinar.

Para que esse olhar seja possível, são necessárias mais pesquisas transdisciplinares que tenham como objetivo mostrar em que consistem as diferentes atividades profissionais em vez de procurar dizer como elas deveriam ser. Um ótimo lugar para começar isso seria no próprio estágio, em que as atividades práticas de contato com o lugar real e um profissional real devem ser o centro das discussões, à luz das quais as teorias e os documentos oficiais podem ser confrontados, relidos e reinterpretados, contribuindo efetivamente para a formação de um profissional menos idealizado, porém mais preparado para a realidade que encontrará no seu dia-a-dia. Assim, esse novo olhar permitiria rever a concepção de estágio, de espaço em que se cumprem as formalidades legais (impostas pelo MEC, pela universidade, etc.) para a do espaço em que, durante a

graduação, o futuro profissional começa a compreender o mundo do trabalho em que exercerá a sua profissão. Essa mudança também exige que se assuma uma concepção de formação diferente, que vá bem além da formação voltada para a reprodução das teorias científicas vistas na universidade, que são artefatos necessários, mas não exclusivos, para o exercício da profissão docente.

Dessa forma, cabe a nós, professores e pesquisadores, contribuirmos para alterar esse quadro da formação de professores no estágio, estudando e expondo o trabalho docente, para que novos modelos de agir possam ser construídos e para que, quem sabe, conhecendo melhor esse trabalho, consigamos também resgatar a valorização social do professor. É um projeto ambicioso, sem dúvida, mas no qual vale muito a pena investir!

Referências bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **otrabalho@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Inédita.

ADAM, J.-M. (2001a). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?. **Langages**, n. 141, mar. 2001.

_____. (2001b). Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, n. 111/112, dez. 2001.

ALTET, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse pluriel. **Revue Française de Pédagogie**, n. 138, p. 85-93, 2002.

_____. Analyses plurielles des pratiques enseignantes: le repérage des processus d'enseignement-aprentissage. **Journées du CREN**. Nantes, 24 et 25 mars 2005. Disponível em: <<http://afecinfo.free.fr/ERL05/index.html>>. Acesso em: 24 fev. 2006.

ALTET, M.; BRU, M.; LAVILLE, C. B. **Présentation du projet scientifique du réseau Open**. Disponível em: <http://cyann.inrp.fr/vst/Dossiers/Pratiques_enseignantes/presentation/open2.htm#cren>. Acesso em: 24 fev. 2006.

ALVAREZe; TELLES (2002). Le dialogue entre l'ergonomie et l'ergologie: Normes antécédentes, élargir la prescription. **Actes de 37^{ème} Congrès de l'Ergonomie sur le thème "Les évolutions de la prescriptions"**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade** [on-line], Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les strategies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives: 243-262, 2002.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (ed.). **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. Skholê, Marseille, hors série. 1, p. 5-16, 2003.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

AMIGUES, R., AZOULAY, C., LOIGEROT, A.. Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l' action. *Recherches et Formations*. 40, 75-86, 2002.

AMIGUES, R., FAÏTA D. LATAILLADE, G. ET SAUJAT, F. Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l'exercice et le développement du métier d'enseignant. **Les Cahiers Pedagogiques**, nº 406, 16-18, 2002.

ATHAYDE, M.; BRITO, J.; MUNIZ, H.; NEVES, M. Y.; SILVA, E. Questions relatives à la prescription du travail dans les écoles. **Actes de 37^{ème} Congrès de l'Ergonomie sur le thème "Les évolutions de la prescriptions"**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 1. ed. Tradução do francês de Maria Ermentina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BARBIER, J.-M. **Elaboração de projectos, de acção e planificação**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARRE-DE-MINIAC, C.; HALTE, J. F. Didactique du français langue maternelle. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les strategies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

BARRICELLI, E. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da Educação Infantil. São Paulo. PUC-SP, 2007 (dissertação de mestrado).

BELLO, L. P. **História da educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 11 maio 2006.

BERTHET, M.; CRU, D. Avec les évolutions de la prescription, comment travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse. **Actes de 37^{ème} Congrès de l'Ergonomie sur le thème "Les évolutions de la prescriptions"**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

BORTOLOTI, K. F. S. O *Ratio Studiorum* e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, dez. 2003.

BOTA, C.; BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; DESCHOUX, C.-A.; DURAND, M.; PLAZAOLA GIGER, I. Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Ed.). Recherche, intervention, formation, travail. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, Genève, n. 110, p. 83-110, 2006.

BOUDREAU, P. Que se passe-t-il dans un stage réussi?. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 27, n. 1, p. 63-84, 2001.

BOUISSOU, C.; AROQ, C. Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation: étude des rapports au savoir et des rapports à l'action. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 31, n. 1, p. 15-31, 2005.

BOUTET, J. Activité de langage et activité de travail. **Education Permanente**, n. 3, 1993.

BOUTINET, J.-P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CNE/CP 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 9 jul. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CNE/CES 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso licenciatura, de graduação plena. Brasília, 19 jan. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. CNE/CP 1**. Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 18 fev. 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. (2004a). Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, n. 19, p. 231-256, 2004.

_____. (2004b). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, Jean.-Paul et Groupe LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. **Cahier de la Section des Sciences de l'Education**, Genève, n. 103, 2004.

_____. (2004c). Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado. **Delta**, n. 20, p. 311-328, 2004.

_____. (2004d). Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant (e). In: BELLO, G.; FLORIS, P.; PRESA, S. **Il mestiere dell'insegnante: analisi dell'azione docente**. Aoste: Assessorato all'Istruzione e Cultura: 9-35, 2004.

_____. **L'analyse des pratiques comme technique du développement humain**. Ive Jornadas de Desarrollo Humano y Education, Alcala, 2005. (Texto para Conferência).

BRONCKART, Jean-Paul; STROUMZA, Kim. Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In: ROULET, E.; BURGER, M. (Ed.). **Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. En quoi et comment les "textes prescriptifs" prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. **Documento de trabalho para comunicação no Simpósio "L'analyse des actions et des discours en situation de travail"**. 8th INTERNATIONAL PRAGMATICS CONFERENCE, Toronto, 2003.

_____. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. En quoi et comment les "textes prescriptifs" prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul (Org.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications. Louvain:

Peeters, 2005. (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain).

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In: BARBIER, J.-M.; DURAND, M. (Ed.). **Sujet, activité, environnement: approches, problèmes, outils**. Paris: PUF, 2005.

BULEA, Ecaterina. Le soin infirmier: du texte au signe et du signe au-delà du texte. In: CANELAS, S. (Ed.). **Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français**. Ellug, Grenoble, 2006.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul et Groupe LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. **Cahier de la Section des Sciences de l'Education**, Genève, n. 103, 2004.

CAMPOS, J. T. As políticas de formação dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1. dez-jul. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

CASTRO, S. T. R. A reconstrução do conhecimento do professor de inglês: questionando as ações rotineiras. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 245-255, 1998.

_____. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. p. 69-77.

_____. A linguagem e a reconstrução da ação docente. Um estudo com professoras de inglês de um curso de Letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 145-165.

CELANI, A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Culturas de de educação, risco, incerteza. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 135-160.

CELANI, A. A.; MOITA LOPES, L. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

_____. Methodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, Marie Santiago; ROUAN, Georges (Dir.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001. p. 125-146.

_____. (2004a). Comunicação oral em discussão sobre os trabalhos do Grupo ALTER. LAEL, PUC-SP, 22 set. 2004.

CLOT, Yves (2004b). Minicurso: "Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas". LAEL, PUC-SP, set. 2004. (Anotações de aula).

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.

_____. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Education Permanente**, n. 146, p. 17-26, 2001.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n. 146, p. 17-25, 2001.

CORREIA, A.O.J. Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs. São Paulo. PUC-SP, 2007 (dissertação de mestrado)

CRISTÓVÃO, V. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 251-266.

DAMIANOVIC, M. C. C. L. **A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. **Actes de 37^{ème} Congrès de l'Ergonomie sur le thème “Les évolutions de la prescriptions”**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

DOYLE, W. Paradigme de recherche sur l'efficacité des enseignantes. In: CRAHAY, M.; LANFONTAINE, D. (Ed.). **L'art et science de l'enseignement**. Bruxelles: Editions du Labor, 1986.

DUCROT, O. **Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1977.

DURAND, M. **L'enseignement au milieu scolaire**. Paris: PUF, 1996.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs Visuels**, n. 6, p. 75-86, 1997.

_____. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

FAZENDA, I. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FILLIETAZ, Laurent. **La parole en action**. Québec: Nota Bene, 2002.

_____. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o quadro das atividades em aula. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, Genève, n. 103, 2004b.

FREITAS, Izabel Cristina Correa dos Anjos. **O falar de si mesmo na aula de língua estrangeira**: propondo caminhos por meio da análise crítica. 2003. 121 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FUNDATA – CENTRO DE ESTUDOS DE FUNDACÕES E ENTIDADES DE INTERESSE SOCIAL. Disponível em: <<http://www.fundata.org.br/Legislacao/Educacional.htm>>. Acesso em 8 maio 2006. (*Site onde se encontram os decretos sobre a educação desde 1961*).

