



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - PROLING

TATIANA FERNANDES SANT'ANA

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PERCURSO
ESTAGIÁRIA → *PROFESSORA INICIANTE* DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JOÃO PESSOA/PB
2016

TATIANA FERNANDES SANT'ANA

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PERCURSO
ESTAGIÁRIA → *PROFESSORA INICIANTE* DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA/PB
2016

S232a Sant'ana, Tatiana Fernandes.

"A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PERCURSO
ESTAGIÁRIA - PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA"

/ Tatiana Fernandes Sant'ana. - João Pessoa, 2016.

303 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Identidade docente. I.
Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

TATIANA FERNANDES SANT'ANA

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PERCURSO
ESTAGIÁRIA → PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

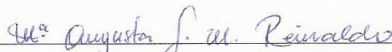
Data da defesa: 20 / 05 / 2016

BANCA EXAMINADORA

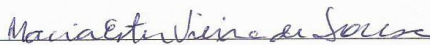


Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann (UFPB)
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes Pinto (UNICAMP)
(examinadora)



Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)
(examinadora)



Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)
(examinadora)



Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)
(examinadora)

João Pessoa

2016

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que,
assim como eu, acreditam que o estágio supervisionado
e os primeiros anos de atuação profissional são momentos imprescindíveis
na construção das identidades docentes.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, companheiro, sempre disposto a me ouvir nos dias de crise. Mesmo não entendendo muita coisa, discutia comigo a definição dos objetivos, a elaboração dos quadros, das figuras e a definição das categorias de análise. Além disso, não posso esquecer das infinitas horas que se disponibilizava para ficar com nosso filho, dados os meus momentos de ausência.

Ao meu filho amado, que foi gerado durante o segundo ano de doutorado. Apesar de eu ter ouvido de colegas que “ele não veio na hora certa”, tenho certeza de que suas infinitas batidas na porta fechada do escritório e sua voz de madrugada dizendo “mãe::” contribuíram e muito para que esta pesquisa obtivesse este formato.

Aos meus pais, queridos, sempre dispostos a rezar por mim, para que o Espírito Santo me iluminasse nos momentos de cegueira e que eu conseguisse enxergar o caminho certo para produzir. Estendo isso também ao meu irmão, Múcio, pelas conversas de madrugada, quando o sono queria me vencer.

Aos colegas que fazem parte do grupo de estudos do GELIT, cujas inquietações só vieram acrescentar em minhas reflexões sobre ISD e sobre o trabalho docente. Meu muito obrigada, sobretudo, a Liane Leitão, pessoa linda, alto-astral e determinada, que não passa despercebida em meio à multidão acadêmica, com todos os seus questionamentos e intervenções. A Noelma Cristina, pela criteriosa revisão linguística. Não posso me esquecer de Ana Cláudia Pinto, Joelma Sousa e Symone Nayara, das longas horas compartilhadas de desabafos e de apoio. E a Francineide Moraes, pessoa segura de si, que não abre mão de suas convicções, que mesmo após um período difícil de sua vida, soube se reerguer e fez de sua tese um recomeço. Aprendi muito com vocês ao longo destes quatro anos, não só pelas discussões acadêmicas, como também pelos assuntos pessoais.

A Carla Lynn Reichmann, que, com esse jeito simples de ser, me conquistou. Pensei que, após ter convivido com Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, não me depararia mais com uma orientadora que, além de toda competência e responsabilidade, fosse também uma “mãe”, que, mesmo exigindo, entende, escuta, apoia. É como um “filho” que chega desesperado, achando que as coisas não vão dar certo, e com suavidade diz “calma, é assim mesmo, você vai conseguir”. Algumas colegas não entendiam como eu podia elogiar uma pessoa que, após ler meu texto, mandava refazer ou mesmo fazer tudo novamente. Minha eterna gratidão ao seu talento e a sua competência.

Aos membros da banca, que, com a leitura de cada um, contribuem para que esta tese seja, realmente, uma tese. A Ana Lúcia Guedes Pinto e a Maria Ester Vieira de Sousa, pela disponibilidade em contribuírem com esta tese, sobretudo com o olhar no estágio supervisionado. A Socorro Cláudia, a quem passei a admirar desde a primeira vez que a vi participar de uma banca. Suas leituras e sugestões me cativaram, fazendo-me respeitá-la desde então. E a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, que mesmo não tendo sido minha professora nesta etapa, ser-lhe-ei eternamente grata, por toda sua importância em minha trajetória universitária, desde os anos de bolsa de PIBIC, de arguição em meu mestrado e como não poderia deixar de ser, nesta etapa do doutorado, tendo-me apresentado o ISD. Ninguém melhor do que você para comentar acerca de minha trajetória como pesquisadora.

Aos docentes que contribuíram com seus saberes acadêmicos e práticos. Em especial, a Betânia Medrado, cujas reflexões em sala de aula sobre o agir docente me fizeram perceber que por traz de uma grande carga de prescrições, há um universo de impedimentos que nem sempre permitem que o trabalho seja, de fato, realizado. Mas, principalmente, sua didática revelou que na universidade, como professora, também precisamos preparar aulas “dinâmicas e interativas para motivar os alunos”. Foi um prazer sair de Campina semanalmente para vir assistir as suas aulas-show!

À professora de Estágio Supervisionado IV, que, além de saber dar o devido valor a uma pesquisa sobre formação de professor, conseguiu convencer seus alunos a colaborarem com esta pesquisa, sempre se prontificando a descrever o contexto do estágio na escola-campo.

A minha colaboradora, gentil, dedicada e disposta, assim como eu, a mudar o cenário das aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Não haveria dados, análise, pesquisa sem a sua disponibilidade. Você é a peça-chave que deu movimento a esta produção. Mil vezes obrigada!

E, por fim, à Universidade Estadual da Paraíba, na pessoa do magnífico reitor, que confiou em mim, concedendo-me estes quatro anos de afastamento. Em breve, retornarei para retribuir o investimento a mim confiado.

O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. (Spinoza, *Ética* III, post. 1, 1964)

RESUMO

Ancorado na Linguística Aplicada, este estudo investiga os elementos que perpassam a (re)construção identitária do professor iniciante que se encontra em seus primeiros anos de docência, saindo da academia, como estagiário, e ingressando na educação básica, como professor regular. Para desenvolvermos tal estudo, alguns aportes teóricos são basilares: Huberman (1995), Garcia (1999) e Tardif ([2002]2014), ao discorrerem acerca dos primeiros anos de ensino; Pimenta e Lima (2009), Barreiro e Gebran (2009) e Pimenta (2011), ao enfatizarem a formação inicial, o estágio supervisionado e o “choque de realidade” vivenciado pelo professor, no início de sua carreira docente; Moita Lopes (2006), Kleiman (2013) e Celani (2005), ao refletirem sobre Linguística Aplicada; Hall ([1992]2014), ao considerar a identidade, numa abordagem pós-moderna, como volátil, multifacetada, que vai sendo (re)construída, de acordo com cada situação; Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009), ao discutirem sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e as incorporações das Ciências do Trabalho; e Machado et. al. (2009), Amigues (2004) e Clot (1999; 2010) ao reportarem-se ao agir docente, aos conflitos e impedimentos vivenciados no local de trabalho. Com base nestas contribuições, foi feito um estudo de caso (ANDRÉ, 1995), durante quatro semestres consecutivos, com uma colaboradora, uma professora iniciante que, ao produzir dois relatos reflexivos (R01 e R02) e ao participar de uma sessão de autoconfrontação simples (ACS), reflete sobre seu trabalho representado ou interpretado (MACHADO, 2007), reconstruindo suas ações, tanto no plano individual, como no coletivo. Esta reconstrução ocorre desde o instante em que se encontra como estagiária, tentando reger uma turma de Ensino Médio, até assumir esta e outras turmas como docente regular. Os resultados revelam uma dificuldade que está além da necessidade de domínio de conteúdo, mas que se volta a conflitos estabelecidos consigo mesma, com o objeto – o ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, com os outros - os alunos. Estes conflitos são identificados através das marcas de modalizações e de dêiticos de pessoa, evidenciados progressivamente nos objetos constitutivos da atividade docente, nos primeiros anos de sua atuação profissional. Em linhas gerais, a identidade desta docente assume diversas configurações: em 2012.1, uma seguidora de prescrições, previamente definidas na academia, com sua professora orientadora; em 2012.2, uma defensora das regras de ofício (como fazer registro no diário) para tentar impor-se em sala como profissional; por fim, em 2013.2, uma sofredora, desrespeitada e sem apoio para conter a indisciplina estabelecida e o desinteresse pelo conteúdo.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Trabalho representado. Professora iniciante. Identidade docente.

ABSTRACT

Anchored in Applied Linguistics, this study investigates the identity (re) construction of a beginning teacher who is in her first years of teaching, leaving the academy as an intern and entering in basic education as a regular teacher. For developing this study, some theoretical contributions are fundamental: Huberman (1995), Garcia (1999) and Tardif ([2002] 2014) discuss about the first years of teaching; Pimenta and Lima (2009), Barreiro and Gebran (2009) and Pimenta (2011) emphasize the supervised internship and the "reality shock" experienced by the teacher at the beginning of a teaching career; Hall ([1992] 2014) considers the identity in a postmodern approach as volatile, multi-faceted and gradually built up, according to each situation; Bronckart (1999), Bronckart & Machado (2004) and Machado & Bronckart (2009) discuss about the Sociodiscursive Interacionism (SDI) and the influences of Labour Sciences; and Machado *et. al.* (2009), Amigues (2004) and Clot (1999, 2010) report about the teacher's act, conflicts and constraints experienced in the workplace. Based on these contributions, we have carried out a case study (André, 1995) for four consecutive semesters with one participant, a beginning teacher who produced two reflective reports (R01 and R02) and participated in a simple Self-Confrontation session (ACS), in which she reflects on her represented or interpreted work (MACHADO, 2007), rebuilds her actions, both at the individual and collective levels. This reconstruction takes place from the moment that she is as an intern, trying to manage a high school class, until she takes over this and other classes as a regular teacher. The results reveal a difficulty that is beyond the need for subject matter's domain, but that points to the conflicts established with herself, with the object - the teaching of Portuguese language - and especially with others - the students. These conflicts are identified through modalization and person deictics, progressively evident in the constituent objects of the teaching activity in the early years of their professional activities. Therefore, the identity of this teacher is configured as: in 2012.1, a follower of prescriptions, previously defined in the academy, with her guiding teacher; in 2012.2, an advocate of *métier* rules? (for instance, filling the class diary) to try to impose herself in the classroom as a professional; lastly, in 2013.2, a grieving, disrespected teacher, without any support to contain the established indiscipline and student's disinterest in the subjects.

Keywords: Sociodiscursive Interacionism. Labour Sciences. Represented work. Beginning Teacher. Teacher's identity.

ZUSAMMENFASSUNG

Unterstützt in der angewandten Linguistik, untersucht diese Studie die (Wieder-) Aufbau der Identität des beginnenden Lehrer, der gerade die Akademie als Praktikant verlässt, und in der Grundbildung, als regulärer Lehrer beitrifft. Um diese Studie zu entwickeln, wurden einige theoretische Beiträge berücksichtigt: Huberman (1995), Garcia (1999) und Tardif ([2002] 2014), die über den ersten Jahren der Lehre untersuchen; Pfeffer und Lima (2009), Barreiro und Gebran (2009) und Pfeffer (2011), die das Berufspraktikum betonen, sowie die "Realitätsschock" die Lehrer in den ersten Jahren seiner Lehrtätigkeit erleben; Hall ([1992] 2014), der die Identität in einem postmodernen Ansatz als volatile und facettenreich berücksichtigt, dass nach Situationen gebaut wird; Bronckart (1999), Bronckart und Machado (2004) und Machado und Bronckart (2009), die über das soziodiskursive Interaktionismus und die Fusionen der Arbeitswissenschaften diskutieren; und Machado et. al. (2009), Amigues (2004) und Clot (1999, 2010), die über das Lehrersvorgehen, die Konflikte und Einschränkungen am Arbeitsplatz berichten. Auf der Grundlage dieser Beiträge wurde eine Fallstudie gemacht (André, 1995): Während vier aufeinander folgenden Semestern, eine Lehrerin in den ersten Jahren seiner Lehrtätigkeit, zusammen mit einer Mitarbeiterin, haben zwei Berichte (R01 und R02) geschrieben und an einer einfachen Selbstkonfrontationssitzung teilgenommen (ACS). Die Berichte und die Sitzung stellen die Überlegungen der Lehrerin dar, wie sie an seine Arbeit vertreten oder interpretieren (MACHADO, 2007), wie sie ihre Aktionen auf individuelle oder kollektive Ebene wiederaufbauen. Dieser Wiederaufbau erfolgt ab dem Zeitpunkt, dass sie als Praktikant eine Gymnasium-Klasse zu führen versucht, bis sie diese und andere Klassen als reguläre Lehrer führt. Die Ergebnisse zeigen eine Schwierigkeit, die außer den Bedarf von Inhaltsbeherrschung ist, aber die wendet sich zu Selbstkonflikte, Konflikte mit dem Objekt - die Lehre der portugiesischen Sprache - und vor allem mit anderen – die Schüler. In den ersten Jahren ihrer beruflichen Tätigkeit, werden Konflikte durch Modalisierungsmarken und Personendeiktika erkannt, die zunehmend in den konstituierenden Objekte der Lehrtätigkeit zeigen. Daher wird die Identität diese Lehrerin so beschrieben: im 2012.1 ist die Lehrerin eine Anhängerin von Vorschriften, die zuvor in der Akademie bei ihre Beraterin definiert wurden; im 2012.2, ist sie ein Befürworter der Handelsregeln, um zu versuchen, sich als Profi zu verhängen; schließlich, im 2013.2, leidet sie sich, wird sie respektlos behandelt und ohne Unterstützung, um die etablierte Disziplinlosigkeit und Desinteresse der Schüler zu kontrollieren.