FURTOSO, V. B. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. **Boletim do Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas**, Londrina, v. 9, n. 16, jul. 2004.

GARCIA-DEBANC, C. Les genres du discours procédural: invariants et variations. **Pratiques**, n. 111/112, dez. 2002.

GAUTHIER, C. **Pour une théotie de la pédagogie**: recherche contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec: De Boeck Université, 1997.

GERVAI, S. M. S. **Formação de professores no contexto de uma escola de línguas**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2. p. 257-271, 1998.

_____; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 13, 2004.

GOIGOUX, R. **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**. Suresnes: Ed. CNEFEI, 1998.

_____. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. **Actes de 37^{ème} Congrès de l'Ergonomie sur le thème "Les évolutions de la prescriptions"**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GROUPE LAF. L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation. Analyse du travail et formation professionnelle. **Recueil de textes du Séminaire romand de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation**. Genebra: Universidade de Genebra, 2001.

HABERMAS, Jurgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. 2 vols. Paris: Fayard, 1987.

HEURLEY, L. Cinq approches différents du texte procédural. **Pratiques**, n. 111/112, dez. 2001.

ILARI, R. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.

JOSGRILBERT, M. de F. V. **O sentido do projeto em educação: uma investigação interdisciplinar**. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KAYANO, L. M. D. **A relação prefigurado/real em sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**. Vol. I e II. Paris: Colin, 1990.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. Campinas-SP, Pontes, 2000.

_____. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, Josiane (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LEBRUN, J.; LENOIR, Y. Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 27, n. 3, p. 569-594, 2001.

LECLERCQ, G. Interpréter et développer des dispositifs de formation. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 29, n. 3, p. 499-524, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

_____. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. p. 119-132.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 100, p. 25-272, out./dez. 1965.

LOUSADA, E. **As interações de formação:** local de co-contrução e de constituição dialógica do sujeito. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004. v. 1. p. 271-296.

_____. **Entre trabalho prefigurado e realizado:** um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Inédita.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura.** São Paulo. Martins Fontes, 1999.

_____. **Trabalho, educação e linguagem:** a morfogênese das ações em situações de trabalho educacionais. 2002. Projeto Integrado de Pesquisa. LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Trabalho prefigurado, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, p. 39-53, 2003.

_____. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. **Revista da ANPOLL**, 2004a. (no prelo).

_____. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004b.

_____. **Interacionismo Sociodiscursivo:** o agir humano e suas relações com a linguagem. Documento de trabalho cedido pela autora, 2004c.

_____. **A formação docente no Brasil.** Documento de trabalho, 2004d.

_____. **Por uma clarificação do objeto de estudo “trabalho do professor”.** Comunicação oral em mesa-redonda. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, São Paulo: PUC, 2006.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de Matos; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O ISD: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007. (no prelo).

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas-SP, n. 23, p. 71-78, 1994.

_____. Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: CONGRESS OF INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL RESEARCH AND ACTIVITY THEORY, 4., 1998, Aarhus. **Proceedings...** Aarhus: University of Aarhus, 1998.

_____. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado das letras. 2004.

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Inédita.

MEDLEY, D. M. Early history of research on teacher behavior. **International Review of education**, 18 (4), p. 430-439, 1972.

MOITA LOPES, L. P.; FREIRE, A. M. F. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 145-167, 1998.

NOUROUDINE, Abdalla. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996.

PAVEAU, M.-A. Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995: jeux et enjeux énonciatifs. **Pratiques**, n. 101/102, maio 1999.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, n. 68, dez. 1999.

PERRIN-GLORIAN, M. J. Etude des stratégies de l'enseignant en situation d'interaction dans le champ de la didactique des mathématiques. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

PERY-WOODLEY, M. P. Modes d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux. **Langages**, n. 141, mar. 2001.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLAZAOLA-GIGER, I. Prescrire l'agir enseignant? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, n. 103, 2004.

PLAZAOLA GIGER, I.; FRIEDRICH, J. Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In: FILLIETTAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul (Org.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications. Louvain: Peeters, 2005. (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain).

PRADO, M. E. B. B. (Re)visitando o construcionismo para a formação do professor reflexivo. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – RIBIE, 4., 1998, Brasília. **Anais...** Brasília, 1998.

RIA, L.; SERRE, G. Un dispositif de formation par procuration, confrontation et simulation. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 435, p. 29-30, set. 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAINT-GEORGES, I. Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In: FILLIETTAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul (Org.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications. Louvain: Peeters, 2005. (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain).

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SAUJAT, F. **Systèmes d'apprentissage** – systèmes d'évaluation. 2003. Tese (Doutorado) – Marseille.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHWARTZ, Y. Schéma de présentation. **Actes de 37^{ème} Congrès de l'Ergonomie sur le thème “Les évolutions de la prescriptions”**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and development: Vygotsky and Paedology. **European Journal of Psychology of Education**, v. IX, n. 4, p. 281-291, 1994.

SENSEVY, G. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOUIN, J.-M.; FRIEDRICH, J. (Ed.). **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 203-224.

SILLAM, M.; CRINON, J. L'élaboration du mémoire professionnel: un temps fort de la formation. Langage et travail: enjeux de formation. **Actes du Colloque INRP/CNAM/CNRS-LT**, Paris, out. 1998.

SILVA, C. M. da S. **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação do professor de matemática.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/1925p_poster.PDF>. Acesso em: 13 jan. 2005.

SOUZA-E-SILVA. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Edue, 2004. p. 131-163.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul.ago. 2000.

TAPIAS-OLIVEIRA, E. M. (2006) **Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor.** 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

TEIGER, C. L’approche ergonomique: du travail humain à l’activité des hommes et des femmes au travail. **Education Permanente**, n. 116, 1993.

TILEMA, H. H. Miroirs de l’autorégulation de l’apprentissage. **Revue des sciences de l’éducation**, v. 31, n. 1, p. 111-131, 2005.

TOCHON, F. V. **L’enseignant expert.** Paris: Editions Nathan, 1993.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

UWAMARIYA, A.; MUKAMURERA, J. Le concept de ‘développement professionnel en enseignement: approches théoriques. **Revue des sciences de l’éducation**, v. 31, n. 1, p. 133-155, 2005.

VANHULLE, S. Favoriser l’émergence du “je” professionnel en formation initiale: une étude de cas. **Revue des sciences de l’éducation**, v. 31, n. 1, p. 157-176, 2005a.

_____. How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. **Educational Studies in Language and Literature**, n. 5, p. 287-314, 2005b.

VEYRAC, H. Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail. **Pratiques**, n. 111/112, dez. 2001.

VYGOTSKI, Lev S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. **Société française**, n. 50, p. 35-50, 1925.

_____. (1934). **Pensée et langage**. Tradução do russo para o francês por Françoise Sève. 3. ed. Paris: La Dispute, 1996.

_____. (1984). **Théorie des émotions: étude historico-psychologique**. Traduzido do russo para o francês por Nicolas Zavialoff e Christian Saunier. Paris: L'Harmattan, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001²⁴.

²⁴ Não conseguimos obter a data do original.

Anexos

Anexo 1

UNIVERSIDADE	
PLANO DE ENSINO	

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		CÂMPUS		
CURSO LETRAS	TURNO NOT.	SEMESTRE 5º		
DISCIPLINA CH0208 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA III		CARGA HORÁRIA		
PROFESSORA LUZIA BUENO	ANO LETIVO 2004	TEÓRICA 34	PRÁTICA 46	TOTAL 80

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Desenvolver, no aluno, a capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos, e fomentando o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas.

EMENTA

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em escolas do Ensino Médio. Introdução da análise das condições de produção do ensino-aprendizagem de língua materna na escola brasileira e desenvolvimento de projeto de intervenção em escolas do Ensino Médio.