Schlüsselwörter: Soziodiskursive Interaktionismus. Arbeitswissenschaften. Vorgestellte Werke. Anfänger Lehrerin. Lehrersidentität.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fases da vida profissional docente.....	25
Figura 02 - Fases da formação docente.....	28
Figura 03 - Momentos do estágio, na formação inicial.....	37
Figura 04 - Principais aspectos da LA contemporânea.....	40
Figura 05 - Pressupostos epistemológicos do ISD.....	50
Figura 06 - Agir comunicativo.....	52
Figura 07 - Metáfora do folhado textual.....	54
Figura 08 - Tipos de trabalho do professor.....	68
Figura 09 – Imagem de um iceberg	70
Figura 10 - Reorganização da atividade docente.....	74
Figura 11 - Interrelação de conflitos no ambiente de trabalho.....	78
Figura 12 - Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado-Letras/UEPB..	88
Figura 13 - Textos produzidos durante a geração de dados.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Saberes dos professores.....	23
Quadro 02 - Tipos de discurso.....	54
Quadro 03 - Quadro evolutivo das categorias de análise do ISD.....	59
Quadro 04 - Notação utilizada para a transcrição da autoconfrontação simples.....	104
Quadro 05 - Parâmetros dos mundos físico e sócio-subjetivo dos relatos reflexivos	106
Quadro 06 - Parâmetros dos mundos físico e sócio-subjetivo da autoconfrontação simples.....	106
Quadro 07 - Conteúdo temático dos dados em análise.....	108
Quadro 08 - Procedimentos de análise dos dados.....	111
Quadro 09 - Síntese dos objetos constitutivos.....	112
Quadro 10 - Síntese das modalizações.....	114
Quadro 11 - Síntese dos dêiticos.....	117
Quadro 12 - Perfis identitários.....	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: teorias que se entrecruzam.....	21
1.1 A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação.....	21
1.2 As contribuições da Linguística Aplicada e de outras áreas para a (re)construção da identidade profissional.....	40
2. ISD, SEMÂNTICA DO AGIR e CIÊNCIAS DO TRABALHO: contribuições para o agir docente.....	49
2.1 O quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo.....	49
2.2 A análise textual da Semântica do Agir.....	58
2.3 As incorporações das Ciências do Trabalho.....	67
3. LABIRINTO DA PESQUISA: aspectos metodológicos.....	83
3.1 A natureza da pesquisa.....	83
3.2 Os contextos da pesquisa.....	87
3.3 A colaboradora.....	92
3.4 A geração de dados.....	94
3.4.1 <i>Relatos reflexivos</i>	95
3.4.2 <i>Autoconfrontação simples</i>	98
3.4.3 <i>Outras produções</i>	104
3.5 O contexto de produção e o conteúdo temático.....	105
3.6 Os procedimentos de análise de dados.....	111
4. TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO: múltiplas identidades reveladas.....	112
4.1 “Eu satisfeita”: <i>o interesse deles superaram nossas expectativas</i>	119
4.2 “Eu insegura”: <i>eles não depositam em mim total confiança</i>	134
4.3 “Eu desrespeitada”: <i>sonho... porque eles me tiram do sério</i>	151
CONCLUSÕES.....	162
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES	187
Apêndice A – Transcrição da Autoconfrontação Simples (ACS)	188
Apêndice B – Bate-papos via <i>Messenger/Facebook</i>	217
Apêndice C – Questionário sócio-educacional	230

ANEXOS	236
Anexo A – Relatório de estágio	237
Anexo B – Relatos Reflexivos	284
B1 – “Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos”	285
B2 – “Aulas reflexivas (recortes)”	290
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	294
Anexo D – Estrutura curricular Letras/Língua Portuguesa (noturno)	296
Anexo E – Momento pré-autoconfrontação simples.....	299

INTRODUÇÃO

[...] amo o que faço e ser professor é ter a capacidade de entender e acreditar no outro, independente de qualquer situação. (Kalina¹, em 2014.2, em resposta a um questionário sócio-educacional)

Situados no campo da Linguística Aplicada, propomo-nos neste estudo investigar os elementos que perpassam a construção identitária de uma professora em formação, ao sair da posição social de estagiária e assumir a de professora iniciante, na educação básica. Autores como Barreiro e Gebran (2006) destacam que a formação inicial, antes de ser social e coletiva, é própria de cada indivíduo e chamam a atenção para a subjetividade do professor em formação, que está voltada não somente ao aprendiz acadêmico, mas também ao aprendiz da educação básica com o qual irá se relacionar.

Segundo Pimenta e Lima (2009), o início da carreira começa desde a universidade, quando o graduando se insere no estágio e nas práticas de ensino, mesmo ainda não sendo considerado um profissional. O estagiário, ao ser monitorado constantemente pelo professor orientador, pode sentir-se extremamente motivado a mudar a imagem de um sujeito reproduzidor de conhecimento (GERALDI, 2010) para outro que está disposto a (co)construir com o aprendiz um novo cenário nas aulas, na educação básica.

Logo, o futuro professor tende tanto a fazer pesquisas bibliográficas, na tentativa de buscar alternativas para a condução de suas aulas, como procura refletir constantemente sobre seu trabalho e melhorá-lo no dia-a-dia, mesmo ainda se sentindo muito inseguro sobre como agir. Além disso, sente-se convencido de que, para ser um profissional que trabalhará com a linguagem, defende que esta não deve mais ser enfatizada a partir de critérios puramente linguísticos, mas ser analisada em contextos sócio-histórico-culturais (SANT'ANA, 2013).

Ao sair dos muros universitários e se inserir no universo escolar, o professor, em início de carreira tende a primar pela natureza sociocultural da aprendizagem, assumindo algumas vezes outro aspecto, não apenas o da instituição acadêmica, mas o

¹ Todos os nomes próprios que aparecem em nosso *corpus* são fictícios.

dos órgãos governamentais que ditam normas já estabelecidas. Os seus primeiros anos na docência (HUBERMAN, 1995; TARDIF, [2002]2014) tendem a ser um período de solidão, no qual se depara com um “choque de realidade” (TARDIF, [2002]2014), ao perceber que seu ambiente de trabalho é mais hostil e desafiador do que jamais imaginara (PIMENTA; LIMA, 2009). Pode ser um período de descompasso entre a expectativa de trabalho docente e o (des)interesse do alunado.

Neste cenário, julgamos ser essencial refletir sobre a identidade profissional neste percurso de transição. Devemos entender por identidade as construções discursivas, (re)construídas no contexto sócio-histórico-cultural (HALL, [1992]2014), que permitem o sujeito, ao se relacionar com o outro, declarar quem ele é, como é e o que não é, referindo-se a comportamentos, lugares e posições sociais, como bem destaca Vóvio (2007). Corroborando esta definição, os estudos de Kleiman (2006; 2007), Tápias-Oliveira (2005; 2006), Vóvio e Grande (2010) e Guedes-Pinto (2015), para citar alguns, atestam que os professores tendem a alterar suas produções discursivas conforme alteram também suas interações sociais, uma vez que estas são, a todo instante, revistas, reformuladas e repensadas, individual ou coletivamente. Ratificando este pensamento, Kleiman (2015) reconhece que as vozes acadêmicas reveladas nos relatos de estagiários, por exemplo, propiciam pistas para a formação identitária profissional, que vai aos poucos alterando-se.

Para tanto, partimos do pressuposto de que o trabalho do professor não tem como meta a aprendizagem, como ocorre na didática das disciplinas, mas o esforço, a dedicação para que consiga despertar nos alunos o interesse em aprender, criando “um meio que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento das capacidades” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39). Para Amigues (2004, p. 48), uma “classe que funcione” implica em ter um coletivo de alunos que esteja disposto a coconstruir e a engajar-se mutuamente.

Para que isto ocorra, o profissional precisa refletir constantemente sobre sua ação, sobre as questões políticas inerentes a sua profissão, tornando-se pesquisador de sua própria prática, explorando as histórias da vida, as memórias, as experiências prévias vivenciadas ou mesmo refletir sobre o porquê de ter agido de tal forma, auxiliando na recondução de valores e ações, na construção de sua identidade profissional. Pensando nesta dificuldade, assim como fizeram Machado et al. (2009),

defendemos que o trabalho, em geral, mobiliza diferentes dimensões, como físicas, cognitivas, languageiras, linguísticas, dentre outras.

Na docência não é diferente, desde que se crie um ambiente que estimule, propicie e favoreça a aprendizagem de conteúdo e desenvolva capacidades no alunado, orientado por prescrições direcionadas ao professor, opções de agir que estimulem a interação com os actantes e se faça uso de artefatos. Quando é convidado a se distanciar um pouco de si, como professor, e colocar-se como o outro (que pode ser um pesquisador, um aluno ou alguém da comunidade escolar) que avalia sua aula, este profissional resgata valores que, para muitos e para ele mesmo, estavam adormecidos, lembra Tápias-Oliveira (2005). Como bem assumiram Machado et.al. (2009), somos contra o discurso de massa, que retrata este profissional como um ser “incapaz”, por não conseguir seguir as prescrições que lhes são impostas pelos órgãos governamentais ou mesmo pela sociedade em geral. Nas palavras de Kleiman (1998, p. 09), os “alarmantes efeitos do acelerado processo de desvalorização do professor e do ensino aparecem como constante nos trabalhos que se preocupam com a questão”.

Pensando nisso, desenvolvemos um estudo de base qualitativo-interpretativa, situado no âmbito da Linguística Aplicada, com aportes teóricos-metodológicos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho (Clínica da Atividade e Ergonomia de base francesa), como têm sido alguns trabalhos (PEREIRA, 2011; RODRIGUES, M., 2011; DANTAS, 2014; RAMOS, 2015; FREUDENBERGER, 2015; PEREIRA, MEDRADO E REICHMAN, 2015), vinculados, assim como é o nosso, ao Grupo de Estudo em Letramentos, Interação e Trabalho-GELIT/UFPB.

Rodrigues M. (2011) optou por investigar tanto o agir do professor colaborador, como o do professor estagiário, expressos nos relatórios de práticas, no momento em que o autor reconfigura suas ações e as do outro, revelando certa tensão entre o prescrito e o realizado. Dantas (2014), por sua vez, abordou a formação do professor voltada à educação inclusiva para alunos com deficiência visual, cujos resultados comprovaram que a deficiência ocorre também no processo de formação docente, uma vez que este se encontra permeado de conflitos para lidar com este tipo de realidade em sala de aula.

Já este nosso estudo está centrado na reconfiguração que o professor, estagiário ou iniciante, faz ao (re)construir o seu agir para e na sala de aula. Acompanhamos durante dois anos uma colaboradora, intitulada por nós ficticiamente de Kalina, que

inicia sua atuação como estagiária, em aulas de Língua Portuguesa, regendo uma turma de Ensino Médio de escola pública, e, durante a intervenção, é convidada para assumir esta e outra turma de 3º ano como docente regular, no lugar do até então professor, que não tinha titulação em nível superior. Na época, em meados de 2012, ela era a única docente em formação que estava apta a assumir a vaga, pois era pré-concluinte de Letras e na escola não havia outra pessoa com este perfil.

Diante dessa realidade, nossos dados – dois relatos reflexivos (R01 e R02) e uma sessão de autoconfrontação simples (ACS), gerados entre os semestres 2012.1 a 2013.2, pela colaboradora, revelam a construção identitária do professor em formação, a partir do trabalho realizado (ou não) em sala.

Narrativas como os relatos reflexivos surgem com o propósito de despertar a autopercepção e a automonitoração de colaboradores, como uma possibilidade de registrar, por escrito, todas as suas impressões, sentimentos e dúvidas que permeiam durante o processo de ensino-aprendizagem (REICHMANN, 2009a; 2009b; 2015). Nos termos de Signorini (2006), relatos reflexivos tanto dão voz ao professor, revelando seus papéis sociais e autoformulando identidades, como propiciam a reflexão da ação individual e coletiva no ambiente profissional, desvelando identidades particulares ou de um grupo.

No caso das autoconfrontações, também permitem uma autoavaliação da ação, com a particularidade de que o mesmo sujeito, no nosso caso, o professor que ministrou a aula, é o que observa e analisa a sua ação oralmente (nesse sentido, divergindo dos relatos reflexivos que são escritos), através do vídeo de uma aula filmada, fazendo com que papéis sociais se entrecruzem, proporcionando a ele mesmo, na posição de colaborador, um reviver do que ocorreu, mas com a possibilidade de reconstruir algo que acontecerá (CLOT, 2010).

Este nosso interesse em desenvolver pesquisas em Linguística Aplicada (LA), cujas bases estão centradas na formação do professor, estando este em situação inicial ou continuada, não é recente, vem desde a graduação. No curso de Letras-UFPB, participamos² como bolsistas de dois projetos de iniciação científica. Um deles enfatizou a escrita de textos produzidos por professores em formação inicial, que

² Em três momentos desta tese (nesta parte da introdução e em parte dos itens 3.2 e 3.4 da metodologia), fazemos relatos de nossa trajetória acadêmica, profissional e de pesquisadora deste estudo, razão porque sentimos a necessidade de escrevê-los na 1ª pessoa do singular. Porém, para manter a uniformidade com o restante do texto, optamos por manter a 1ª pessoa do plural.

ministravam aulas no ensino regular, mas sem uma formação superior, o que nos permitiu constatar que quanto mais tempo de experiência profissional tinham, maior era a resistência em reconhecer suas dificuldades quanto à produção escrita acadêmica (SANT'ANA, 2000).

Em outro, o recorte priorizou a escrita de relatos de experiência, produzidos por professores de diferentes instâncias, publicados em periódicos de divulgação nacional, cujas análises constataram que os relatos mais teóricos foram elaborados por professores universitários, e os com discurso mais relatado foram produzidos por docentes de escola pública (SANT'ANA, 2001), o que nos permite constatar que quando o professor se encontra em situação inicial, de fato, tende a ancorar-se em suportes mais teóricos para fundamentar suas práticas.

Na universidade, como docente regular da UEPB/Campus VI, mantivemos esta preocupação em pesquisar sobre formação de professor, coordenando dois projetos também de iniciação científica: em um deles, investigamos a atuação do professor como agente letrador (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) nas aulas de Língua Portuguesa, estimulando-o a refletir sobre sua ação e a (re)discutir alternativas de relacionar teorias e práticas, a partir da produção de diários reflexivos, com ênfase nos saberes experienciais (ARAÚJO; SANT'ANA, 2011); em outro, demonstramos uma atenção especial à identidade do aluno-professor, no instante em que ele se depara com o planejar, o intervir e o refletir, durante sua intervenção do Estágio Supervisionado (BATISTA; SANT'ANA, 2012).

A ideia desses projetos surgiu, por um lado, nas aulas dos componentes curriculares voltados ao Estágio Supervisionado, pois se tornou bastante recorrente, em conversas com os alunos em sala ou com ex-alunos nas ruas, ouvirmos relatos sobre quem são ou sobre como gostariam que fossem suas atuações profissionais nas escolas.

Por outro lado, já na escola, como docente iniciante no campo profissional, o professor egresso tende a conviver com outros dilemas (ZABALZA, 2004). Como o monitoramento de suas ações passa a ser feito pelo diretor ou pelo supervisor, aquele era “obrigado” a seguir todo o planejamento feito no início do ano letivo, que, quase sempre, restringindo-se aos conteúdos da ferramenta do livro didático adotado. Por ser recém-graduado, ficava sem saber como agir, se tentava aplicar os saberes vistos na graduação ou se submetia a ser como outros professores que apenas repassam um conhecimento prescrito.

À medida que estes projetos iam se desenvolvendo, ficava-nos cada vez mais patente a necessidade de investigarmos estas duas situações, não mais de maneiras estanques, isoladas, em pesquisas independentes, mas em um estudo amplo, longitudinal, acompanhando o percurso do professor, cuja experiência começa como estagiário, na intervenção, e se estende a professor regular de turmas, na educação básica. Em meio a esse panorama, surge nossa proposta de refletir sobre o agir docente, de maneira que o profissional possa analisar o seu trabalho, descrever seu desempenho nas aulas, reconstruir suas ações, reconfigurar sua prática e repensar não só sobre seu “eu” profissional, como desnudar as múltiplas identidades de si, do outro e do objeto.