PROGRAMA

1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.
2. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.
3. Ensino de Leitura:
Leitura e gêneros (diário de leitura)
Leitura e o ensino de estratégias
Leitura e a construção de sentidos

METODOLOGIA

Aulas expositivas, com leitura complementar dos textos indicados. Atividades relacionadas ao estágio em turmas do Ensino Médio de escolas da rede pública ou particular de ensino.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Será composta de quatro partes:

- a) Prova-aula : no decorrer do semestre (valor 1,8)
- b) Projeto de intervenção (em grupos de até três alunos): 17/04 (valor 2,1)
- c) Relatório de Estágio (em grupos de até três alunos):14/06 (segunda-feira / valor 2,1)
- d) Prova discursiva individual: 12/06(valor 4,0)

CRONOGRAMA	
DATA	CONTEÚDO

21/02	Apresentação e discussão do programa da disciplina
28/02	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio / Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.
06/03	Leitura e a construção do diário de leituras
13/03	Leitura e a construção do diário de leituras
20/03	Leitura e o ensino de estratégias metacognitivas
27/03	Leitura e o ensino de estratégias cognitivas
03/04	Leitura e o leitor na Análise do Discurso
10/04	Entrega do Projeto de Intervenção
17/04	Recesso escolar
24/04	Prova-aula
01/05	Prova-aula
08/05	Prova-aula
15/05	Prova-aula
22/05	Prova-aula
29/05	Prova-aula
05/06	Prova-aula
12/06	Avaliação Discursiva Individual
19/06	Avaliação Supletiva / Entrega do Relatório - 14/06 (segunda-feira)
26/06	Atendimento a alunos
03/07	Atendimento a alunos

BIBLIOGRAFIA INDICADA	TIPO DA OBRA			QTD. DE EXEMPLARES NO ACERVO DO CÂMPUS (*)	
	L	P	O	ANO DA EDIÇÃO	QTD.
Títulos da Bibliografia Básica:					
1. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio , (Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília. Ministério da Educação, 1999.	X			1999	-
2. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. "Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio" In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio , (Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília. Ministério da Educação, 1999.	x				-
3. KLEIMAN, A. Oficina de leitura . Campinas. Pontes, 2000	X			2000	2
4. MACHADO, A. R. (1999) O diário de leitura . São Paulo. Martins Fontes.	X			1998	1
5. PFEIFFER, C. C. "O leitor no contexto escolar". In: ORLANDI, E. (org.) A leitura e os leitores . Campinas. Pontes, 1998	X			1998	-
Títulos da Bibliografia Complementar:	L	P	O	ANO DA EDIÇÃO	QTD.
1. FARIA, M. A e ZANCHETA Jr. J. (2002) Para ler e fazer o jornal na sala de aula . São Paulo. Contexto.	X			2002	-

2.FOUCAMBERT, J. (1994). A leitura em questão . Porto Alegre. Artes Médicas.	X			1994	1
3.GERALDI, J. W. Portos de passagem . São Paulo: Martins Fontes, 1995.	X			1995	8
4.GERALDI, J. W. O texto na sala de aula . São Paulo: Ática, 1997.	X			1997	4
5.GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação . Campinas. Mercado das Letras, 1996.	X			1996	6
6.KLEIMAN, A. "Análise e Produção de textos." In: Pereira, M.T. (org.) Língua e Linguagem em questão . Rio de Janeiro. Ed. Uerj, 1997	X			1997	-
7.LAJOLO, M. (1998) & ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil . São Paulo, Ed. Ática.	X			1998	1
8.MICHELETTI, G. (org.) Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção . São Paulo. Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 4)	X			2000	BG - 1
9.ORLANDI, E. Discurso e leitura . São Paulo. Cortez, 1988	X			1988	3
10.ORLANDI, E. (org.) A leitura e os leitores . Campinas. Pontes, 1998	X			1998	-

L = Livro P = Periódico O = outros (CD-ROM, Fita de Vídeo, Fita K-7, etc...) (*) = data-base: 12/02/2004

DEFERIDO EM:	PROFESSORA	COLEGIADO DE CURSO
12/02/2004	_____	_____
	LUZIA BUENO	(Presidente)

Anexo 2

Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA

Artigo 1º. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa deverá ser desenvolvido individualmente ou em grupos de até três alunos.

Parágrafo primeiro. Os integrantes de um mesmo grupo deverão desenvolver suas atividades na mesma escola, preferencialmente na mesma turma, sob a orientação de um mesmo professor.

Parágrafo segundo. Estarão automaticamente reprovados todos os integrantes de grupos de estágio formados por mais de três alunos.

Artigo 2º. Os estágios supervisionados em Língua Portuguesa I e II ou em Língua Inglesa I e II deverão ser desenvolvidos em turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de escolas regulares da rede pública ou da rede particular.

Parágrafo primeiro. Não serão válidos, para nenhum efeito, os estágios de módulos I e II realizados em escolas ou turmas do Ensino Médio, em cursos supletivos, em cursos pré-vestibulares e em outros cursos que, do ponto de vista legal, não possam figurar como ensino regular de nível básico.

Artigo 3º. Os estágios supervisionados em Língua Portuguesa III e IV ou em Língua Inglesa III ou IV deverão ser desenvolvidos em turmas do Ensino Médio de escolas regulares da rede pública ou da rede particular.

Parágrafo único. Não serão válidos, para nenhum efeito, os estágios de módulos III e IV realizados em escolas ou turmas do Ensino Fundamental, em cursos supletivos, em cursos pré-vestibulares e em outros cursos que, do ponto de vista legal, não possam figurar como ensino regular de nível básico.

Artigo 4º. É de inteira responsabilidade do aluno a obtenção de vagas na rede pública ou particular de ensino para a realização do estágio supervisionado. Por isso, o aluno ou grupo de alunos deverá entrar em contato com uma escola o mais rápido possível, reservando sua vaga para o desenvolvimento do estágio.

Parágrafo primeiro. A falta de vagas nas escolas não será aceita como justificativa para o atraso ou para a não-entrega dos relatórios de estágio.

Parágrafo segundo. O aluno que estiver comprovadamente lecionando Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, conforme a habilitação escolhida, poderá convalidar até 50% de suas horas-aula como atividades de observação e regência, desde que esteja efetivamente exercendo a função de professor no nível em que estiver cursando a disciplina de Estágio Supervisionado, ou seja, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Artigo 5º. O aluno deverá encontrar, na escola, um professor-orientador da área de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, que será acompanhado durante as atividades de estágio.

Parágrafo primeiro. A escolha do professor-orientador deve observar a sua disponibilidade para a cooperação nas atividades do estágio. O professor deve, nesse sentido, concordar que o aluno aplique, durante o período do estágio, um projeto de intervenção e que tenha acesso aos textos produzidos pelos alunos e ao material didático utilizado em sala de aula.

Parágrafo segundo. Os obstáculos que o professor-orientador possa oferecer ao processo não serão aceitos como justificativas da má qualidade dos relatórios apresentados.

Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA

Artigo 6º. Cabe ao aluno apresentar, na secretaria da escola, a carta de apresentação devidamente preenchida e assinada pelo supervisor de estágio ou coordenador do curso.

Parágrafo único. Estará automaticamente reprovado o aluno cujo nome não constar na lista dos estagiários da escola durante o período do estágio.

Artigo 7º. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa deverá corresponder a, no mínimo, 72 horas, não havendo, porém, um número máximo de horas. Para efeito de integralização dos créditos da disciplina, as horas devem ser distribuídas da seguinte maneira:

- i – de 26 horas, no mínimo, a 34 horas de supervisão em sala de aula;
- ii – no mínimo 15 horas de estágio de observação que deverão ser cumpridas na escola escolhida;
- iii – no mínimo 26 horas de estágio de participação para Língua Portuguesa e 27 horas para Língua Inglesa;
- iv – no mínimo 5 horas de estágio de regência para Língua Portuguesa e 4 horas para Língua Inglesa, que deverão ser cumpridas na escola escolhida;

Parágrafo único. O aluno tem direito legal a 25% de ausência sobre o montante de 34 horas de supervisão em sala de aula. A carga horária das outras atividades, desenvolvidas fora de sala de aula, deverá ser cumprida integralmente.

Artigo 8º. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa estará subdividido em três diferentes etapas, que devem ser criteriosamente observadas:

- i – O estágio de observação tem por objetivo a coleta de informações para a confecção do projeto de intervenção;
- ii – O estágio de participação tem por objetivo a confecção de um projeto de intervenção, baseado nas necessidades identificadas na etapa anterior;
- iii – O estágio de regência tem por objetivo a aplicação do projeto definido e preparado nas etapas anteriores.

Artigo 9º. O estágio de observação corresponde ao desenvolvimento das seguintes atividades:

- a) Elaboração de roteiro de observação, com o planejamento das atividades e da metodologia de observação;
- b) Observação direta ou indireta das condições de produção do ensino-aprendizagem, salientando, entre outras:
 - b.1) as instalações físicas da escola (estado de conservação, número de salas, qualidade do acervo e do acesso à biblioteca, disponibilidade de laboratórios e recursos audiovisuais, etc.);
 - b.2) as condições de oferta do ensino (número de vagas, número de alunos, número de professores, número de funcionários, séries abrangidas, turnos de funcionamento da escola, etc.);
 - b.3) avaliação quantitativa do ensino (número de alunos por sala, número de professores por aluno, índices de evasão e repetência, etc.);
 - b.4) o perfil sócio-cultural da clientela (faixa etária dos alunos, classe econômica, ocupação, aspirações, hábitos, etc.);
 - b.5) o perfil sócio-cultural dos professores (qualificação, regime de dedicação, número de horas-aula, aspirações, hábitos, envolvimento em outras carreiras profissionais, etc.).
- c) Observação direta ou indireta das condições de produção do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, salientando, entre outras:
 - c.1) o programa da disciplina e sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais;
 - c.2) a análise do material didático utilizado, e a classificação do livro didático pelo MEC;
 - c.3) a análise das estratégias utilizadas pelo professor para o trabalho com tópicos de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e a reação dos alunos à utilização dessas estratégias;

Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA

- c.4) o interesse dos alunos pela área, e seu grau de dedicação às atividades desenvolvidas;
- c.5) o desempenho lingüístico do aluno e do professor, no registro da fala e no registro da escrita, com a consideração das categorias sociolingüísticas aí pertinentes.
- d) O diagnóstico de algumas das principais dificuldades dos alunos relativas à área de Língua Portuguesa ou à área de Língua Inglesa;

Artigo 10º. O estágio de participação corresponde à confecção de um projeto de intervenção, e deve ser subdividido nas seguintes etapas:

- a) A eleição de um tema para a elaboração do projeto de intervenção, com o consentimento do professor e sua inclusão no programa da disciplina;
- b) A pesquisa bibliográfica sobre o tema eleito, em gramáticas pedagógicas e em textos científicos;
- c) A redação de um projeto de intervenção, nos moldes do artigo 11º abaixo.