Para tanto, como categorias de análise, partimos das seguintes contribuições: do Interacionismo Sociodiscursivo, apoiando-nos em suas bases epistemológicas, dos *mecanismos enunciativos*, com destaque para as modalizações (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009) e os dêiticos de pessoa (MACHADO; BRONCKART, 2009), que permitem uma análise do trabalho representado (MACHADO, 2007), não só no nível do observável, como também nos aspectos fisiológico, cognitivo, afetivo e social, a partir da leitura do professor sobre suas ações; e das contribuições da Clínica da Atividade, considerando os objetos constitutivos da atividade docente (CRISTOVÃO, 2002; AMIGUES, 2004; MACHADO, 2009; MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009) como as prescrições, as ferramentas, os coletivos de trabalho e as regras de ofício, determinantes para fazermos uma análise no nível do observável das ações docentes.

Ao pensar em todo este perfil que acabamos de definir como tema para nosso estudo, elencamos como macroquestão de pesquisa:

- De que maneira, a construção identitária de nossa colaboradora é reconfigurada, em um percurso que vai de estagiária à professora iniciante de Língua Portuguesa?

Esta questão, por sua vez, desmembra-se em outras questões, tais como:

- Como os objetos constitutivos do trabalho docente se sobressaem nas produções escrita e oral de nossos dados e como contribuem para a (re)construção da identidade docente?
- Quais modalizações são predominantes no discurso de nossa colaboradora e como revelam o seu posicionamento identitário desta profissional em início de carreira?
- A partir de dêiticos de pessoa, quais actantes Kalina invoca em seu discurso e quais implicações têm para sua identidade?

Para respondermos a estes questionamentos e fazermos uma análise detalhada de nosso *corpus*, elencamos como objetivos de pesquisa:

- Analisar os elementos constitutivos do trabalho docente nos dados em discussão, que revelam a construção identitária profissional;
- Investigar as marcas de modalização mais salientes, que contribuem para desvelar o posicionamento identitário da professora iniciante;
- Diagnosticar os actantes citados nos textos, mediante os dêiticos de pessoa, que interferem na reconstrução da identidade da colaboradora.

Nossa proposta pretende contribuir com os estudos da LA no Brasil, sobretudo com aqueles que abordam a construção identitária do coletivo de professores de línguas, como um todo, e o coletivo dos docentes de Língua Portuguesa, mais especificamente. Diante disso, partimos da tese de que no percurso que vai de estagiário a professor iniciante, diferentes identidades perpassam o trabalho docente.

Vários são os estudos na área da LA que abordam a identidade profissional (RAMOS, 2015, TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006), o estágio supervisionado (BUENO, 2007; RODRIGUES, N., 2011; SOUSA; COSTA, 2013; SOUSA; LUCENA; SEGABINAZ, 2014; VALSECHI e KLEIMAN, 2014; REICHMANN, 2015) e os primeiros anos de docência (FREUDENBERGUER, 2015; FERREIRA, 2015). Porém, investigar a constituição identitária neste intervalo, em que o estagiário está prestes a sair da academia e passa a assumir turmas na educação básica, acompanhando-o em pelo menos dois anos de atuação, consiste na grande particularidade da presente tese. Sendo assim, o docente em formação tem a oportunidade de ir (re)construindo sua identidade à medida que vai consolidando sua experiência profissional, refletindo sobre seu trabalho antes, durante e depois da ação em sala de aula.

Para concretizarmos esse olhar investigativo, este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro centra-se na formação do professor e na identidade docente. Para isso, inicialmente, articulamos contribuições advindas da área da Educação, em um percurso que vai da formação inicial, na academia, refletindo sobre o estágio supervisionado e a importância do relatório de estágio, culminando num professor iniciante, na educação básica, em seus primeiros anos de atuação profissional. Em seguida, discutimos sobre a relevância dos estudos no âmbito da Linguística Aplicada, mostrando sua evolução, do século XX aos dias atuais, atrelando isso à

concepção de identidade, definida a partir dos estudos culturais e das ciências humanas e sociais.

O segundo capítulo volta-se à evolução histórica do ISD, partindo de seus pressupostos epistemológicos, passando pela incorporação da Semântica do Agir e, por fim, pelos preceitos da Clínica da Atividade e da Ergonomia do trabalho, oriundas da Psicologia do Trabalho, que investem nos conflitos e impedimentos que permeiam o trabalho profissional. É deste capítulo que retiramos nossas categorias de análise, sobretudo do ponto de vista da materialidade linguística, e a maior parte dos termos teóricos usados ao longo da tese, associando-os ao trabalho do professor.

O terceiro reporta-se aos passos para o desenvolvimento deste estudo: abordamos o tipo de pesquisa adotado, qualitativo-interpretativa; delimitamos o contexto da pesquisa, a universidade e a escola, onde foram gerados os dados; traçamos um perfil da colaboradora; detalhamos como ocorreu a geração de nosso *corpus*, dois relatos reflexivos e uma sessão autoconfrontação simples; descrevemos o contexto de produção e o conteúdo temático dos dados; e apresentamos os procedimentos de análise.

O quarto capítulo dedica-se à análise dos dados, feito em uma perspectiva longitudinal, no intuito de investigarmos o percurso identitário que vai de 2012.1, cuja colaboradora está na posição social de estagiária, a 2013.2, como professora iniciante. Dando continuidade, estão as conclusões, seguidas das referências citadas no texto. Os apêndices e os anexos encontram-se em CD.

1. FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: teorias que se entrecruzam

[...] passamos para o sétimo encontro com duas aulas, esse mais especial sabendo que agora era a professora deles e podia tomar mais posições na sala, pois enquanto estagiária era bem diferente, não tinha o poder de exigir deles para depois retribuir porque não tinha experiências com alunos do Ensino Médio.

(Kalina, em 2012.1, relato reflexivo 01)

Neste capítulo, discutimos a formação inicial do professor: a princípio, sob a ótica da educação e dos documentos oficiais, com foco no estágio supervisionado. Posteriormente, refletimos sobre a perspectiva da Linguística Aplicada e da identidade profissional, relacionadas à formação do professor.

1.1 A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação

Nesta primeira parte, refletimos sobre as implicações e mudanças que os estudos na área de Educação têm trazido para a formação inicial do professor, que, apesar de muito explorada, ainda precisa ser muito (re)discutida. Para tanto, fazemos um percurso pelas várias fases da vida profissional docente, com base nas concepções de Tardif ([2002]2014), Huberman (1995) e Garcia (1999). Em seguida, adentramos, mais especificamente, no universo do estágio supervisionado, explorando pesquisas de autores da Educação e das licenciaturas.

A formação de professores é hoje um tema de bastante repercussão, não só nas instituições de ensino, mas também nas mídias, na família, enfim, na sociedade como um todo. Insiste-se em atribuir aos docentes os péssimos índices de má qualidade educacional, principalmente, os da escola pública. Lembremo-nos de campanhas como “A base de toda conquista é o professor”³, do governo federal, que desconsidera não só as diferenças sociais, mas também as econômicas, sociais, éticas, as quais tende a colocar o professor como o principal condutor para o ensino.

Neste âmbito, Tardif (2013) menciona três etapas evolutivas, na discussão sobre a profissionalização deste trabalhador - o professor -, perpassadas nos últimos trinta

³ PROFESSOR a base de toda conquista. Produzido por www.todospelaeducacao.org.br. Duração 59 segundos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fXY5EJnc6Po>>. Acesso em 04.01.2016.

anos, pela vocação, pelo *metier* e pela profissão. A primeira voltada ao amor, à dedicação com que se faz cumprir uma missão, muito semelhante ao que ocorre com as vocações religiosas, como o sacerdócio. O professor assume essa função por amor, quase como um dom, não por escolha. A segunda, ao desenvolvimento de um ofício, não mais religioso, e sim, estatal, com aplicações de técnicas repassadas por um mestre. Nesta etapa, a função do professor é restrita a uma necessidade, precisa de um salário para sobreviver, ele é contratado, assegura o assentamento familiar, ressalta Lüdke (2013). A terceira etapa reporta-se à imagem de um profissional com autonomia parcial para gerir sua sala de aula. É predominantemente representada por professores, do sexo feminino, que tenham formação em uma Escola Normal, longe da interposição religiosa ou mesmo familiar.

Com o passar dos anos, a formação do professor começa a ser vista como um processo contínuo e constante, construída ao longo da vida do indivíduo, seja como aluno, seja como professor. Pensando nisso, Tardif ([2002]2014) elenca alguns tipos de saberes:

- os da *formação profissional*, que são repassados pelas instituições formadoras, constituindo-se como objeto de estudo o professor, tanto para as ciências humanas, como para as educacionais;
- os *disciplinares*, que se referem às várias áreas do conhecimento científico produzidas na sociedade e que são integrados às universidades sob forma de disciplinas e de cursos diversos, incorporados pelos docentes no decorrer de sua formação acadêmica;
- os *curriculares*, relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, por intermédio dos quais a instituição escolar classifica e expõe os saberes sociais por ela determinados e selecionados, como modelos de cultura erudita e de formação dessa cultura;
- os *experenciais*, adquiridos pelos docentes no exercício de suas funções e na prática de sua formação, embasados em seu trabalho diário e no conhecimento do seu meio, incorporando a experiência individual e a

coletiva, refletindo em forma de *habitus* (BOURDIEU, 2003) e, consequentemente, de habilidade de um saber-fazer e um saber-ser⁴.

Esta classificação permite-nos perceber que apenas os saberes experienciais são oriundos dos professores, do seu cotidiano de trabalho, daí serem considerados temporais e transitórios. Os demais se originam de um saber externo, de lugares sociais distintos, tais como universidade, programas (que nem sempre fazem parte do seu cotidiano) e conteúdos ministrados. Talvez essa divergência possa ressaltar a falta de autonomia que estes profissionais têm durante sua ação, submissos a programas, grupos ou órgãos especializados.

Mas, para identificar e caracterizar estes saberes profissionais do professor, Tardif ([2002]2014, p. 63) propôs um modelo:

Quadro 01 - Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas de livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif ([2002]2014, p. 63)

Segundo o autor ([2002]2014), os saberes citados neste quadro são, de fato, usados em sala de aula, considerando que, diariamente, o docente faz uso de saberes *pessoais*, *profissionais*, *experienciais*, *escolares* e de *ferramentas didáticas* para trabalhar, sendo alguns oriundos de lugares socialmente distintos, anterior à ação de ensinar, como os pessoais, herdados no berço familiar, na cultura particular, antes de adentrar na escola. Os originários da *formação escolar anterior* ou as *experiências*

⁴ Além desses quatro saberes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) citam os *pedagógicos* (que não deixam de ser também experienciais), doutrinas que emergem mediante reflexões sobre a prática, adicionados à formação do professor e estimulados em sala de aula pela interação professora, alunos e conhecimentos.

vividas nos primeiros anos como aluno, na educação básica, são sempre muito presentes no ser professor, pois, ao reviver alguns momentos, o docente vai selecionando o perfil de profissional que deseja ser e o perfil profissional que não quer ser.

As *experiências anteriores* são bastante expressivas, porque sobreviver na escola como profissional é tão fundamental como saber ensinar, destaca Tardif ([2002]2014). Por isto, os *peçoais* e os da *formação anterior* são comumente acionados nos saberes de formação profissional, havendo uma multiplicidade de raciocínios, conhecimentos, regras, que só são ativados e vivenciados entre alunos e professores.

Os *profissionais*, por sua vez, são originários da academia ou mesmo de um estabelecimento de ensino ou de uma capacitação, porém, quando situados em sala de aula, fica difícil identificar de onde provêm. Podem ser inseridos nesta classificação os saberes oriundos da formação específica para o magistério, como a prática dos estágios supervisionados, evidenciada nas instituições de ensino superior (melhor discutida na figura 02).

As *ferramentas didáticas*, como os programas e os livros didáticos, resultam em saberes quando são (ou não) bem utilizadas em sala de aula. Neste caso, apenas a experiência profissional não é suficiente, o professor precisa saber fazer uso e se apropriar dos conflitos que perpassam seu ambiente de trabalho, o que só é possível na prática do dia-a-dia. Os saberes *herdados* com a experiência docente são mais evidenciados a partir da troca de experiências entre colegas, da mesma turma ou da escola, com o coordenador ou mesmo com o diretor. É um conhecimento que se constrói socialmente na escola.

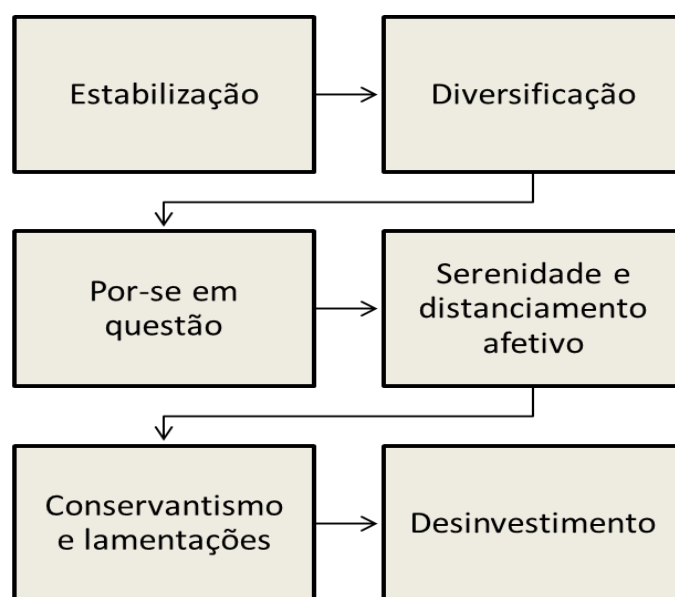
Mesmo sem desconsiderarmos os saberes oriundos da formação escolar anterior à vida do profissional - pois contribuem, significativamente, para a construção identitária do professor (como será discutido em 1.2), não podemos esquecer que, com o passar dos anos, os docentes vão compreendendo melhor como seus alunos pensam, agem, o que desejam e os limites de cada um, na mesma proporção em que tendem a flexibilizar as normas e exigências institucionais ([TARDIF, 2002; 2014]).

Apesar de cada um ter suas particularidades e remeter, inicialmente, a uma progressão temporal, não há um mais importante que outro, todos estes saberes têm igual valor e podem co-ocorrer, a depender de cada situação. Ao serem usados quando necessários, ajudam na atuação profissional, salienta Tardif ([2002]2014). Assim, tanto os valores sociais e morais, como os herdados na experiência de vida, despertam no

docente o que pode ou não ser feito no instante de se fazer uma escolha e agir disciplinarmente, evitando que recaiam em um mero modelo aplicacionista que precedem uma prática.

Ao discutir sobre os anos iniciais da carreira, este autor cita o estudo de Huberman (1995) como uma importante contribuição, ao considerar que a vida profissional docente pode ser organizada em um ciclo normativo, perpassando por várias fases. Tardif ([2002]2014) deteve-se a duas delas, mas, considerando suas relevâncias para nosso estudo, apresentaremos todas, como retratado abaixo:

Figura 01 - Fases da vida profissional docente



Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Huberman (1995, p. 37-46)

A fase de *estabilização* consiste na decisão por ensinar, as pessoas tornam-se professores com a forte tendência em preocupar-se mais com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Podemos considerar esta como a fase em que o sujeito se vê, em um curto espaço de tempo, não mais como aluno ou qualquer outra posição social, e sim, como professor, preocupado em como agir, em um novo espaço ou lugar social, por isso a estabilização é bastante subjetiva.

Passada esta fase, surge a da *diversificação*, nos termos de Huberman (1995), o professor, não mais em início de carreira, busca outras motivações, como mais autoridade, responsabilidade e prestígio, primando pela sua autonomia em sala de aula, já que consegue divergir entre o que pode dar certo ou não, que tipo de metodologia

deve ou não adotar. Pode ser considerada também uma fase de consolidação do labor, na qual o docente consegue diversificar as ferramentas usadas nas aulas, variar os métodos avaliativos, reordenar os programas e reorganizar os alunos, tendo em vista que adquiriu (um pouco de) experiência, já se estabilizou.

Nesta fase, o professor torna-se mais consciente das questões institucionais prescritas, podendo, quando for o caso, não segui-las. Podemos dizer, então, que é o momento em que o docente tem mais segurança para agir, não só com seus superiores, mas em sala, traçando novos desafios. Percebemos alguns traços desta fase em nossos dados, quando nossa colaboradora, após um ano de experiência profissional, sugere separar os alunos indisciplinados ou mesmo quando seleciona os conteúdos a serem ministrados.

Infelizmente, com o tempo, o professor tende a *por-se em questão*, refletindo sobre a rotina de uma sala de aula, seu trabalho, deparasse com uma “crise existencial”, um desencanto sobre a carreira escolhida. O docente encontra-se na metade da sua trajetória profissional, por isso, tende, assim como na vida pessoal, refletir sobre suas ações e as dos outros que entrecruzam a sua, salienta Huberman (1995). Dessa forma, contextos sociais, externos, como a própria escola, a política, a economia e a família pode influenciar nessa fase.

Assim, aquele que está há mais de três décadas em exercício alcança, então, a *serenidade e o distanciamento afetivo*, conforme retrata o autor (1995). O ensino, neste instante, passa a ser mecânico e repetitivo, sem desafios, de maneira que o professor se julga capaz de identificar quase tudo o que ocorrerá e, conseqüentemente, não aceita a opinião dos colegas. O lado positivo é que se sente mais seguro para encarar as surpresas e rejeita os dissabores educacionais, por isso distancia-se sentimentalmente do seu trabalho.

Ao atingir a fase do *conservantismo e lamentações*, age com prudência no que se refere às mudanças, pois tende a ser conservador perante o passado e mais resiliente ante o futuro. É como se o professor pouco valorizasse capacitações e não demonstrasse interesse para com o ensino. Finalmente, no final da carreira, é bem comum haver um *desinvestimento*, por parte de qualquer profissional, dedicando-se mais a si mesmo, sem murmurações, destinando pouco tempo às atividades profissionais e investindo mais em ações pessoais do que em seu trabalho.

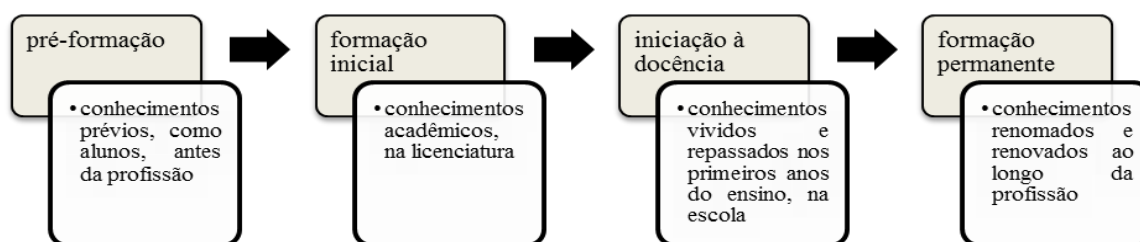
Ao discorrer acerca destas fases, Huberman (1995) deixa claro que não é obrigatório o professor passar por todas elas ou segui-las à risca, cronologicamente. Em seu estudo, ficou mais evidenciado que se trata apenas de uma tendência, porém, não é raro encontrarmos educadores, com mais de três décadas de ensino, ainda dispostos a lutar pela educação ou mesmo motivar os recém-ingressos a reivindicarem rotinas mais direcionadas ao contexto sociocultural dos aprendizes.

Não concordamos com dois aspectos destas contribuições de Huberman (1995). Um deles é que estas fases podem ser perpassadas em qualquer atividade profissional e não apenas na docência e o outro é que não é preciso ter mais de três décadas de atuação para se sentir desestimulado e transformar suas ações em rotinas. Em qualquer profissão, este desestímulo pode ocorrer nos primeiros anos, quando não há uma identificação com o trabalho ou quando reconhece que não há como alterar uma realidade vigente.

No caso de nosso estudo, particularmente, algumas características co-ocorrem em uma mesma época, como, por exemplo, enquanto nossa colaboradora está buscando sua estabilização, como professora iniciante, ela também tenta diversificar suas ações para alcançar mais autonomia em sala, mesmo sem saber ainda como fazer, como revelado no capítulo 4.

Mas, foi pensando nesta troca de experiências constantes, durante os longos anos de magistério, que Garcia (1999) evidenciou a formação docente como uma intersecção entre o processo de aprender e o de ensinar e, apoiado em Feiman-Nemser (1983), dividiu-a em quatro momentos e/ou fases: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente. Interessa-nos, prioritariamente, a segunda e a terceira fases⁵ apontadas por Garcia (1999), como visualizadas na figura 02:

⁵ A ênfase de nosso estudo é o percurso que vai da segunda para a terceira fase, a iniciação à docência, porém não podemos desconsiderar em nossos dados a segunda fase, a formação inicial, com destaque ao estágio supervisionado, momento no qual a nossa colaboradora começa a revelar suas primeiras identidades profissionais.

Figura 02 – Percurso da formação docente

Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Garcia (1999, p. 25-26)

A *formação inicial* subsidia os saberes para tornar o indivíduo um profissional, cuja aprendizagem não deve estar centrada somente no ponto de vista do conteúdo, como as disciplinas teóricas, mas também nas experiências práticas, que integram currículo, pessoas, docentes e escola, a fim de formar professores críticos para que suas práticas também sejam críticas, conforme o autor.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), em seu capítulo III, o artigo 8º discute sobre as aptidões do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, destacando que o estudante precisa “IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” (p. 8).

Isto está diretamente relacionado, tanto ao estágio supervisionado desenvolvido nos cursos de licenciatura, quanto à construção da identidade docente, como bem salientam Barreiro e Gebran (2006). Não se pode mais conceber um estágio restrito à tríade observação, participação e regência, tendo em vista que a reprodução do ensino precisa ser esquecida, as teorias devem ser adaptadas, os caminhos metodológicos necessitam ser refeitos, os questionamentos tendem a ser incentivados e as relações intersociais/interinstitucionais urgem ser estabelecidas.

Retomando um pouco os saberes profissionais, Tardif ([2002]2014) chama a atenção para os anos iniciais da docência como sendo de extrema importância, pois é o momento em que há o famoso “choque de realidade”, da transição de aluno para professor. Esse saber vai se consolidando aos poucos e, progressivamente, ajustando os saberes universitários e as experiências anteriores à realidade encontrada.

Ao serem adjetivados por este autor ([2002]2014) como aqueles que estão “em situação precária” (p. 89), os novatos na profissão entendem que hierarquicamente estão em desvantagem em relação aos mais antigos, porque estes quase sempre são efetivos e aqueles são apenas contratados. Além disso, os iniciantes tendem a receber as turmas mais conflituosas, indisciplinadas e, não sendo o bastante, oscilam entre as salas de aula, não tendo a oportunidade, por exemplo, de acompanhar a evolução dos aprendizes nas séries subsequentes, o que dificulta não só manter um vínculo afetivo com o alunado, como uma estabilidade na carreira. Acreditamos que estes desafios podem ser atrelados a outros, como não ao certo como agir, qual posição social seguir, quais posturas metodológicas adotar etc.

Passando, então, para a fase da *iniciação à docência* (GARCIA, 1999), podemos dizer que esta constitui uma etapa representativa na formação do professor, pois dela emergem medos, tensões, ansiedades, conflitos (melhor abordados em 2.3.1) que, com o tempo, transformam-se em valiosas aprendizagens, não só para a formação da identidade docente, como para a consolidação da prática profissional.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) defendem que o período da formação inicial não é suficiente para solucionar os desafios encontrados em uma sala de aula. O professor, ao se inserir neste novo coletivo profissional, dos professores iniciantes, começa a discutir, confrontar, intervir e atuar em conflitos, em vez de apenas questionar e identificar aspectos essenciais, razão por que a tendência é uma maior desilusão do que mesmo uma reflexão da realidade escolar. Este profissional recém-egresso precisa ser ouvido, reconhecido, valorizado, apto a discordar das decisões adotadas no grupo e a sugerir mudanças, pois, com o tempo, ele também será um professor experiente.

Mapeada por Huberman (1995) pelos três primeiros anos de experiência profissional, a iniciação à docência é identificada por dois aspectos recorrentes, a sobrevivência e a descoberta. O primeiro refere-se ao impacto que o professor iniciante sente ao se deparar com uma realidade escolar um tanto díspar em face aos ideais educacionais vistos na formação inicial, com isso, tende a estabelecer um conflito interior entre o “eu” aluno x o “eu” professor (podendo estender-se também ao objeto usado em sala de aula).

Conforme registra este autor, por mais que se tenha tido experiência didática na formação inicial, nas aulas de estágio supervisionado ou de prática pedagógica, o sujeito

é simplesmente estagiário, apenas na iniciação à docência é que realmente vai enfrentar “a vida como ela é”, como professor. Logo, em campo, o dia-a-dia é que vai possibilitar a construção profissional e o “ser professor” começa a se (re)configurar, como bem enfatizou Tardif ([2002]2014).

Já o aspecto da descoberta, ainda nos termos de Huberman (1995), remonta à ansiedade do profissional em se ver na condição de iniciante, em uma sala de aula, tendo que ter autonomia para agir e perceber que pertence a um grupo de profissionais. A descoberta ocorre também na fase de transição em que o estagiário intervém em uma sala de aula, quando se depara, algumas vezes, por exemplo, com a indiferença dos alunos perante sua metodologia de ensino ou mesmo de conteúdo, por saberem que aquela didática ou temática é temporária e não será objeto de avaliação.

Para Tardif ([2002]2014), se a descoberta for vivenciada sozinha, o docente pode inclusive mudar de campo profissional, decorrente da síndrome de Burnout. Esta síndrome consiste em um tipo de estresse vivenciado em situação de trabalho, decorrente de uma constante pressão emocional, que chega a prejudicar os objetivos pedagógicos. Mais recorrente na educação do que mesmo na saúde, provoca nos profissionais alienação, desânimo, apatia e até mesmo vontade de não prosseguir no ofício, como atesta Carlotto (2002).

Assim sendo, mesmo que estes dois aspectos co-ocorram, geralmente a descoberta tende superar a sobrevivência, facilitando o processo do professor iniciante. Porém, quando a sobrevivência sobrepõe a descoberta, lembra Huberman (1995), a experiência tende a ser mais traumática, com muitos enfrentamentos e contradições. Com a nossa colaboradora, ora a descoberta superou a sobrevivência, variando os momentos em que lamenta a indiferença pela aprendizagem, ora ocorreu o contrário, ocasionando momentos de desestímulos pelo ensino.

Uma dificuldade bastante comum entre os professores iniciantes é perceber que o trabalho docente vai além da ação de dar aulas. Reunião de pais e mestres, preparação de aulas, elaboração de lista de exercícios, produção de atividades avaliativas, capacitação etc. são alguns dos enfrentamentos citados por Tardif e Lessard (2007), com os quais o recém-professor se deparará. Além disso, este profissional precisa organizar a sala socialmente, redistribuir os alunos, esclarecer as regras que devem ser cumpridas (e suas consequências, caso não sejam exercidas), apresentar os conteúdos, explicitar se as

atividades serão individuais ou coletivas, se terão o acesso a livros, cadernos e, ainda, solucionar os problemas indisciplinares.

De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), um terço da carga horária de trabalho do professor é destinada a atividades como preparação de aula, estudos, pesquisa, participação na elaboração do projeto político-pedagógico, orientação aos estudantes, exercícios avaliativos, reuniões com pais e conselhos (p. 15). Estas ações simplesmente são ignoradas quando se está iniciando a carreira, uma vez que o docente recém-egresso ainda não tem noção do que está por vir.

Tardif e Lessard (2007) também evidenciam que o planejamento anual, semestral ou diário demanda tempo extra na carga horária do professor, pois tem como foco a transformação deste em conteúdos e estes em práticas motivadoras, relacionando isso a saberes anteriores. Os professores inexperientes, mesmo com toda essa carga de trabalho, acreditam que seu foco são os alunos e a aprendizagem, por isso, dedicam-se muito à elaboração das aulas e tendem a desconsiderar outros aspectos como atividades avaliativas, chamada oral etc. Corroboramos com estas colocações de Tardif e Lessard (2007) e asseveramos que levar atividades para casa, fazer planejamento, rever atividades, enfim, esses e outros aspectos são constitutivos do trabalho do professor.

Em nossos dados, encontramos uma professora em início de carreira que, a princípio, está extremamente motivada a solucionar os *déficits* de aprendizagem identificados em sua sala de aula, mas, à medida que vai adquirindo experiência, reconhece estar sozinha, sem apoio e acuada, por isso, paulatinamente, vai incorporando em sua prática regras para impor sua autoridade.

Neste percurso pela formação do professor, em especial, na do curso de Letras, inúmeros trabalhos são encontrados, como os de Medrado (2009), Romero (2010), Pérez (2014), Freudenberger (2015) e Reichmann (2015), para citar alguns. Em todos eles, a presença do professor, estando ainda em formação ou nos anos iniciais da docência, é colocada como o cerne das discussões, como também o é em nossa pesquisa. Porém, para refletirmos um pouco mais sobre formação docente, julgamos pertinente observar a evolução com que perpassou o estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, ressaltar as concepções a que lhe são atribuídas e destacar a importância do relatório nessa etapa da vida acadêmica.

Como já referenciado na introdução, é bastante trivial ouvirmos de alunos estagiários relatos quanto à dificuldade de atuarem em sala de aula. Talvez uma das causas para isso é que até a primeira década dos anos 2000 a organização curricular das licenciaturas estava voltada ao famoso “3 + 1”. Isso implica que, na graduação, eram três anos voltados às disciplinas e um ano às ações pedagógicas, cuja teoria se sobrepunha à prática, como é lembrado por vários autores, como Lüdke (2013). Mas, no Brasil, nem sempre foi assim.

O percurso que envolve a história do estágio supervisionado curricular, visto como as ações desenvolvidas em uma escola-campo em turmas de educação básica durante a formação superior, é mais amplo do que se pensa. Por isso, Pimenta (2011) organiza-o a partir de quatro momentos distintos: os anos 30 e as leis estaduais; o Ensino Normal e os anos posteriores; os anos 70 e o pós-LDB; e o movimento dos anos 80.

Na década de 1930, em vários estados do país, não havia menção direta ao estágio, apenas informações gerais acerca dos cursos de formação de professor para o que se chamava de Escola Normal. Tais cursos eram, em sua maioria, realizados em concomitância ao que hoje designamos de Ensino Médio ou, em algumas vezes, estendiam-se por mais um ano, chamados de Técnico-Profissionais. O importante era haver uma prática de atuação profissional, mesmo que a nomenclatura não fosse uniforme para tal fim (facilmente encontramos expressões como Didática, Metodologias, Prática de Ensino), cuja atuação restringia-se a ministrar aulas nos primeiros anos da educação básica, no ensino fundamental I. Esta categoria era encarada mais como uma ocupação em si do que mesmo uma profissão, consistia numa extensão de casa, realizada preferencialmente por mulheres com poder aquisitivo elevado.