Artigo 11º. O projeto de intervenção para a turma observada deverá ser entregue ao professor na data estipulada no Plano de Ensino da disciplina.

Parágrafo primeiro. Será tolerado o atraso de uma semana na entrega dos projetos, mas o aluno retardatário será penalizado em 25% da nota. Os projetos que não forem entregues em até uma semana após a data prevista receberão nota zero.

Parágrafo segundo. Do ponto de vista da forma, o projeto de intervenção deverá:

- a) conter capa (de papel), com a indicação do(s) autor(es), título do projeto, local e data de realização (ver modelo na Instrutoria de Letras);
- b) conter folha de rosto, com o nome e o RA dos integrantes do grupo, indicação do tipo de texto, da disciplina cursada, do professor-supervisor, local e data de realização;
- c) conter folha de visto, com o nome, o telefone e a assinatura do professor-orientador, nome e endereço da escola freqüentada, e indicação da turma e da série observadas;
- d) conter sumário, com indicação das subdivisões do projeto e respectivas páginas;
- e) ser impresso ou datilografado, em fonte 12, preta, arial ou times new roman, em papel A4, branco, com folhas numeradas;
- f) ter até 10 páginas de texto, excluindo-se, entretanto, capa, folha de rosto, sumário, referências bibliográficas e anexos;
- g) trazer as referências bibliográficas segundo o padrão da ABNT, conforme o Manual de Orientações para Trabalhos Acadêmicos e Monografias à disposição na Instrutoria de Letras;
- h) obedecer à norma-padrão da língua portuguesa.

Parágrafo terceiro. Do ponto de vista do conteúdo, o projeto de intervenção deverá conter as seguintes seções:

Introdução. Nesta seção, o aluno ou grupo de alunos deverá apresentar, de modo geral, os seguintes itens: tema, área, pergunta de pesquisa e/ou hipótese, objetivos e justificativas;

Fundamentação Teórica. Nesta seção, o aluno ou grupo de alunos deverá fazer uma apresentação articulada dos trabalhos já escritos sobre o tema, inter-relacionando-os e explicitando as idéias e os conceitos dos autores citados que sejam pertinentes ao assunto escolhido.

Metodologia. Nesta seção, o aluno ou grupo de alunos detalhará o percurso que será trilhado para a consecução dos objetivos específicos propostos. Trata-se do estudo dos sujeitos, dos instrumentos e dos procedimentos que deverão ser utilizados para o desenvolvimento do trabalho. A seção deverá também trazer, de forma detalhada, a metodologia de avaliação que será empregada para verificar se o projeto foi ou não bem-sucedido.

Cronograma. Trata-se da distribuição das atividades de implementação do projeto no tempo. Deve consistir em uma tabela cujas linhas correspondem às atividades que serão desenvolvidas no estágio de participação, realizado tanto na universidade como na escola, e de regência e cujas colunas correspondem à unidade de tempo pertinente para a execução dessas atividades.

Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA

Parágrafo quinto. Os critérios de correção dos projetos de intervenção serão os constantes nos Anexos I, para Língua Portuguesa, e II, para Língua Inglesa.

Parágrafo sexto. Recomenda-se que os projetos tenham sido previamente assinados pelo professor-orientador para fins de correção pelo professor-supervisor.

Parágrafo sétimo. Projetos idênticos ou similares de alunos pertencentes a grupos diferentes implicam a atribuição de nota zero.

Parágrafo oitavo. Havendo necessidade, o professor-supervisor poderá empreender, a seu critério, avaliação escrita ou arguição oral sobre o projeto apresentado, para investigar a autenticidade de sua autoria ou esclarecer pontos obscuros da proposta.

Artigo 12º. O estágio de regência corresponde ao desenvolvimento das seguintes atividades:

- a) compilação de material didático a ser utilizado na aplicação do projeto de intervenção;
- b) preparação e discussão das estratégias de intervenção;
- c) elaboração de exercícios e outras atividades de avaliação;
- d) aplicação do projeto de intervenção com os alunos de uma mesma turma;
- e) correção dos exercícios ou outras atividades de avaliação desenvolvidas;
- f) tabulação e sistematização dos dados obtidos em e);
- g) interpretação dos dados;
- h) relatório sobre a aplicação da proposta e sobre seus resultados, a partir das observações realizadas em sala de aula e dos dados obtidos em e), f) e g);
- i) julgamento da aplicação da proposta, com as considerações sobre seus pontos de sucesso e de fracasso.

Artigo 13º. O relatório final de estágio deverá ser entregue ao professor-supervisor na data estipulada no Plano de Ensino da disciplina.

Parágrafo primeiro. Será tolerado o atraso de uma semana na entrega dos relatórios, mas o aluno retardatário será penalizado em 25% da nota. Relatórios que não forem entregues em até uma semana após a data prevista receberão nota zero.

Parágrafo segundo. Do ponto de vista da forma, o relatório deverá:

- conter capa (de papel), com a indicação do(s) autor(es), título do projeto, local e data de realização;
- conter folha de rosto, com o nome e o RA dos integrantes do grupo, indicação do tipo de texto, da disciplina cursada, do professor-supervisor, local e data de realização;
- conter resumo, de até 300 palavras, para efeito de publicação;
- no caso da Habilitação em Língua Inglesa, conter *abstract*, versão do resumo em inglês;
- conter sumário, com indicação das subdivisões do relatório e respectivas páginas;
- ser impresso ou datilografado, em fonte 12, preta, arial ou times new roman, em papel A4, branco, com folhas numeradas;
- ter até 20 páginas de texto, excluindo-se, entretanto, capa, folha de rosto, sumário, referências bibliográficas e anexos;
- trazer as referências bibliográficas segundo o padrão da ABNT, conforme o Manual de Orientações para Trabalhos Acadêmicos e Monografias à disposição na Instrutoria de Letras;
- obedecer à norma-padrão da língua portuguesa.

Parágrafo terceiro. Do ponto de vista do conteúdo, o relatório deverá conter as seguintes informações:

- a) As condições de produção do ensino-aprendizagem de maneira geral, com a consideração dos dados provenientes da observação descrita no item b) do artigo 9º;

Universidade XXX
Área de Ciências Humanas e Sociais
Curso de Letras - Instruções Gerais para o
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA

b) As condições de produção do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, com a consideração dos dados provenientes da observação descrita no item c) do artigo 9º;

c) Análise e discussão dos dados obtidos nas atividades de regência;

d) Relato detalhado sobre a intervenção propriamente dita, com a consideração pormenorizada dos itens descritos no artigo 11º.

Parágrafo quarto. O relatório deverá ser desenvolvido com rigor científico, envolvendo:

a) justificativas detalhadas e exemplificação farta sobre as principais observações realizadas;

b) consistência na análise dos dados, relacionando-os entre si e a outros fenômenos observáveis em outras instâncias de produção do conhecimento científico;

c) apresentação, sob a forma de anexos, e a título de corpora, de todo o material analisado;

d) amparo na análise realizada por outros teóricos, resgatando as leituras e discussões feitas nas aulas de Estágio Supervisionado.

Parágrafo quinto. Os critérios de correção dos relatórios serão os constantes nos Anexos III, para Língua Portuguesa, e IV, para Língua Inglesa.

Parágrafo sétimo. Relatórios idênticos ou similares de alunos pertencentes a grupos diferentes implicam a atribuição de nota zero.

Parágrafo oitavo. Havendo necessidade, o professor supervisor poderá empreender, a seu critério, avaliação escrita ou arguição oral sobre o relatório apresentado, para investigar a autenticidade de sua autoria ou esclarecer pontos obscuros da proposta.