A partir de janeiro de 46, aos poucos, foram surgindo os cursos especializados de formação e, junto a eles, os certificados de participação. Segundo Pimenta (2011), os cursos foram reorganizados a partir da publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelecia uma uniformidade nos currículos, considerando a prática como espaço de aplicação de modelos, cujo apogeu só ocorreu na década de 1960. Cada vez mais, mulheres, com boas condições econômicas no Brasil, frequentavam essas Escolas Normais, ainda com o intuito de desenvolver, inicialmente, os papéis de mãe e de esposa, o de magistério ficava para aquelas que não conseguiam mudar de estado civil.

Paradoxalmente a esta realidade, Mariano (2016) relata inúmeros episódios vivenciados, no intervalo entre as décadas de 30 e 60, por mulheres que frequentavam a

Escola Normal como uma das restritas opções para almejarem uma profissão, uma vez que esta formação não as faria distanciar-se das atribuições que lhes eram impostas em casa. Ou seja, assim como existiam algumas que desejavam estudar por questões meramente religiosas e domésticas, encarando o trabalho como algo social, haviam outras que, como seus pais não tinham como custear seus estudos em cidades maiores, viam no magistério um caráter emancipatório, fazendo com que o trabalho fosse de fato um meio profissional e contribuísse para uma visão social mais independente. Logo, com o advento da industrialização, elas começavam a perceber a necessidade de ajudar os cônjuges com as despesas mensais, passando a encarar o magistério como uma profissão.

No início dos anos 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 (BRASIL, 1996), a ênfase recaiu no ensino profissionalizante, reconfigurando a estrutura do que era chamado de “ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus”, passando o Ensino Normal a ser uma habilitação do 2º grau, essencialmente profissionalizante, destaca Pimenta (2011, p. 45). Progressivamente, esta habilitação apontava para um curso de formação, sendo dois anos destinados à teoria e um à prática, e aquela antiga similaridade entre os termos Didática, Metodologia e Prática passavam a ser vistas como Prática de Ensino, sendo desenvolvida nas escolas, através dos estágios supervisionados.

De 85 em diante, com o fim da ditadura e o advento da democracia, a educação passa a ser considerada como transformadora da sociedade e inúmeras universidades surgiram, com cursos voltados ao magistério, mesmo que em sua maioria de maneira precária. Somente nos anos 2000, com o parecer CNE/CP n. 492/2001, o estágio começa necessariamente a fazer parte do universo da formação do professor, com 400h durante toda a formação, o que o diferencia do perfil exigido pela LDB n. 4024, da década de 1960, segundo a qual o indivíduo precisaria cumprir 1/8 do curso em disciplinas pedagógicas (PIMENTA, 2011). Com a publicação deste parecer, a proposta é evitar que a dicotomia teoria x prática perdure e se estabeleça uma integralização entre ambas, oferecendo ao formando um contato real com a escola, não só observando ou participando, mas, principalmente, intervindo, como já acontecia nos cursos da área de saúde, conforme lembra Bueno (2007).

A partir de então, muitas pesquisas surgiram em torno da formação do professor, em especial, sobre os estágios supervisionados, no Brasil, gerando uma diversidade de

concepções. Pimenta e Lima (2009), no intuito de organizá-las, agruparam-nas em quatro, não por ordem crescente, mas porque coexistem, dependendo do enfoque priorizado na academia:

- *A prática como imitação de modelos*: não explora a diversidade sócio-histórica do alunado, nem as mudanças socioeconômicas mundiais; investe-se em aulas-modelos, sem se preocupar com o contexto escolar ou com a formação intelectual do futuro professor, o que acarreta conformismos de costumes, práticas e comportamentos usualmente adotados pela cultura dominante;
- *A prática como instrumentalização técnica*: constitui-se nas famosas “receitas” que tanto se buscam para instrumentalizar as aulas no dia-a-dia escolar; uma procura universal, não só por materiais didáticos, mas pelo trato com os alunos, pelo agir em sala; nessa concepção, apoiada em Pimenta e Lima (2009), despreza-se o sócio-histórico-cultural dos aprendizes, a formação acadêmica e os saberes científicos; valoriza-se o preenchimento de cadernetas, as práticas corriqueiras e as aulas-modelo, o que gera baixa produtividade e uma postura conformista;
- *O estágio e a relação teoria e prática*: distancia-se da concepção anterior e busca-se a reflexão sobre a realidade; é uma tentativa de transformar, de alterar o que já existe e está em vigor, instrumentalizando a *práxis* docente;
- *O estágio como campo de pesquisa*: como em toda profissão, no ensino deve-se ter um caminho prático, no caso, a docência; entretanto, este percurso não pode se restringir a um mero reproduzidor de um modelo pré-existente; este campo é propício à pesquisa, sobretudo para evitar a manutenção e a propagação de fórmulas mágicas, assim como incentivar o professor a ser pesquisador de suas próprias ações, um profissional que se volta para sua prática reflexiva⁶.

Quanto à primeira concepção, podemos lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram lançados na década de 1990 provavelmente muitos professores tenham acreditado que era a “cartilha” que tanto desejavam para melhorar o ensino, aos poucos perceberam que se tratavam apenas de orientações. No que se refere à segunda concepção, podemos pensar na quantidade de profissionais que ministram aulas, sem

⁶ Acerca do profissional reflexivo, ver autores como Schön (2000), Liberali (1999), Zeichner (2008).

que estejam devidamente habilitados, justificando que “para ensinar, não é preciso ter diploma”. No que tange à terceira e à quarta concepções, podemos retomar a busca por um profissional que reflita sobre sua prática, que não se conforma com a realidade do ensino e busca, também em sua própria sala de aula, alternativas para a melhoria do todo.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor (BRASIL, 2002), vamos encontrar normas mais específicas que valorizam a prática docente centrada no mercado de trabalho e o incentivo à “pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Art. 3º, inciso III). Nesta direção, recentemente foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), conforme já citadas, nas quais merece destaque o capítulo V, artigo 13, §6º, em que consta a referência ao estágio curricular supervisionado como “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (p. 13)⁷.

Alguns anos antes de estas diretrizes serem publicadas, Bueno (2007) já asseverou que não há normas sobre como devem ser conduzidos os estágios, os cursos de licenciatura têm maior liberdade sobre como agir e atuar na educação básica, aliando a prática à pesquisa. Ele e outros autores, a exemplo de Lüdke (2013), investem nesta discussão, ao considerarem o estágio o elemento articulador entre os saberes teóricos, adquiridos na universidade, e os saberes práticos, expressos na escola.

Acerca disso, Reinaldo (2009) sugere sair um pouco deste eixo articulador teórico/prático e explorar mais o discurso profissional. Só o saber prático, que busca soluções instantâneas, não é suficiente, assim como o saber teórico, que muitas vezes torna-se ilegítimo, dada a incompreensão por muitos profissionais do ensino. Para esta

⁷ Cabe-nos, neste instante, salientar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), a diversidade de sentidos atribuídos ao termo “prática”: como matriz curricular; como aperfeiçoamento da ação docente; como parte das disciplinas pedagógicas; como articuladora de outras práticas interdisciplinares; como estágio supervisionado, dentre outros.

autora (2009, p. 175), o ideal é “transformar os saberes em ação” e uma forma de ocorrer isso é o trabalho com gêneros catalizadores⁸, como os relatos de experiência.

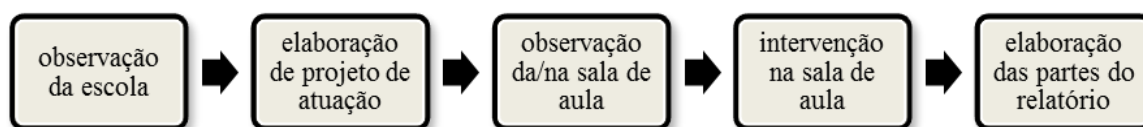
Em seu estudo, Reinaldo (2009) constatou a vagueza com que este gênero é produzido ao término das práticas de ensino (equivalentes aos estágios), sendo extremamente descritivos ou excessivamente teóricos. Por isso, coaduna com o fato de que, para melhor refletir sobre a ação, o professor em formação inicial precisa ser incentivado, desde a graduação, a ser agente que interpreta, avalia e julga sua ação e a do outro, pensando não apenas no presente, como também no futuro, legitimando-se como profissional.

Endossando este pensamento, Sousa, Lucena e Segabinaz (2014) consideraram o período do estágio como um momento em que se permite observar o processo de formação do aluno-estagiário, na academia, e sua relação com o ensino de língua, na escola, propondo uma intervenção que altere a realidade em sala de aula. Para tanto, sugerem as autoras, é preciso que o professor, também pesquisador, avalie a realidade em que atua, reconhecendo que o local da prática é a aula de Língua Portuguesa e não o estágio supervisionado em si.

Segundo Reichmann (2015, p. 26), o estágio supervisionado “se constitui como um momento privilegiado para investigar apropriações linguístico-discursivas, que se fazem presentes na formação inicial”, envolvendo o professor estagiário, o professor colaborador e o professor orientador. E nos moldes de Barreiro e Gebran (2006), o estágio é visto como a articulação⁹ (e não a execução) entre teoria e prática, um momento em que aluno e professores convergem em diferentes áreas de conhecimento. Pensando nisso, estas autoras (2006) destacam cinco momentos específicos, essenciais durante a realização do estágio, na formação inicial, organizados da seguinte forma:

⁸ Nos termos de Signorini (2006), constituem-se gêneros catalizadores aqueles que propiciam o desenvolvimento de ações relevantes, seja por parte do professor, seja por parte dos alunos, estabelecendo um diálogo, dado o seu caráter interdisciplinar, com outras áreas como Educação e Sociologia.

⁹ Ressaltamos que esta articulação não deve estar limitada ao estágio, ela deve ocorrer desde o início da graduação, conforme atestam as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015).

Figura 03 - Momentos do estágio, na formação inicial

Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Barreiro e Gebran (2006, p. 92-107)

No momento da *observação da escola*, a meta é traçar um diagnóstico, tanto do ambiente, como do espaço físico, da estrutura, do funcionamento, das assessorias pedagógico-administrativas, das relações pessoais, como procurar situações-problema, no intuito de observá-las, descrevê-las e tentar solucioná-las. Na *elaboração de projeto de atuação*, a ideia das autoras é que o estagiário desenvolva uma proposta de intervenção que tenha como objetivo uma melhoria em algum setor da escola, como biblioteca, secretaria, esporte, cultura, lazer, materiais didáticos, eventos sociais, desde que envolva a tríade escola, universidade e estagiários. A produção de projetos, centrada em um trabalho interdisciplinar, mobilizando estagiários, docentes da escola e o professor da academia é imprescindível.

Na *observação da/na sala de aula*, mesmo sendo este um ambiente hostil, a princípio, com reações negativas advindas do professor regente ou dos alunos, o estagiário precisa tanto ter em mente “o que observar” e, sobretudo, “o que registrar” (para não ser muito objetivo ou vago), quanto retratar com clareza a realidade em que irá atuar, a fim de que na universidade possa discutir o tipo de prática que irá desenvolver. Já na *intervenção na sala de aula*, é preciso, antes do início da regência, discutir sua proposta com o professor da turma e ter o apoio do supervisor da academia, do coordenador e do diretor da escola, estabelecendo uma parceria, pois se espera um retorno avaliativo destes membros, emitindo pareceres e socializando os relatórios, tendo em vista que a supervisão coletiva contribui mais amplamente para a melhoria da ação do outro.

E, na *elaboração das partes do relatório*, dentre outras opções, as autoras sugerem cinco partes, projeto de estágio, planos de aula, introdução, atividades desenvolvidas e conclusão. Segundo Paviani e Fontana (2007), Leurquin (2008) e Botelho e Leurquin (2011), os relatórios de estágios têm uma estrutura bastante linear, assim como a

maioria dos textos acadêmicos, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, mesma classificação, aliás, sugerida pela ABNT (2011).

A introdução abrange os objetivos, o local, o período em que a atividade foi supervisionada e os assuntos abordados nas partes seguintes, servindo de suporte norteador para o leitor. Andrade e Mesquita (2016) acrescentam a esta parte informações não só sobre a experiência prática, como também sobre a disciplina teórica de estágio. O desenvolvimento é a parte em que se detalham as informações, como os aspectos físicos, as atividades desenvolvidas, as ferramentas utilizadas, enfim, o detalhamento das ações. Para Paviani e Fontana (2007), essa parte aproxima-se muito da metodologia de um relatório de pesquisa, ao relatar as ações desenvolvidas, porém, sem a exigência da escrita acadêmica.

A conclusão consiste em uma síntese do que foi apresentado, incluindo análise, discussão dos dados, avaliação/reflexão sobre a experiência relatada e, em alguns casos, os agradecimentos. Além destas partes bem usuais, alguns autores destacam também a importância dos elementos pré-textuais, como capa, folha de rosto, e dos pós-textuais, como referências, apêndices e anexos. O relatório elaborado por nossa colaboradora (anexo A) segue estes moldes, não só por contemplar as partes e sua extensão (cinquenta e seis páginas), contendo em anexo e nos apêndices toda a diversidade de textos trabalhados em sala de aula, assim como um arcabouço teórico voltado ao tema das aulas e uma reflexão satisfatória quanto a sua experiência na intervenção.

Entretanto, como nosso foco é a formação inicial nas licenciaturas, precisamos fazer menção a pesquisas como a de Silva (2012). Para este autor (2012), corroborando com Tardif ([2002]2014), o relatório de estágio é o momento de entrecruzar os saberes acadêmicos e escolares, auxiliando o estagiário a entender um pouco como ocorre a linguagem no trabalho, mesmo que, algumas vezes, isso recaia em uma mera ação burocrática, sem despertar nenhum interesse no aprendiz por tal prática.

Este gênero não pode estar neste entremeio, uma mera produção mecânica, propulsora de notas, mas, uma importante ferramenta em que se registram descobertas e vivências em campo. Nos dizeres de Reichmann (2015, p. 61), o relatório de estágio constitui-se uma escrita situada, fruto de uma “experiência iniciática” (FONTANA, 2011, p. 29), que tem como uma de suas funções estender as discussões perpassadas na escola-campo associadas aos saberes adquiridos na academia.

Para Leurquin (2008), além da função de avaliar as ações do condutor da aula, o relatório propicia a interação entre os interlocutores e contribui para as ações educativas. Como a produção é feita geralmente no final do semestre letivo, a exemplo do que ocorreu com o escrito por nossa colaboradora, a reescrita e sua zona de desenvolvimento proximal ficam prejudicadas, pois não há discussões na academia para reduzir as dificuldades encontradas na escola-campo nem ao menos valorizar as potencialidades de cada estagiário, que gerem mudanças em sua ação.