Anexo 3

Projeto: 2 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO
DIÁRIO DE LEITURA

Itatiba

2004

Projeto: 2 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Projeto apresentado à disciplina de
Estágio Supervisionado em Língua
Portuguesa III, do Curso de Letras da
Universidade XXX, sob orientação da
Prof^ª. Ms.Luzia Bueno,

Itatiba

2004

1. INTRODUÇÃO

2. Através do estágio realizado na escola estadual XXX
3. , foi possível observar que os alunos, especificamente da 1ª série D do
4. ensino médio, apresentam dificuldades relacionadas à leitura, principalmente no
5. que diz respeito ao posicionamento crítico diante de um texto.
6. Observou-se que os estudantes lêem somente para tirar notas e passar de ano.
7. Eles só fazem a leitura do que o professor indica e que, conseqüentemente, será
8. cobrado na prova.
9. Após a leitura de um texto, os alunos não conseguem contar para alguém de que
10. se trata o material lido e não apresentam argumentos para discutir sobre o tema.
11. Vejamos o que alguns alunos respondem ao serem abordados pela professora
12. para opinar sobre determinado texto:
13. Aluno 1: “eu nem entendi o texto dona...”
14. Aluno 2: “eu acho que o autor tá querendo falar sobre...sei lá acho que sobre a
15. guerra;”
16. Aluno 3: “eu acho que o mesmo que ele dona.”
17. Isso ocorre porque os alunos lêem o texto sem interagir e refletir sobre o
18. mesmo,
19. pois, em sala de aula, não está havendo espaços para leitura como prática social
20. e sim como um ato solitário, ou seja, o aluno lê somente para si próprio e
21. comporta – se passivamente diante do texto.
22. Deste modo, percebe-se que é o professor que impõe o que todos os alunos lerão
23. e estes têm que aceitar a visão do professor sobre o texto, concordando ou não
24. com a mesma. Sendo assim, os estudantes fazem apenas a decodificação de
25. palavras e de modo algum eles interagem com o texto, com os demais colegas
26. ou ainda conseguem extrair algum sentido do que foi lido.
27. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 2001, p. 144), o aluno
28. poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar
29. para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra
30. escrita. Poderá ver – se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o
31. “outro” que o produziu e criar seu próprio texto.
32. Uma boa maneira de fazer isso acontecer em sala de aula é trabalhar como
33. gênero diário. Através do diário de leituras, o aluno terá chances de dialogar
34. com o próprio texto e expor seus sentimentos, impressões, compreensões,
35. experiências, concordâncias ou ainda suas discordâncias. Ele terá que fazer seu
36. próprio registro no diário e ao mesmo tempo refletir sobre sua posição diante do
37. texto.
38. Considerando o diário de leituras como um material importante para ser
39. utilizado em sala de aula, desenvolveremos este projeto que será desenvolvido
40. na área de Linguística Aplicada. Dessa forma, assumimos como pergunta de
41. pesquisa: o uso do diário de leituras contribui para que o aluno tenha uma
42. posição crítica diante de um texto?
43. Acreditamos que a resposta a essa pergunta será positiva e, assumiremos como
44. hipótese que, ao ter que produzir o diário, o aluno deverá interagir com o texto e
45. expor suas idéias, portanto terá que fazer uma leitura atenta e crítica.
46. Assim, o objetivo geral desse projeto é demonstrar a importância de um
47. trabalho sistematizado com leitura em sala de aula e o quanto isso contribui
48. para formar leitores críticos. O objetivo específico é demonstrar ao aluno,
49. através do diário de leituras, que ele pode colocar – se criticamente diante de
50. qualquer texto e assim tirar suas próprias conclusões sobre o mesmo.

51. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

52. Muitos professores, ainda hoje, não vêem a leitura como prática social e sim
53. como um ato isolado, solidário. O uso de diários de leituras em sala de aula
54. rompe com essa visão tradicional. O professor deixa de ser quem sabe tudo e
55. passa a ser o orientador da aprendizagem, enquanto que o aluno deixa de ser
56. mero expectador para ser o autor.

57. De acordo com Machado, A.R. (1999, p.11), ao substituir os gêneros habituais
 58. associados à leitura pelo gênero diário de leituras pode levar os alunos a outras
 59. formas de comportamento durante a leitura, isto é, pode levá-los a uma leitura
 60. mais dialógica ou ativa, e não passiva ou simplesmente parafrástica.
 61. Portanto ao trabalhar diário de leituras, o aluno desenvolve um posição crítica
 62. em relação ao texto que está sendo lido, sendo assim, o aluno terá argumentos
 63. para discutir sobre o mesmo. O aluno ao ler, terá que refletir sobre sua posição
 64. diante do texto e registrar suas idéias de forma livre.
 65. Através do diário de leituras, o aluno além de interagir com o próprio texto,
 66. deverá ter em sala de aula momentos para que possa socializar suas percepções
 67. com os demais colegas e com o professor, com isso, aprende a ouvir e respeitar
 68. diferentes opiniões.
 69. Segundo os PCNs (2001, p.41), não enxergamos outra saída, senão o diálogo,
 70. para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma
 71. organizada em diferentes esferas de prática de palavras pública, compreendendo
 72. e refletindo sobre as marcas de atualização de linguagem.
 73. Para Machado, A.R. (1998, o.49), o diário é visto como instrumento, com
 74. função tanto no nível intrapessoal como no nível interpessoal. Isso cria
 75. condições favoráveis para que o aluno desenvolva a capacidade de agir
 76. comunicativamente.
 77. Conclui-se com estas citações a importância de criarmos, em sala de aula,
 78. espaços onde os discursos sobre a leitura possam circular.
 79. Portanto, os professores deveriam utilizar o diário para fins didáticos, pois
 80. segundo Machado A.R. (1998, p.49), ele traz muitos benefícios. Vejamos alguns
 81. deles:
 82. • A promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir
 83. responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver sua próprias
 84. idéias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
 85. • O aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para
 86. trabalhar com material considerado como difícil e para ter insights originais;
 87. • A criação de interação mais forte e eficiente, tanto dentro da sala de aula como
 88. fora dela, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos entre si;
 89. • A possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula,
 90. derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua
 91. própria aprendizagem.
 92. Além desses benefícios, o uso de diário de leituras traz outras vantagens ao
 93. professor. De acordo com Machado, A.R. (1999, p.15), a utilização da produção
 94. de diários permite que o professor conheça mais profundamente as
 95. possibilidades e os problemas de cada aprendiz e que possa estabelecer uma
 96. verdadeira negociação de sentidos durante as discussões em aula, tornando-a
 97. muito mais produtiva e eficaz e envolvendo todos os alunos.
 98. Concluimos que, através do diário de leituras, o professor tem uma visão real da
 99. sala, sendo possível avaliar-se frequentemente e, se necessário, mudar suas
 100. estratégias de trabalho, pois ao ler o diário dos alunos, o professor detecta
 101. possíveis dificuldades ou problemas.
 102. Por esse motivo, é interessante que, sempre que possível, o professor faça
 103. a leitura dos diários dos alunos, mas sempre respeitando aqueles que
 104. preferam que o professor não o leia.

105. METODOLOGIA

106. De acordo com os PCNs (2001, p.144), a competência do aluno depende
 107. principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser
 108. ouvido/lido.
 109. Para desenvolver a competência dos alunos e considerando-os como
 110. leitores capazes de serem críticos e de interagir com o texto e com os
 111. demais colegas da sala de aula, faremos a intervenção que obedecerá a
 112. seguinte metodologia que será descrita abaixo.
 113. Sujeitos: alunos da 1ª série D do ensino médio da escola XXX

114. , do período diurno. Esses alunos têm entre 15 e 17 anos
 115. de idade e provêm de classe média. Com relação à leitura, como foi
 116. observado no estágio, pode-se dizer que eles são extremamente
 117. dependentes da professora, consideram somente a opinião dela sobre os
 118. textos e lêem apenas para tirar nota na prova e passar de ano.
119. Instrumentos: para as 5 aulas de regência , em que aplicarei o projeto de
 120. intervenção, usarei o conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector (anexo
 121. 1) e material impresso, previamente elaborado e analisado, contendo
 122. instruções importantes que auxiliarão o trabalho dos alunos (anexo 2)
123. Procedimentos:
124. Aula 1
 125. Para dar início ao trabalho, a estagiária dará uma aula expositiva sobre o
 126. diário de leituras, explicando do que se trata, quais os objetivos do
 127. mesmo, quais os passos que devem seguir para produzir o diário e como
 128. deve ser a forma de registro.
129. Aula 2 e aula 3 (dupla)
 130. A estagiária entregará o material impresso aos alunos, explicará como
 131. devem seguir os passos apresentados e esclarecerá possíveis dúvidas que
 132. surgirem.
 133. Entregará também o conto selecionado e pedirá que eles leiam e
 134. produzam o diário de leituras, registrando as impressões sobre o texto.
 135. Nesse momento, a estagiária também estará produzindo um diário.
136. Aula 4
 137. Será pedido aos alunos que leiam os seus diários e selecionem trechos ou
 138. aspectos que queiram discutir com a classe. Após a seleção, será feito um
 139. círculo na classe e serão discutidos os aspectos destacados pelos alunos,
 140. sendo que a leitura da estagiária será discutida entre todas as realizadas.
141. Aula 5
 142. Os alunos deverão trocar os diários entre eles para que haja o
 143. conhecimento e a leitura de diferentes formas de registro, observando as
 144. diferentes interpretações e problemas que podem ser negociados e
 145. socializados entre todos os leitores participantes do processo. Em
 146. seguida, os alunos, somente aqueles que desejarem, deverão entregar os
 147. diários para a estagiária que fará comentários particulares, estabelecendo-
 148. se um processo dialógico direto com cada aluno.
149. Resultados esperados: espera-se que, ao ler o conto os alunos consigam
 150. posicionar-se criticamente diante do mesmo e produzam o diário de
 151. leituras registrando as suas reais impressões sobre o texto.
152. Avaliação da intervenção: a avaliação será feita no decorrer das
 153. atividades, verificando a posição dos alunos durante a discussão em sala
 154. de aula e confirmando-a através da leitura do diário, pois os mesmos
 155. permitirão saber como os alunos agiram diante do texto.

Anexo 4

Projeto: 9 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

O gênero da leitura

**Itatiba
2004**

Projeto: 9 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Projeto apresentado à disciplina
Estágio Supervisionado em Língua
Portuguesa III, no Curso de Letras
Da universidade XXX, sob orientação
da Prof^ª.
Ms.Luzia Bueno.

**Itatiba
2004**

1. Introdução

2. Partindo-se do pressuposto de que a leitura é fonte de informação e de que esta se
3. faz necessária ao desenvolvimento pessoal e intelectual das pessoas, para que se
4. tornem cidadãos críticos e participativos da sociedade, governos: Municipais,
5. Estaduais e Federais em parceria com as escolas e mídia, procuram incentivar a
6. leitura, utilizando-se de propagandas televisionadas, livros didáticos e outros. O
7. incentivo a leitura não se dá somente nas escolas, cabe também às pessoas fora dos
8. muros da escola.
9. Tomamos a escola como fonte dessa pesquisa, pois acreditamos que é nela que
10. formamos a grande maioria de leitores.
11. O problema em questão é que os textos lidos pelas pessoas ou em especial aqui,
12. pelos alunos, não são somente textos informativos como se pensam, existem outras
13. particularidades por trás de um texto, como por exemplo: inferências, paráfrases,
14. etc. Sendo assim existem vários sentidos possíveis para um mesmo texto relações de
15. intertextualidade com outros textos já lidos, também devem ser levados em
16. consideração para melhor compreensão do aluno/leitor.
17. Os livros didáticos, escolhidos no início do ano letivo, pelos professores, embora
18. incluam textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os
19. textos a um tratamento uniforme, sem levar em consideração o que o aluno já sabe
20. ou não .
21. Segundo os Pcms, os sentidos construídos são resultados da articulação entre as
22. informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura,
23. o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de
24. produzir sentidos.
25. Este projeto, que será desenvolvido na área de Linguística Aplicada, tem por
26. finalidade abordar algumas questões sobre o que seria necessário para a motivação
27. da leitura por parte do professor na sala de aula. Dessa forma assumimos como
28. pergunta de pesquisa: mostrar aos alunos os diferentes sentidos que um texto pode
29. apresentar, pode contribuir para a leitura?
30. Sendo assim, levantamos a hipótese de que trabalhar com diversidade de textos e
31. gêneros como propaganda, cartas ao leitor, notícias, artigos de jornais e revistas,
32. contos de suspense, terror, fadas, quadrinhos, etc, pode contribuir para a apreciação
33. da leitura, visto que o aluno se inclinará certamente por gênero. Cabe ao professor
34. exercer o papel de ‘orientador’ e deixar claro que não tem o domínio do sentido
35. correto para o texto.
36. Assim, o objetivo geral desse projeto é mostrar ao aluno que ler pode implicar
37. vários sentidos e objetivos, e não somente ‘ler’ por ‘ler’ ou por obrigação de uma
38. nota para uma disciplina escolar.
39. O objetivo é mostrar aos alunos que ler direcionados por um determinado gênero
40. textual e atribuindo a este, os possíveis sentidos que um único texto poderá
41. apresentar, deve estimular o professor a elaborar aulas de produção de leituras mais
42. centralizadas em um determinado gênero utilizado-se de diferentes estratégias.

43. Fundamentação Teórica

44. Segundo os PCNS, leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo
45. de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu
46. conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem,
47. etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por
48. palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação,
49. inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência.

50. Pfeiffer, Claudia, aponta em resultado de pesquisa analisada em alguns livros
 51. didáticos selecionados de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental, a fim de observar as
 52. diferenças existentes entre eles no que se diz respeito aos contextos estruturantes
 53. dos discursos, notou-se que livros didáticos apresentam textos em suas estruturas
 54. que, ou são completamente dissertativos, narrativos, argumentativos, dissertativos,
 55. etc. Para melhor compreensão e apreensão do texto por parte dos alunos.
 56. Os exercícios são em sua maioria descontextualizados, dificultando ou quase
 57. tornando impossível à interação e compreensão dos alunos.
 58. Quanto a linguagem e metalinguagem, ambas parecem ter os sentidos colados às
 59. palavras, completamente descontextualizadas.
 60. Certas aulas aparecem com denominações como: atividade de “leitura e
 61. interpretação”. Como se ler e interpretar fossem duas atividades distintas, ou seja, o
 62. trabalho de reflexão sobre o sentido é inerente a palavra. Veja anexo 1.
 63. Enfim chegou-se a um mesmo resultado dos livros didáticos selecionados de 5ª e 8ª
 64. séries: os textos neles contidos apresentam um sentido único e verdadeiro, sem que
 65. se conteste esse resultado.
 66. Orlandi, diz que toda leitura tem sua história, ou seja, para um mesmo texto, há
 67. várias leituras possíveis, vários sentidos, devendo-se levar em conta o contexto
 68. histórico-social, ideológico, etc. Por outro lado existe a relação do sentido
 69. (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para
 70. outro (seu futuro discursivo). De forma bem resumida, a autora deixa clara a sua
 71. teoria de que existem relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto
 72. diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros
 73. textos dizem. Essas relações de sentidos atestam, pois, a intertextualidade, isto é,
 74. relação de um texto com outros (existentes, possíveis, ou imaginários).
 75. No entanto para Orlandi saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas
 76. o constitui significativamente.
 77. As aulas de leituras devem ser um espaço em que os vários sentidos de um texto
 78. possam ser explicitados, negociados ou discutidos.
 79. Sendo assim o trabalho de leitura através de um gênero pode e deve contribuir para
 80. a formação de um leitor, mais crítico e participativo da sociedade em que ele é parte
 81. fundamental.

82. Metodologia

83. Segundo o PCNS, devemos abordar em uma sala se aula quatro grupos de gêneros
 84. textuais: os literários, os publicitários, os de imprensa e os científicos. Nesse projeto
 85. de intervenção, nos ocuparemos do gênero contos de suspense, por se tratarem de
 86. alunos da 1ª série do ensino médio.
 87. **Sujeitos:** alunos do 1º D do ensino médio da “E.E. Prof.º XXX do
 88. período da tarde.
 89. Esses alunos têm em média entre 15 e 16 anos e provêm de classe baixa. Têm um
 90. certo domínio pela leitura, podendo ser apresentado bom resultados a respeito do
 91. projeto de intervenção e de acordo com a professora de língua portuguesa da sala.
 92. **Instrumentos:** Para as 5 aulas de regência, em que aplicarei o projeto de
 93. intervenção, usarei contos de suspense de diferente autores.
 94. **Procedimentos (aula a aula):**
 95. **Aula 1:** Mostrarei aos alunos as marcas que aparecem neste gênero (conto de
 96. suspense) com predominância; os tipos de seqüências textuais (narrativas,
 97. descritivas, argumentativas, etc), marcas lingüísticas (tempos verbais) etc.
 98. **Aula 2:** Em seguida serão escolhidos (por eles mesmos ou através de sorteio) um
 99. conto de suspense por equipe.
 100. A equipe lerá o conto e discutirá (suas marcas lingüísticas, linguagem

101. predominante, personagens, trama, etc.)
102. **Aula 3:** Será exposto por um membro ou como a equipe achar melhor, o que
103. eles localizaram no texto lido, a respeito do gênero. Em seguida uma breve
104. leitura novamente do conto terminado com um resumo mesmo (serão
105. corrigidos em casa).
106. Após verificação dos resumos pedirei aos alunos que troquem de texto e
107. tentem localizar divergências e idéias parecidas entre os textos dos colegas.
108. **Aula 5:** Por final pedirei aos alunos que produzam um conto de suspense,
109. dos quais selecionarei dois: um contendo várias dificuldades, outro que
110. apresente a estrutura mais próxima do que se pede, ou seja, o conto
111. suspense.
112. **Resultados esperados:** Espera-se que o aluno saiba distinguir um conto de
113. suspense, de outros gêneros, e que assim desperte nele a atenção ao ler,
114. marcas do gênero que até então desconhecia, tornando-o um leitor que
115. através do gênero desenvolverá o gosto pela leitura, selecionadas segundo
116. seus interesses.
117. **Avaliação:** Será feita continuamente, conforme as atividades de propostas
118. elaboradas nas 5 aulas de regência e com encontros com a professora em se
119. segue o curso.