Não é incomum recebermos relatórios de estágio sem nenhum teor reflexivo, seja quanto às aulas planejadas e ministradas ou outro aspecto, restringindo a parte destinada à discussão ao relato das ações do professor, no caso dos de observação, como algo distante daquilo que vinha sendo discutido na academia. Um exemplo disso é o que Silva (2012) constatou em um relatório de matemática: um estagiário regente, a fim de assegurar sua permanência no estágio, foi incumbido pelo professor colaborador para elaborar um exercício avaliativo e aplicá-lo em outra turma diferente da que estava atuando.

Apesar de dissabores como esse, vale lembrar que essa produção em discussão não deve ficar restrita às exigências institucionais, mas ser confeccionada no dia-a-dia da experiência vivida, refletindo acerca do andamento da ação, como um futuro profissional. Citando o recente estudo de Reichmann (2015), o relatório evoca várias práticas sociais, como o registro da experiência vivenciada na escola-campo, é também o produto síntese de uma disciplina na universidade e cumpre uma das exigências dos documentos oficiais. Não obstante, reitera a Reichmann (2015), estabelece uma ampliação dos conflitos identificados durante o estágio e propicia um diálogo interno com o próprio relator. Para endossar ainda mais a relevância da produção deste gênero, o estudo de Sousa e Costa (2013) constatou que, se for explorado devidamente pelo professor supervisor, o relatório de estágio resulta numa excelente ferramenta de reflexão, não só sobre a relevância da pesquisa na formação inicial, como também sobre a construção identitária do professor iniciante.

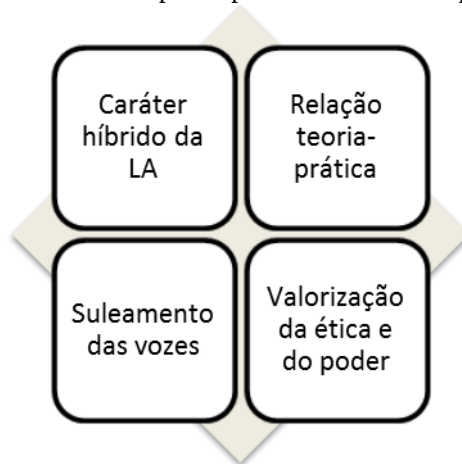
Assim, para efeito de nossa pesquisa, interessa-nos, particularmente, a parte destinada às atividades desenvolvidas, momento em que a colaboradora revela os primeiros indícios de sua identidade profissional enquanto estagiária, pois reflete sobre sua prática, descreve suas ações, questiona sua atuação e a dos alunos, fazendo os primeiros registros indagações sobre a sua postura. Para tanto, refletimos um pouco

sobre a identidade profissional, investigada neste estudo no âmbito da Linguística Aplicada, como exposto a seguir.

1.2 As contribuições da Linguística Aplicada e de outras áreas para a identidade profissional

Desde a década de 1990, Moita Lopes (2006) tem se dedicado em estudos sobre uma Linguística Aplicada (LA) contemporânea, que atravessa os campos sociais e humanos, organizada em quatro pontos centrais, assim destacados:

Figura 04 – Principais aspectos da LA contemporânea



Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Moita Lopes (2006, p. 96-104)

O primeiro deles diz respeito ao caráter híbrido da LA, que abrange um campo transdisciplinar ao envolver sociólogos, psicólogos, antropólogos, historiadores, enfim, profissionais que não são necessariamente linguistas, mas que desenvolvem trabalhos nesta área. Este hibridismo ou indisciplina, na ótica do autor, tem relação com o alargamento dos limites de que o sujeito é considerado humano e social; por isso, as teorias que perpassam a LA tendem a buscar em outras fontes suportes para aprofundar seus estudos. Um exemplo disso é a presente pesquisa, que está amparada nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, que recebe contribuições da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia e da própria Linguística. Para o ISD se estabelecer como construto teórico, Bronckart (1999) reconheceu que só uma dessas áreas não seria

suficiente para explicar a ciência do humano, por isso buscou em cada uma um aspecto bem peculiar, como apresentado posteriormente em 2.1.

O segundo ponto é a forte relação entre teoria e prática que prescinde os pilares desta área de estudo. Para Moita Lopes (2006), não há mais como considerar uma corrente aplicacionista de teoria na prática, ou, como se costumava fazer desde o seu surgimento, uma LA dividida, um grupo dedicado à teoria e outro à prática. Aliás, nos dias atuais, consideramos que desenvolver estudos em LA não há porque de haver mais esta dicotomia.

Com isso, passa a valorizar as “vozes do sul”, advindas dos sujeitos em seu contexto sócio-histórico. Sobre isso, surge o terceiro ponto, a proposta do suleamento das vozes, que se refere a uma valorização do sujeito ainda não considerada, ele é corporificado, reinventado e emancipado socialmente, salienta Moita Lopes (2006).

Neste ponto, Kleiman (2013) reforça a ideia do autor, ao revelar a necessidade de se investir em grupos que estão socialmente à margem, mas que, a partir de suas histórias, não fiquem limitados, reexistam às evoluções socialmente alcançadas. Ao aprofundar esta questão do suleamento, Kleiman (2013) destaca como possibilidades de inserção, tanto os grupos sociais, compostos por “mulheres, afrodescendentes, índios, trabalhadores do campo, alfabetizadores e professores” (KLEIMAN, 2013, p. 44), que são excluídos, socialmente, quanto os grupos acadêmicos, que resistem às mudanças epistêmicas, dentro e fora do ambiente universitário, serão reinventados.

Trazendo essas questões para o desenvolvimento de uma pesquisa crítica em Linguística Aplicada, a autora defende que os saberes acadêmicos do docente em formação precisam estar adequados à realidade do alunado, uma vez que suas identidades devem ser construídas concomitantemente, evitando ficar à margem, como pode acontecer em algumas instituições superiores.

Nas licenciaturas, Kleiman (2013) reconhece que esta proposta não é uma tarefa fácil, pois as dificuldades advêm tanto da desconstrução das vozes existentes implantadas nos cursos de graduação, quanto da falta de apoio das agências de fomento às pesquisas em LA, porém, reconhece que não podemos mais ignorar tal realidade. Acerca desta falta de apoio, podemos destacar que houve um avanço em termos de quantidade de pesquisas em LA, mas, se estas forem comparadas às das ciências exatas, por exemplo, tonam-se ainda pouco representativas.

E, no quarto ponto, Moita Lopes (2006) faz menção à ética e ao poder, que devem fortemente ser valorizados nas pesquisas em LA. Acerca disso, podemos mencionar as contribuições de Celani (2005), ao relacionar a questão ética, amplamente discutida nos estudos que envolvem a pesquisa qualitativa de natureza crítica em sala de aula, a duas questões centrais, conduta e fraude. Em relação à falta de conduta, a autora aponta exemplos como dados não-documentados ou coletados por terceiros, publicações com análise incipiente ou tangenciamento de informações, inserção de terceiros como coautores e republicações de resultados em mais de um periódico. Já em relação à fraude, não menos importante que a anterior, a autora equipara-a ao plágio, à falsificação de documentos e à invenção de resultados.

Celani (2005) também cita algumas dificuldades em se fazer pesquisa em sala de aula com docentes em formação continuada. Uma delas é o conflito estabelecido entre o que pesquisar e a adequação ou não aos procedimentos adotados. Outra é a ambiguidade quanto à confidencialidade dos dados, que se torna difícil de ser mantida, tendo em vista que, ao serem publicados, não se sabe se a identidade do sujeito será preservada realmente.

Cavalcanti (2006), por sua vez, discute com maestria o fato de o professor universitário ter uma tendência natural a impor regras, apontando o certo e o errado, esquecendo que, mesmo diante de tanta teoria, o inusitado sempre acontece. Por isso, o professor deve ser um eterno pesquisador de sua sala de aula, pois, aos poucos, vai moldando as estratégias a serem mais bem aplicadas em sua prática.

Assim, na mesma proporção que é coerente saber escolher qual teoria utilizar, diversificar os modelos para que os docentes consigam ganhar uma autonomia crítica e independente em sua formação também é relevante. Kleiman (2001, p. 21) apresenta situações pertinentes a serem estudadas sobre a formação do professor, no âmbito da LA. Dentre elas, interessam-nos professores que refletem sobre sua prática, particularmente, num percurso em que eles transitam de estagiários a docentes, já que passam a ter voz própria, fundam-se como profissionais e têm a possibilidade de (re)construir sua identidade docente, em um contexto cujas imagens geralmente são questionadas.

Em relação a essa questão, Geraldi (2010, p. 80), desde a década de 80, nos convida a fazer uma reflexão sobre a identidade deste profissional ao longo dos séculos, uma vez que o docente estuda para se “formar professor” e não para se “tornar

professor”, apresentando três conceitos distintos e evolutivos. Na idade média, os docentes eram vistos como sábios, uma espécie de “produtor” (p. 83) de conhecimento, pois detinham um determinado saber e eram respeitados. Com o advento do Mercantilismo, começou a haver a divisão social do trabalho, o que acarretou uma alteração da imagem desse profissional, passando a ser um mero “executor” de tarefas ou “reprodutor” (p. 85) destas. Isso estimulou uma identidade de desatualização, pois, como ele não mais precisava produzir conhecimentos, restringiu-se apenas a repassá-los.

Com a chegada do século XX, a identidade do professor mais uma vez foi questionada, restringindo-se à busca de técnicas que auxiliassem no controle da sala de aula, tendo em vista que, como tudo o que era para ser ensinado já estava pronto (herança da concepção anterior), aquilo que deveria ser hipótese passou a ser verdade incontestável. Daí coube ao docente restringir-se a um mero “operacionalizador” (p. 86), que controla o tempo de permanência do aluno na sala, que observa a relação respostas dos discentes x respostas do material didático e que estabelece parâmetros de disciplina.

Assim, na teoria social, durante longas décadas, a identidade era vista como algo estagnado, estabilizado, sem grandes mudanças, o que contribuiu fortemente para que o trabalho foi visto como algo imutável, ao profissional não eram permitidas mudanças, o que resultava numa amputação ou castração de suas atividades. Com a perspectiva da pós-modernidade, este conceito foi alterado, fazendo com que o indivíduo deixasse de ser considerado unificado e passasse a ser visto como fragmentado. Para Hall ([1992]2014), na perspectiva cultural, a partir da segunda metade do século XX, os traços identitários do ser humano passaram a ser vistos de maneira entrecortada pelo sistema que o cerca, na mesma proporção em que se modificavam a organização social, como raça, gênero, sexualidade, classe econômica, sinalizados nos estudos de Norton e Early (2015).

De Hall ([1992]2014), podemos depreender que a identidade nunca é fixa, mas permanentemente transitória, fraturada, cujo “eu” jamais é o mesmo, transforma-se com o tempo, centra-se no “para onde está indo”. Por isso, de acordo com este autor, a identidade é histórica, institucional e culturalmente situada, construída no dia-a-dia, assim como defendem Pimenta e Lima (2009), ao discutirem sobre a identidade profissional do professor. Essas autoras (2009), situadas na Psicologia Social, na

Pedagogia e na Didática, ao endossarem as contribuições de Hall, defendem que é nas histórias pessoais, nas experiências sociais, que o professor vai se constituindo, coletivamente, no curso de sua trajetória profissional e não apenas nas instituições formadoras, como academia, escola.

No estudo de Hall ([1992]2014, p. 10), três concepções de identidades são citadas. A do “sujeito do Iluminismo”, individualista, típica do homem moderno, racional, consciente de suas ações, centrado em si. A do “sujeito sociológico”, cujo “eu” interage com o outro, com a sociedade. Embora essa concepção seja importante, o “eu” interior, real, é resguardado e só se solidifica na mediação cultural com o mundo exterior, coletivo, do final do século XX. Assim, a identidade localiza-se entre o público e o privado, unificando tanto o indivíduo, quanto o seu mundo cultural.

Aos poucos, o “eu” único passa a ser visto como fragmentado por várias identidades, advindas de uma terceira concepção, a do “sujeito pós-moderno”, que concebe não mais uma, mas múltiplas, ambíguas e processuais identidades, todas decorrentes da representação cultural e das relações de poder. Portanto, trata-se de um ser móvel, volátil, construído pela história, não pela biologia, assumindo diferentes posturas, dependendo da situação em que se encontra. Dentre estas três concepções, adotaremos em nosso estudo a terceira, a pós-moderna, na qual o sujeito estabelece uma interação com o outro, os seus valores são sócio-historicamente priorizados e está constantemente alterando seus modos de agir, de maneira múltipla e processual, de acordo com cada situação.

Uma virada discursiva nas ciências humanas é a diversidade de estudos acerca desta temática. Um exemplo é o artigo de Moita Lopes (1998) que, alinhando-se a Hall e aos outros pesquisadores, desenvolveu um estudo sobre os discursos identitários em sala de aula de língua materna e constatou que, apesar de neste ambiente a troca de conhecimentos ser (co)construída, no momento de impor a autoridade, a identidade do professor é sobressaltada nas relações de poder. Aspectos como diferença de idade fazem com que este profissional, por intermediar as discussões, quase sempre consiga controlar as identidades sociais colocadas em cena, tendendo a desprezar a natureza sócio-histórica dos aprendizes. Alguns anos depois, Moita Lopes (2004, p. 168) ratifica os resultados deste estudo de 1998, ao declarar que mediante as incertezas do mundo pós-moderno, cada vez mais os conhecimentos são vistos como “particulares, situados e

contextualizados”, de maneira que não se pode mais conceber um ensino generalizado, centralizador e unificado.

Ao estabelecermos a relação entre a identidade e a relação de poder, podemos dizer, assim como fizeram Norton e Early (2015), ao citarem Norton (2010), que a identidade está em constante mudança e (por que não dizer) em conflito. Estes autores revelam que é na interação social que o “eu” está em processo de construção do sentido em face ao mundo e o fator espaço-tempo torna-se essencial. É na sala de aula que a identidade se constrói através dos “investimentos” que professor e alunos atribuem às práticas escolares, comunitárias e aos anseios futuros. Sendo assim, ao analisarem as identidades do pesquisador como professor, Norton e Early (2015) reconheceram que muitas vezes o conflito é gerado quando os docentes se deparam com situações inusitadas, tais como ministrar aula em um horário que não é o seu ou mudar um planejamento previamente definido.

Neste âmbito, consideramos que a perspectiva pós-moderna a mais relevante para investigar o professor em formação inicial, dado seu aspecto de construção de novas e fragmentadas identidades de um sujeito que se relaciona com diferentes estruturas de poder. Mesmo o sujeito ainda sendo o foco, ele é permeado de influências exteriores, culturais, estabelecendo um diálogo com outros mundos historicamente marcados, além do seu, de maneira deslocada, descontínua e multifacetada.

Ao investigarmos o universo de estudos que permeiam a Linguística Aplicada, identificamos vários pesquisadores que abordam a temática da identidade, amparados a esta perspectiva de Hall. Para citar alguns, temos os estudos de Grande (2010) e de Tápias-Oliveira (2006), ambos relacionados ao grupo Letramento do Professor, IEL/UNICAMP, e os de Ramos (2015) e o nosso, vinculados ao GELIT/UFPB. Grande (2010), preocupada em investigar o processo de construção identitária profissional de docentes em formação continuada, percebeu que este é decorrente de outras experiências, de crenças e de realidades contextuais. Por isso, os professores, ao se colocarem na condição de colaboradores, permitindo ser observados em sua atuação, assumem esta profissão com depreciação e desprestígio social. Entretanto, ao se assumirem como estagiários em formação inicial, discutindo o andamento das aulas com o professor universitário, sentem-se fortalecidos, já que dominam o saber-fazer.

Ramos (2015), por sua vez, ao analisar a construção identitária (e de letramento) de alunos do curso de Pedagogia, a partir de diários de leituras, identificou três

categorias identitárias nos colaboradores: i) um “eu” leitor de obras infantis, que ora retoma o passado, voltando a ser criança, ora se reporta ao futuro, como profissional; ii) um “eu” aluno de formação inicial, que remete à metacognição, fazendo uso de estratégias de leituras para compreender os textos; e iii) um “eu” professor formador, direcionado ao futuro profissional.

Esta alternância de posições sociais, presente nestas duas pesquisas, Grande (2010) e Ramos (2015), permite-nos tanto assumir um “eu” limitado a regras impostas institucionalmente, como um “eu” que se sente mais seguro e tenta diversificar as ferramentas a serem usadas em sala de aula. Por isso, podemos reconhecer a importância de se estudar o sujeito contemporâneo, encoberto de intenções e padrões institucionais, que anseia por mudanças e que se esforça para ocupar um lugar de relevância em seu (futuro) ambiente profissional, como é o nosso caso.

Investigar um sujeito em início da carreira, num percurso que vai de estagiário a professor iniciante, cuja identidade profissional está em (re)construção propicia uma visão de suas dificuldades, anseios, tensões, medos e conquistas, mesmo partindo de um caso individualmente.

Em uma concepção mais antropológica, estão as contribuições de Holland et. al. (1998), que consideram a identidade como flutuante, não fixa, que relaciona o mundo interior às práticas sociais, ao outro. Uma das afirmações apresentadas por Holland et. al. (1998) é que a identidade surge do pressuposto de que, à medida que conseguimos perceber a perspectiva do outro, passamos a perceber também a nossa, já que a identidade é capaz de variar entre dois universos, de um ponto em particular a outro, no mundo. Por estar inserido em um contexto social e estabelecer interação com outras pessoas, o sujeito tende a cada dia (re)construir sua forma de ver o amanhã, percebendo as mudanças gradativas a sua volta, de forma que as ações do cotidiano não sejam vistas apenas como uma rotina, e sim, como únicas.

Desta forma, a identidade pode permanecer, mudar, alterar ou mesmo embutir a imagem de si e do outro, sendo necessário um tempo para sua maturação. Para melhor compreender esta concepção, o autor apresenta quatro movimentos da construção identitária, a saber, mundos figurados, posicionamentos, vozes e construção de novos mundos.

Nos “mundos figurados” (ou mundos imaginados, intencionais, culturais, virtuais), as identidades podem ser criadas, inventadas, ao estabelecerem uma

considerável significação na percepção da realidade. Quando o sujeito é incentivado a refletir sobre suas ações, ele aprende a redirecionar o foco, passa a fazer parte de um grupo que tem as mesmas angústias que as suas, começa a identificar-se com o outro, tende a conhecer um contexto diferente do seu e fica suscetível a desenvolver novas experiências com o mundo e com o seu tempo. Por exemplo, o mundo figurado “estágio supervisionado” pode provocar um compartilhamento de experiências sobre o ontem, o hoje e o amanhã, entrecruzando conhecimentos entre os professores experientes e os iniciantes, o que se torna fundamental para a identidade de todos estes sujeitos que estão em busca de outro mundo figurado, o ensino superior.

Nos “posicionamentos” (ou identidade relacional), as identidades estão diretamente associadas às relações de força sobre o que pode e deve ser falado, como e com quem. Assim, a posição social que o sujeito ocupa no mundo vai ser determinante para ele agir de um jeito ou de outro, uma vez que sua identidade será revelada a partir do contato com outros sujeitos, passando a agir como eles. Estes posicionamentos podem ser diretamente associados às relações de poder, por exemplo, quando o professor deve ter parcimônia no que vai dizer a seus alunos, porém, sempre deixando claro que ele é quem impõe as regras.

Já nas “vozes”, as identidades surgem como a busca da autoria, originária de vários discursos e diferentes posições sociais. Este termo, originário de Bakhtin ([1929]2002) e retomado no capítulo 2 desta tese é identificado no percurso entre os mundos figurados e os posicionamentos, constitui o firme propósito de, a princípio, dar a impressão de que o sujeito está agindo de forma consciente e única, quando, na verdade, está mediado por inúmeras influências sociais nem sempre conscientes e claras. Por exemplo, o professor, ao discutir um texto com a turma, deve deixar claro que há a voz do autor empírico do texto na origem do dizer, mas outras pessoas ou instituições podem opinar a favor ou contra aquele discurso, através das vozes sociais.

Na “construção de novos mundos”, bem próxima ao mundo figurado, mas com uma visão centrada no agir futuro, em uma prática posterior, para Holland et.al. (1998), a identidade pode propiciar inclusive uma mudança de valor, se o contexto social for favorável, uma vez que o sujeito é consciente da situação e deseja alterá-la. Em se tratando de uma identidade profissional, como no caso do professor, cabe a este querer estimular uma mudança em razão da não aceitação da situação corriqueira e pouco reflexiva. Uma situação que ilustra estes novos mundos é quando um professor

estagiário desempenha tão bem esta posição social que acaba assumindo a turma como professor colaborador, como será percebido em nossos dados.

Tápias-Oliveira (2005), ao conseguir convergir para a Linguística Aplicada tal teoria, reconheceu, a partir do gênero diário reflexivo que, à medida que estes quatros mundos iam agindo no interior de alunos iniciantes do curso de Letras, eram ativados os processos e a história de cada um. Como considerou não só Tápias-Oliveira (2005; 2006), mas também Moita Lopes (1998), Grande (2010), Ramos (2015), dentre outros, consideramos também a sala de aula como um lugar social suscetível a mudanças, cujas práticas discursivas e sociais servem de *locus* para construção identitária do professor em formação.

Ao nos debruçar nesta concepção, aos poucos a identidade, vista por Tardif e Lessard (2007) como o “pilar” do ensino, vai se desvelando, de modo que o “eu” profissional se cruza com o “eu” pessoal, e o professor estagiário passa a se reconhecer em sua totalidade, ampliando a reflexão para além da sala de aula. É bem verdade que, no percurso que vai da formação inicial à iniciação à docência, o docente está construindo e (re)construindo sua identidade profissional diariamente, posiciona-se de maneiras divergentes.

Para isso, vamos observar quais as dúvidas, as inquietações, os impedimentos que traz para seu discurso, amparadas nas categorias linguísticas do Interacionismo Sociodiscursivo, expostas no capítulo que segue, cujo enfoque vai desde a epistemologia deste construto teórico, passando pelas incorporações da Semântica do Agir e adentrando nas considerações das Ciências do Trabalho em torno da atividade docente.

2. ISD, SEMÂNTICA DO AGIR e CIÊNCIAS DO TRABALHO: contribuições para o agir docente

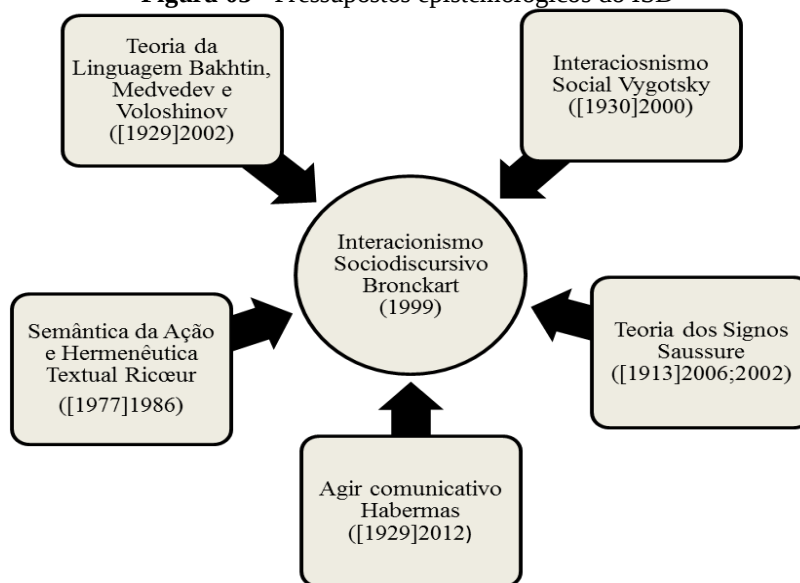
A nota não é importante, mas infelizmente até quando o nosso país for regido por números sim, o que conta mais são os números, notas altas.
(Kalina, em 2012.2, relato reflexivo 02)

Neste capítulo, nós nos detemos aos pressupostos do ISD, quadro teórico que embasa nossa pesquisa em Linguística Aplicada e contempla parte de nossas categorias de análise quanto à materialidade linguística. Para tanto, inicialmente, apresentamos os pressupostos desta teoria, em seguida, mostramos as incorporações feitas a partir dos anos 2000 à teoria e, por fim, apontamos as contribuições da Clínica da Atividade e da Psicologia do Trabalho para esta abordagem.

2.1 O quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo

O construto teórico do ISD começou a ser divulgado no Brasil no final da década de 1990, com a publicação do livro “O diário de leituras”, escrito por Anna Raquel Machado (1998), fruto de sua tese de doutorado, em Genebra, sob a orientação do fundador do ISD, Jean Paul Bronckart. A partir de então, diversas pesquisas se voltaram a esta abordagem no país, sobretudo no campo da Linguística Aplicada, como podemos encontrar nos trabalhos dos grupos de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações (ALTER), que agrega pesquisadores de várias instituições, como PUC, São Paulo, Minas Gerais, USP, UNISINOS, UEL, e do Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT), da UFPB.

Em 1999, foi traduzida do francês para o português a primeira obra de Bronckart, “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, em que congrega o quadro epistemológico e as primeiras categorias de análise do texto, a partir de um folhado textual. Vejamos, inicialmente, como se deu essa epistemologia, conforme ilustra a figura 05 que segue:

Figura 05 - Pressupostos epistemológicos do ISD

Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Bronckart (1999, p. 21-67)

De acordo com a figura 05 acima, a epistemologia do ISD advém de várias fontes: do interacionismo social, proposto pelo psicólogo Vygotsky; da teoria dos signos, nos termos do linguista Saussure; da teoria da linguagem, fundamentada pelos filósofos e linguistas russos (Bakhtin, Medvedev e Voloshinov); da Semântica da Ação e da Hermenêutica, sugerida pelo filósofo Ricœur; e do agir comunicativo, defendido pelo sociólogo Habermas.

Bronckart (1999), ao abordar a perspectiva do ISD, reconhece na linguagem condição humana e social, fruto de um processo histórico. Por isso, de Vygotsky ([1984]2000), que buscou inspiração na concepção monista do mundo, apoiando-se nos filósofos Spinoza (1964), Hegel (1807) e Marx e Engels (1972), o ISD acatou o fato de o indivíduo se constituir, não só por aspectos biocomportamentais, como também por aspectos psíquicos, uma vez que as experiências vivenciadas pela interação com outros humanos valorizam o agir no mundo e sobre si, mediante um contexto sócio-histórico. Aliás, esta proposta de interação, mediada pela linguagem, é reconhecida também por Saussure ([1913]2006; 2002) e pelos pesquisadores russos.

De Saussure ([1913]2006), como não poderia deixar de ser, a menção e a valorização à natureza do signo linguístico foram vistos por Bronckart, mesmo este autor reconhecendo a necessidade de refazer ou reler alguns aspectos teóricos. Importante ressaltarmos que, em Bronckart (2006, p. 07), os estudos de Saussure (2002) são vistos

como “caráter propriamente revolucionário”, com ênfase em alguns aspectos, tais como o fato de o signo ser sempre processual, mutável, temporário e instável, a depender do uso, e a língua estar em constante interação com os sistemas social, psicológico e discursivo.

Já do grupo de pesquisadores russos, em especial Voloshinov ([1929]2002), Bronckart investe no caráter sócio-histórico da linguagem, decorrente da interação verbal, e nas noções de dialogismo e de gênero do discurso¹⁰. O dialogismo se constitui uma característica fundamental da linguagem humana, realizado quando há uma relação entre pelo menos dois seres, fazendo uso de várias vozes e suscitando outras. Este embate enunciativo está presente em gêneros que circulam no dia-a-dia nas mais divergentes esferas da comunicação humana.

Do filósofo Ricœur ([1977]1986), o ISD se apoia em algumas concepções para analisar as categorias linguístico-discursivas. Da Semântica da Ação, Bronckart, citado por Machado et. al. (2009), reconhece a relevância em diferenciar: “atividade”, leitura de um agir que seja coletivo; “ação”, o aspecto individual de um actante (qualquer pessoa) implicado(a) no agir; e “agir”, identificado por dimensões próprias de um agente que as pratica, dotado de motivos, intenções e capacidades, marcado temporalmente, desenvolvendo-se em um curso.

A Hermenêutica Textual contribui para o ISD com a valorização dos aspectos sócio, histórico, cultural e semiótico, e com a concepção de que a ação é antes de tudo social e, por isso mesmo, nem sempre é controlada, podendo o agir a todo instante ser reconstruído. Logo, sob a ótica de Bronckart, a ação não é um tipo de agir, mas permite reconhecer sob qual aspecto o agir será avaliado como o gênero textual mais adequado em uma dada realidade.

Dos preceitos do agir comunicativo, ressaltados por Habermas ([1929]2012), Bronckart considerou o aspecto social humano, tendo a linguagem como forma de negociação transindividual, veiculada através de representações coletivas do meio, conhecidas por mundos representados. Estes mundos representados conseguem, em determinado instante, sincrônica e historicamente construído, ser influenciados pelas atividades humanas através de coordenadas formais, pois o indivíduo plenamente desenvolvido é aquele que no confronto com a natureza, é dotado de capacidades

¹⁰ Apesar de Voloschinov adotar a nomenclatura de “gêneros do discurso”, seguiremos as sugestões de Bronckart e utilizaremos “gêneros de textos”.

cognitivo-comportamentais e pode agir objetivamente; no confronto social, ocupa um papel, uma posição e pode reconhecer as normas da sociedade (aderindo ou não a elas); e, no confronto consigo, tem propriedades pessoais inferíveis do seu estilo particular e pode reconhecer sua própria subjetividade (BRONCKART, 1999). A fonte de cada agir é o ator, que consegue intimamente relacionar uma ação a um mundo e a uma pretensão, como visualizado:

Figura 06 - Agir comunicativo

Ações	Mundos	Pretensões
Teológica/ Estratégica	Objetivo	Verdade/ Eficacidade
Regulada por normas	Social	Conformidade/ Validade
Dramatúrgica	Subjetivo	Veracidade/ Autenticidade

Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Habermas ([1929]2012, p. 147-195)

Em relação às ações teleológicas ou estratégicas, Habermas ([1929] 2012) destaca que elas podem ser planejadas, cumpridas ou julgadas por mais de um participante, por isso, estão voltadas a um mundo objetivo, no qual um conjunto de estado de coisas passa a existir para um fim específico, através da intervenção. O ator age no mundo, criando externalizações que podem ser consideradas verdadeiras/eficazes ou não por uma terceira pessoa, ou criar intervenções que sejam vitoriosas ou fracassadas.