Referências bibliográficas

- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998
ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura** 3ª edição-São Paulo Cortez-Campinas-SP Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
PFEIFFER, C. **A leitura no contexto escolar**. In Orlandi, E. P.(Org) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

Anexo 5

Projeto: 3 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

**USF
Itatiba
2004**

Projeto: 3 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Projeto de intervenção apresentado à
Disciplina Estágio Supervisionado em
Língua Portuguesa III, do Curso de
Letras da Unidade Acadêmica da Área
de Ciências Humanas, Jurídicas e
Sociais da Universidade XXX, sob
orientação da Profª. Luzia Bueno,
como exigência
Parcial de média semestral

**USF
Itatiba
2004**

1. INTRODUÇÃO

2. Dentro de um texto há a possibilidade de várias leituras e cada leitor cria a sua
3. própria visão sobre determinado discurso textual. Entre o texto e o leitor há uma
4. relação dialógica, ou seja, o texto carrega em seu conteúdo discursivo,
5. características próprias para que o leitor possa identificá-lo, mesmo concordando ou
6. discordando dele, como se dialogassem entre si.
7. O texto é sempre organizado de determinada forma a construir uma seqüência de
8. conteúdo e entendimento para que o leitor possa vir a classificá-lo dentro de uma
9. tipologia textual, que por sua vez abrange vários gêneros. A maioria dos gêneros
10. reflete em seu conteúdo a realidade social, mesmo os gêneros ficcionais. Há de se
11. analisar o contexto histórico em que foi produzido e sua função social.
12. De acordo com Barbosa (2001, p.4).
13. Como vemos, o conceito e gêneros não se limita a considerar apenas aspectos estruturais ou formais
14. do texto. Mais do que isso, esse conceito incorpora elementos de caráter social e histórico, pois
15. considera a situação de produção de um dado discursivo (quem fala, para quem, em que situação, em
16. que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro,
17. qual a condição social dos interlocutores, seu posicionamento ideológico etc.) e a forma de dizer, que
18. não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que será disponível, pois circula socialmente.
19. Entender um gênero implica tratá-lo como algo vinculado ao seu contexto sócio-histórico-cultural de
20. circulação
21. Por esse motivo, é necessário que o professor esteja presente para mediar e orientar
22. a leitura polissêmica, a qual visa valorizar os muitos sentidos que o texto poderá
23. oferecer ao aluno-leitor. É esta ampla diversidade de sentidos que possibilita ao
24. aluno perceber as diferenças e características entre textos de gêneros diferentes. E
25. cabe ao professor tornar-se parceiro do aluno para a percepção de diferentes
26. leituras e visões sobre um determinado texto.
27. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70) ressalta que.
28. De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a
29. condição de destinatário de textos escritos e a falta de habitante temporária para ler autonomamente é
30. que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a
31. competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que
32. sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor,
33. que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações.
34. Os PCN's afirmam ainda que, a recepção dos textos por parte dos alunos e sua
35. diversidade em sala de aula, não podem ser ignorados nem tratados de maneira
36. uniforme, pois caberá ao aluno perceber e concluir por si só, que um texto não é
37. escrito por acaso; há sempre uma intenção, a qual poderá refletir dados de realidade
38. social e atual.
39. Por esse motivo, este projeto será desenvolvido na área de Análise do Discurso, em
40. especial na leitura, interpretação e sentido de gêneros textuais. Os gêneros
41. desenvolvidos serão a poesia e trechos de uma obra literária. Dessa forma,
42. assumimos como pergunta de pesquisa: "Como os gêneros textuais 'poesia' e 'obra

43. literária' podem ajudar na interpretação e construção de vários sentidos?"
44. Tentaremos, então, confirmar a hipótese de que, ao conhecer e comparar textos
45. diferentes de dois gêneros, porém considerando o mesmo assunto e cunho social – a
46. seca – o aluno-leitor crie maior autonomia para fazer inferências em outros textos e
47. os múltiplos sentidos que estes possam ter.
48. Sendo assim, o objetivo geral do projeto é fazer com que o aluno adquira uma visão
49. crítica do texto e saiba posicionar-se diante deles. Mais especificamente, o objetivo
50. é comparar os pontos relevantes dos textos, fazendo uma ligação do conteúdo
51. textual e do contexto em si.

52. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

53. Conforme os PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Médio afirmam, o texto deve
54. ser de conduta social e como experiências humanas, e cabe ao aluno compreender
55. em que momento cada gênero lhe será necessário e útil, pois um texto pode mostrar
56. vários pontos de vista e o interessante é a sua compreensão e uso.
57. 2A grande chance da escola modificar suas práticas educativas está na abordagem
58. dos gêneros com temas que permitam uma maior reflexão através de
59. discussões, onde todos possam se posicionar criticamente. No caso da Língua
60. Portuguesa, isso acontece com a produção oral e escrita dos gêneros. Precisa-se de
61. situações reais de uso, pois se usamos os gêneros a todo o momento, a escola não
62. pode menosprezar tal forma discursiva de comunicação.
63. 3As leituras nas escolas, geralmente, são trabalhadas com o intuito de formar a
64. opinião dos alunos, e na realidade deveria ser para '(in)formar' como uma prática,
65. para mostrar que um indivíduo pode ter uma leitura diferente do outro sobre o
66. mesmo tema.
67. Nos tempos atuais, o professor tem total flexibilidade em sala de aula para escolher
68. e modificar os conteúdos de sua disciplina; cabe a ele ter em mente os objetivos
69. para formar bons leitores e não apenas "passar" conteúdos em vão. Vale aqui
70. ressaltar que os PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Médio não especificam
71. quais os gêneros a ser trabalhados nesta etapa as educação.
72. Para que uma boa leitura seja compreendida é necessário ouvir. Qualquer texto
73. ganha destaque quando é ouvido com interesse, principalmente se discutido
74. socialmente, e analisado dentre várias visões e comentários. Leitura e escrita sempre
75. estão juntas; uma desenvolve a outra e vice-versa, criando uma relação dialógica
76. entre texto e leitor.
77. A leitura, dentro da teoria Polissêmica, considera todos os pontos de vista e o leitor
78. tem o direito em manifestar-se, discordando ou não das outras visões do texto, é
79. uma interação e socialização das idéias, comentários, argumentos etc. São os
80. "sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos e fonte da linguagem".
81. As narrativas, textos de criação ou reconstrução de alguma ação do domínio
82. verossímil ou de cultura literária ficcional e de domínio social, são minimizadas
83. como atividade de leitura e oralidade apenas; sem um posicionamento de possíveis
84. leituras e de diversos entendidos e questionamentos que poderiam ser discutidos e
85. reavaliados. Pois geralmente, as obras literárias e clássicas e alguns professores não
86. abrem espaço para a visão do aluno-leitor. O professor repassa o que texto quer
87. dizer, a idéia principal, de acordo com o olhar literário do próprio autor e de alguns
88. críticos que o comentam, mas as considerações do aluno, na maioria das vezes,
89. também são minimizadas ou não aceitas. Neste caso, seria importante apresentar
90. outros textos sobre o mesmo tema, compará-los e logo após discuti-los.
- 91.
92. Segundo Orlandi (1987, p. 11).
93. De forma bastante resumida, podemos dizer que há relações de sentidos que se
94. estabelecem entre o
95. que um texto diz e o que um texto não diz, mas poderia dizer, entre o que ele diz e o que
96. outros
97. dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de
98. um texto com
99. outros (existentes, possíveis, ou imaginários).

97. Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s)
98. sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos.
99. Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo que envolve muito mais do que
100. habilidades quase resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que
101. o que ele não diz, mas o constitui significativamente.
102. Diante de tais conceitos, poderemos analisar quaisquer textos, tendo a
103. consciência de contextualizar, ou seja, entender e conhecer textos novos e
104. incorporá-los e outros, fazendo um elo entre interpretar e refletir.

105. METODOLOGIA

106. Como já dissemos anteriormente, estamos
107. em constante uso com “enunciados de formas relativamente estável de
108. interações verbais e escritos”. Cabe, então, à escola, ensiná-lo e não somente
109. as tipologias as quais estes estão incluídos.
110. Os PCN’s ressaltam que, o texto não está pronto quando escrito, a maneira
111. de ler é também um modo de produzir sentidos.
112. Em razão de um curto espaço de tempo das aulas de regências, ocuparemos
113. nos dos gêneros poesia e trechos de uma obra literária e obedecerá à seguinte
114. metodologia descrita abaixo:
115. Sujeitos: os alunos do 3º ano do ensino médio. São alunos na faixa etária
116. entre 17 e 20. A classe é freqüentada por 36 alunos, que provem de classe
117. social média alta.
118. Instrumentos: para as cinco aulas que serão aplicadas, usaremos uma poesia
119. e trechos de um livro abordando o mesmo tema (seguem em anexos).
120. Procedimentos (aula a aula):
121. Aula 1
122. Será apresentada aos alunos a definição de gênero poesia, (sua forma, estilo
123. linguagem, estruturação, marcas pertencentes ao gênero e tipo narrativo),
124. apenas para entendimento e esclarecimento de dúvidas que possam vir a
125. seguir, dando maior ênfase ao(s) sentido(s) que a poesia apresenta.
126. Os alunos receberão uma cópia de poesia “ABC do nordeste flagelado” (em
127. anexo) para leitura individual num primeiro momento e, logo após uma
128. leitura compartilhada pelos alunos que se candidatarem a ler e discussão
129. sobre o tema (seca), onde esperamos que apareçam indagações e
130. questionados diferenciados e relevante a respeito do tema sociohistórico.
131. Aula 2
132. Retomada dos pontos relevantes apresentados pelos alunos, na aula anterior,
133. tentar identificá-los no texto em questão (ABC do Nordeste Flagelado) e
134. exposição / explicação das críticas por parte de cada aluno.
135. Aula 3
136. Apresentação de trechos do livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (em
137. anexo), com uma leitura compartilhada, exploração do(s) sentido(s) do texto.
138. Aula 4
139. Retomada dos pontos apresentados pelos alunos, no texto de Graciliano
140. Ramos e Vidas Secas”, exploração de entendimento individual da leitura e
141. das críticas apresentadas por eles.
142. Aula 5

143. Comparação e conclusão das discussões apresentadas nas aulas anteriores.
- 144. Resultados esperados:**
145. Espera-se que o aluno desenvolva uma capacidade crítica construtiva e
146. participativa a respeito dos temas sociohistórico, a partir das comparações
147. apresentadas entre os dois textos.
- 148. Avaliação da Intervenção:**
149. A avaliação será feita através das discussões surgidas, verificando se o aluno
150. consegue dominar e assimilar as várias perspectivas e leituras, que um dado
151. texto pode apresentar.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”. In: R. (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo. EDUC. Campinas: Mercado das letras, 2001.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. MEC, Secretaria da Educação: Brasília, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do ensino médio**. MEC, Secretaria da Educação: Brasília, 1998.

DEBS, Sylvia (Org.). “ABC do Nordeste Flagelado”. In: **Patativa do Assaré, uma voz do Nordeste**. São Paulo: Hedra, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

PFEFFER, Claudia Castellanos. “O leitor no contexto escolar”. In: Orlandi, E. P. **Discurso e Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 77ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1999.

Anexo 6

Projeto: 4 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Itatiba

2004

Projeto: 4 **Texto**

Aluno

R.A.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Projeto apresentado à disciplina
Estágio Supervisionado em Língua
Portuguesa III, do Curso de Letras
da Universidade XXX, sob orientação
da Profª. Ms.Luzia Bueno.

Itatiba

2004

1. INTRODUÇÃO

2. Justificativas

3. 1O objetivo deste projeto é apresentar uma proposta de intervenção do gênero diário
4. de leitura, na área de Língua Portuguesa, para os alunos do 1º ano C do Ensino
5. Médio, do período noturno da escola XXX, escola
6. da rede pública localizada à rua XXXX, na cidade de XXX.
7. 2Observadas as condições de ensino-aprendizagem, podemos constatar um
8. problema relacionado à leitura. Uma grande parte dos alunos apresentam
9. dificuldades na compreensão dos textos.
10. A reflexão feita procura mostrar, com base naquilo que teóricos dizem sobre o
11. assunto, que as concepções de leituras apresentadas pelos professores são ainda
12. distantes daquelas que levam em consideração a atividade de leitura como sendo
13. uma das propiciadoras de interação.
14. 4É por isso que a leitura pode ser uma das grandes responsáveis pela
15. conscientização do aluno sobre o seu papel no mundo em que vive.
16. 5De acordo com os PCN's (2001), "a leitura é o processo no qual o leitor realiza um
17. trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de
18. seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a
19. linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra,
20. palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção,
21. antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência".
22. 6Com este projeto, que será desenvolvido na área de Linguística Aplicada,
23. tentaremos mostrar a importância da leitura no contexto escolar. Dessa forma, temos
24. como pergunta de pesquisa: A atividade sobre o gênero diário
25. de leitura pode levar os alunos a outras formas de comportamento durante a leitura?
26. 7Esperamos que com a produção deste projeto, obteremos um bom resultado, tendo
27. como hipótese, o interesse do aluno pela leitura, ao conhecer o gênero e as
28. atividades que o compõe, incentivando-lhes o hábito de ler.
29. 8Portanto, o objetivo geral desse projeto é mostrar que há outras formas de aplicar
30. uma atividade, para que o aluno compreenda melhor uma leitura. E o objetivo
31. específico é mostrar que o exercício da leitura em sala pode contribuir para a
32. formação do aluno na prática social e o gosto e interesse pela leitura. E o diário de
33. leitura pode servir como ferramenta para a reflexão crítica.

34. Fundamentação Teórica

35. 1Considerando o que dizem os PCN's, "Para considerar a diversidade dos gêneros,
36. não ignorando a diversidade de recepção que supõe, as atividades organizadas para
37. a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação
38. de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais
39. importantes quando se trata de textos de divulgação científica".
40. 2O processo cognitivo de leitura mostra que há uma relação direta entre o sujeito
41. leitor e o texto e também existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão,
42. entre a memória e pensamento. A compreensão acontece quando o leitor consegue
43. decodificar as palavras e usar o conhecimento armazenado na memória e elaborar
44. outros textos a partir deste. Portanto para Kleiman (1995: 37) "O leitor eficiente
45. não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras,
46. guiado pelo conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura".
47. 3O dever da escola é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. O aluno precisa
48. aprender é a ler a palavra, mas não ela isoladamente. Segundo Bakhtin (1997), a
49. palavra constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte (...). Através da
50. palavra, defina-me em relação ao outro, isto é em última análise, em relação à
51. coletividade.

52. 4A escola deve então ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra uma vez
53. que ela pode transformá-lo, ou seja, possibilitar –lhe uma reflexão sobre a sua
54. realidade e a maneira de agir sobre ela. Uma das formas que possibilita o aluno a
55. levar a essa reflexão é o trabalho com o gênero diário de leitura.
56. 5Segundo Machado, (1998) “A produção de diário, assim, é vista não simplesmente
57. como a expressão do que se pensa, mas com uma forma de descoberta dos próprios
58. pensamentos, como instrumento de pesquisa interna.”
59. 6A prática do diário de leitura, possibilita também, o aluno a escrever melhor. Para
60. Porter (1990), “é importante a conexão entre escrita e aprendizado uma vez que a
61. escrita pode ser considerada como um processo de descoberta, uma forma de gerar
62. idéias, de se estabelecer conexões entre elas e de transformar noções preconcebidas
63. e é também uma atividade social, uma vez que o diarista explora tanto as suas idéias
64. quanto o que os outros pensaram e expuseram...”
65. 7Assim o trabalho com o gênero diário de leitura, permite ao aluno: 1) a uma
66. reflexão crítica sobre o que é lido; 2) é preciso que o aluno se sinta à vontade para
67. expor as suas reações diante dos textos; 3) ter uma instrução prévia do que vão
68. observar no texto; 4) expor trechos do diário e discutir com os colegas e o professor
69. e 5) combinar momentos de leituras do professor sobre os diários de leitura.

70. Metodologia

71. 1A atividade escolhida para a intervenção que se refere ao diário de leitura, será do
72. gênero textual científico, considerando o que dizem os PCN’s que devemos abordar
73. em sala os 4 grupos de gêneros textuais: os literários, os publicitários, os da
74. imprensa e os científicos.

75. 2Sujeitos: alunos do 1.º C, da escola XXX do
76. período noturno. Esses alunos têm entre 15 e 17 anos de idade e provêm de classe
77. baixa. Com relação à leitura, esses alunos apresentam dificuldades quanto à
78. compreensão de textos.

79. 3Instrumentos: para as 5 aulas de regência, em que aplicarei o projeto de
80. intervenção, usarei 1 texto científico (anexo 1), retirado de uma revista (Galileu,
81. abril 2004)

82. 4Procedimentos

83. 4.1Aula 1

84. Os alunos receberão explicações sobre a produção do diário de leitura e seu objetivo
85. e também farão a leitura do texto.

86. 4.2Aula 2

87. Haverá uma discussão sobre o tema e o início da produção do diário.

88. 4.3Aula 3

89. Será uma aula expositiva, na qual o aluno e o professor irão expor trechos do diário
90. para realizarem uma discussão.

91. 4.4Aula 4

92. Nesta aula, os alunos realizarão um texto argumentativo, com base no texto lido, no
93. qual irão expor suas idéias, opiniões sobre o assunto.

94. 4.5Aula 5

95. Teremos o momento de reflexão e discussão sobre a experiência de produzir um
96. diário e o que contribuiu para a produção do texto argumentativo.

97. 5Resultados esperados: Espera-se que com esta atividade, mostrar que a leitura deve

98. ser mais ativa e dialógica.

99. 6Avaliação de intervenção: A avaliação será feita no decorrer da atividade, e serão
100. analisadas as produções junto aos alunos valorizando seus textos através de
101. comentários e verificar a compreensão dos textos em sua totalidade.

Referências bibliográficas

KLEIMAN, Ângela (1995) **Texto e leitor**. 4ª ed. Campinas: Pontes

MACHADO, Anna Raquel. “**O diário de leitura**”. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (1997). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental Brasília, 2001.

GALILEU, Artigo. “Ciência no combate à fome”, São Paulo, p. 40, abril 2004.