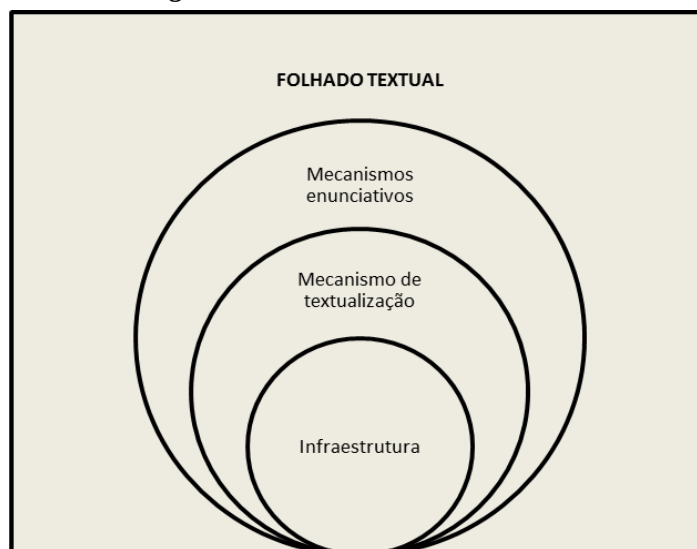
Quanto às ações reguladas por normas, de acordo com Habermas, estas não se referem a um ator em especial, mas às relações interpessoais, centradas em regras, símbolos e valores tidos como convencionais. Disso resulta que um mundo objetivo se soma a um social e os atores avaliam se a ação é ou não legítima em relação às regras. A pretensão da validade é posta em discussão socialmente.

E no que se refere às ações dramatúrgicas, Habermas reporta-se àquilo que as pessoas mostram de si na relação social, ou seja, os participantes de uma ação representam reciprocamente um público, cujas experiências vividas são centradas em um “eu”, resultante de um mundo social, dependente quase totalmente do mundo objetivo. Nestas ações, as pretensões de veracidade/autenticidade surgem em oposição ao verdadeiro, de maneira que o ator possa revelar seus sentimentos e desejos subjetivamente, desde que o público reconheça isso.

Neste cenário, estas ações de linguagem são consideradas por Bronckart (1999), no âmbito psicológico, como representações internas, em que cada agente possui sobre sua responsabilidade uma ação social. Neste nível, o contexto de produção e o conteúdo temático estão articulados em uma mesma interação verbal e são fundamentais, por exemplo, no momento da escolha de um gênero, antes de analisá-lo empiricamente.

O contexto de produção, visto por Bronckart (1999, p. 93) como os fatores que exercem influência no modo como os textos são organizados, refere-se à situação de interação em que o agente-produtor está inserido e às representações em que o texto é organizado, dividido entre os parâmetros dos mundos físico e o sócio-subjetivo. Quanto aos parâmetros do mundo físico, em um contexto imediato, destacam-se: o “lugar” físico, concreto, onde ocorre a produção; o “momento”, a duração de produção do texto; o “emissor”, o produtor físico do texto oral ou escrito; e o “receptor”, o receptor físico, concreto, do texto (BRONCKART, 1999, p. 93). Já em relação aos parâmetros do mundo sócio-subjetivo, exercendo influências das normas, dos valores e das imagens de si, em uma dada interação social, destacam-se: o “lugar”, ou a formação social em que foi desenvolvida a produção verbal; o “enunciador”, encarado como o papel social que ocupa o emissor; o “destinatário”, tido como o papel social que ocupa o destinatário e o “objetivo(s)” da interação, ou o(s) efeito(s) que a produção pode gerar em seu receptor social (BRONCKART, 1999, p. 94).

O conteúdo temático, por sua vez, pode ser visto como aquilo que está explicitamente no texto, cujas representações são constitutivas pelo próprio agente, uma vez que os conhecimentos estão na memória do produtor e são organizados de forma lógica, hierárquica e simultaneamente. Neste caso, a distinção entre os três mundos não tem qualquer relevância, já que o foco são os temas a serem verbalizados. Este conteúdo temático já faz parte da materialização do texto propriamente dita, realizada em três estratos hierárquicos que compõem um folhado textual, de maneira sobreposta e interdependente, como proposto por Bronckart (1999), visualizado na figura 07 que segue:

Figura 07 - Metáfora do folhado textual

Fonte: Adaptada de Pereira (2010, p. 186)

Como ilustra a figura 07, o folhado abrange camadas que se sobrepõem uma a outra. Fazendo uma leitura de dentro para fora, encontramos a “infraestrutura textual”, constituída pelo plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais.

O plano global é constituído pelo já mencionado conteúdo temático, incluindo a noção de gênero de texto. Os tipos de discurso referem-se aos diferentes segmentos que o texto apresenta, organizados em quatro tipos:

Quadro 02 - Tipos de discurso

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

Fonte: Bronckart (1999, p. 157)

O “discurso interativo” consiste nas referências explícitas aos parâmetros de situação material de produção, é implicado, com coordenadas dêiticas, propiciando o diálogo, realiza-se no mundo conjunto ao momento de produção e pertencente ao eixo

do expor, como observado em *O que me entristece é saber que a maioria não quer mais estudar apesar de serem muito inteligentes*¹¹ (R02, anexo B2).

O “discurso teórico” não integra as relações explícitas dos parâmetros de situação material de produção, é autônomo em relação às referências do texto, com ausência de dêiticos, presente no eixo do expor e constitui-se das referências aos autores teóricos que fundamentam as ideias do texto ou que, de alguma forma, contribuem para a reflexão das práticas relatadas, como exposto em *Essa aula foi baseada pelo livro do ensino médio Novas Palavras, de Emília Amaral...* (R02, anexo B2).

O “relato interativo” faz referências explícitas aos parâmetros de situação material de produção, é implicado, com coordenadas dêiticas, ocorre em um momento de produção disjunto ao tempo real, diz respeito às referências dos discursos de outros sujeitos, podendo ser feito através dos discursos direto, indireto ou indireto livre, estimulando o diálogo no texto e encontra-se no eixo do narrar, como em *O sexto encontro aconteceu no dia 18/05/12 sendo a oitava aula. Neste dia organizamos uma mesa-redonda para apresentação das leituras feitas dos anúncios entregues a cada equipe na aula anterior.* (R01, anexo B1).

A “narração” não integra as relações explícitas aos parâmetros de situação material de produção, não faz referência ao uso de dêiticos, valoriza no texto o discurso de outrem, sem a presença de diálogo, como se alguém contasse um fato, expresso sempre na 3ª pessoa do singular e localiza-se no eixo do narrar, como percebido em *No começo, muita euforia dos alunos, logo, quando a música começou a ser tocada, e ao mesmo tempo a caixa passava e ao passar sentimos que cada um deles saberia da obrigação e da importância da pessoa que ficasse com a caixa, porque, afinal, teria que cumprir a atividade.* (R01, anexo B1).

As sequências textuais são unidades estruturais que têm certa autonomia, presentes no interior de um tipo de discurso, responsáveis pela organização linear do texto. Inspirado em Adam (1992), Bronckart (1999, p. 218) destaca que são em número restrito, uma média de cinco - narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal -, linguisticamente marcadas e pertencentes a um tipo específico de discurso.

Na camada seguinte do folhado, encontramos os “mecanismos de textualização”, responsáveis pela estruturação do conteúdo temático. Linguisticamente, são

¹¹ Ao logo desta tese, as falas de Kalina estão identificadas em itálico.

representados pelos níveis de “conexão”, que consistem em articulações das progressões temáticas e dos organizadores textuais, e de “coesão nominal”, que servem para introduzir ou substituir um nome, e de “coesão verbal”, que organizam temporal e hierarquicamente os processos.

Na última camada, no nível mais superficial, estão os “mecanismos enunciativos”, relacionados às formas de interação, representados pelos procedimentos que indicam a fonte do dizer e o posicionamento do autor do texto em relação ao tema, como as “modalizações”, que independem da progressão do texto, e as “vozes”. Em relação às modalizações, Bronckart (1999) cita quatro¹² tipos:

- lógicas ou epistêmicas: avaliam elementos do conteúdo temático, como certos, prováveis, possíveis, eventuais; tem estreita relação com o mundo objetivo habermasiano, cujos critérios de verdade e de eficacidade são condicionados à intervenção no mundo, a partir de um agir teleológico; exemplificadas por marcadores do tipo “é preciso”, “é necessário”, “é evidente que”, “talvez”, “necessariamente”, como marcadas em: [...] *talvez por isso, o tema passou a ser abordado simplesmente como uma atividade qualquer* (R01, anexo B1);
- deônticas: expressam valores, opiniões e regras em uso, encarados como necessários, permitidos, proibidos, desejáveis; suas pretensões de validade só são legítimas a partir de um coletivo, no mundo social; domínio do direito, da obrigação, cujo agir é regulado em conformidade com as normas, com as convenções sociais; por exemplo, “devo”, “tenho”, “posso”, como expressas em: [...] *agora era a professora deles e podia tomar mais posições na sala* (R01, anexo B1);
- apreciativas: julgam criticamente o posicionamento do locutor, através do conteúdo temático, visto como bom, mau, estranho, infeliz; voltadas às pretensões de veracidade ou autenticidade do mundo subjetivo, seus critérios são praticamente resultantes do mundo objetivo, tendo em vista que aquilo que as pessoas mostram de si, no agir dramaturgico, representam reciprocamente um público; as marcas mais comuns são “acredita-se”, “julga-se”,

¹² Também faremos menção em nossa análise sobre as modalizações com valor psicológico, apresentadas posteriormente no tópico 2.2.

“felizmente”, “ai de mim!”¹³; como registradas em: *A nota não é importante, mas infelizmente até quando o nosso país for regido por números sim, o que conta mais são os números, notas altas* (R02, anexo B2);

- pragmáticas: julgamento de responsabilidade de um personagem, grupo, instituição, em relação àquilo em que é o agente, sobretudo, na capacidade de ação (poder-fazer), da intenção (querer-fazer) e das razões (dever-fazer); identificadas por verbos como “poder”, “dever”, “querer”, “ter”, como aparece em: *“aí depois quando é na outra aula... eles querem que eu volte na outra aula pra... ir sentar lá perto deles e explicar...”* (ACS, apêndice A).

E em relação às vozes, o autor ressalta três tipos:

- voz do autor empírico: voz da pessoa que está na origem do dizer, que comenta e avalia o que diz, como em: *Sendo assim, pedi para que eles levassem o texto e lessem em casa* (R01, anexo B1), em que a colaboradora se assume no texto, através do verbo “pedir”.

- voz de personagens: voz humanizada, de pessoas ou entidades, na função de agentes, expressas nas ações e nos acontecimentos do conteúdo temático, como identificada em: *[...] depois eu conversei com a diretora... a diretora veio e conversou com eles... né?... então eles melhoraram de novo...* (ACS, apêndice A), em que a colaboradora traz para seu discurso a voz da diretora;

- voz social: voz de pessoas, grupos ou instituições implicadas no conteúdo temático, sem ser considerada agente, é representada por formas pronominais, sintagmas ou trechos, como em: *Essa aula foi baseada pelo livro do ensino médio Novas Palavras, de Emília Amaral [...] (não o que uso), o livro que me baseio é o de Leila Lauar Sarmento* (R02, anexo B2), em que a colaboradora faz menção às autoras de livros didáticos usados em sala.

Essas são as categorias que compõem o folhado textual de Bronckart (1999), muito utilizadas nas pesquisas que abordam este construto teórico, como no nosso caso, que enfocaremos as modalizações. Porém, como dissemos no início deste tópico, estas se constituíram no início do ISD, mas, com o passar dos anos e o avanço das pesquisas,

¹³ Como modalizações apreciativas, também iremos considerar em nosso estudo os adjetivos subjetivos, com valores axiológicos, citados por Kerbrat-Orecchioni (2002), que emitem julgamento de valor, tais como “realmente”, “tudo”, “me surpreendo”, “fiquei arrasada”, “Nossa!”, “meu Deus!”.

outras noções se tornaram vitais na consolidação desta teoria, como será exposto no próximo item.

2.2 A análise textual da Semântica do Agir

A partir dos anos 2000, outras mudanças e incorporações foram feitas às categorias deste construto teórico. A primeira delas é que o texto empírico passa a ser analisado em dois níveis, um mais analítico-discursivo e outro mais interpretativo, aqui enfatizados. Para isso, observemos o quadro 03, que ilustra estas mudanças:

Quadro 03 - Quadro evolutivo das categorias de análise do ISD

BRONCKART (1999)	BRONCKART; MACHADO (2004)	MACHADO; BRONCKART (2009)
Análise do contexto sociointeracional de produção: Folhado textual	Análise do contexto sociointeracional de produção: Metodologias de análise do trabalho educacional	Análise do contexto sociointeracional de produção: Níveis de análise textual
Análise da infraestrutura textual • Plano geral do texto: conteúdo temático; • Tipos de discurso: interativo, discurso teórico, relato interativo e narração; • Sequências textuais: narrativa, explicativa, injuntiva, descritiva, injuntiva e argumentativa.	Análise da infraestrutura textual • Plano geral do texto; • Tipos de discurso: √ Coesão verbal; • Sequências textuais.	Análise do nível organizacional • Plano geral do texto; • Tipos de discurso; • Sequências textuais; • Mecanismos de conexão e coesão.
Análise dos mecanismos de textualização • Conexão; • Coesão nominal; • Coesão verbal.	Análise das relações predicativas • Formas verbais; • Textualização: conexão e coesão nominal.	
Análise dos mecanismos enunciativos • Modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas; • Vozes: de personagens, de autor empírico e voz social.	Análise dos protagonistas e da função sintático-semântica • Protagonistas: agentivo, instrumental, atributivo, objetivo, beneficiário e factivo (FILMORE, 1975). • Modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas, pragmáticas e psicológicas; • Vozes.	Análise do nível enunciativo • Modalizações; • Vozes; • Marcas de pessoa.
	Análise da semântica do agir • Dimensões √ Motivacionais: determinantes externos e motivos √ Intencionais: finalidades e intenções √ Recursos para o agir: ferramentas e capacidades; • Actantes, ator e agente.	Análise do nível semântico (ou semiologia do agir) • Figuras interpretativas do agir (ou modos de agir): linguageiro, cognitivo, instrumental, prescritivo, pluridimensional, corporal, afetivo e ausência do agir; • Figuras de ação: ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição (BULEA, 2010)

Fonte: Adaptação de Cristovão (2011, p. 08)

Com base no quadro 03, gostaríamos de, inicialmente, comparar as duas primeiras colunas, referentes às pesquisas de 1999 e de 2004, que nos permite identificar três principais mudanças. Uma, enquanto em 1999, o texto era analisado com base nos critérios do folheado textual, a partir de 2004, o texto passou a ser visto sob os aspectos que compõem a arquitetura textual (ou níveis de análise), divididos pela textualidade. Duas, a coesão verbal, que no folhado era vinculada aos mecanismos de textualização, na análise do trabalho educacional, passou a ser incorporada aos tipos de discurso, voltados à infraestrutura, ficando, aqueles apenas com a conexão e a coesão nominal¹⁴.

A partir de Bronckart e Machado (2004), em diante, nos mecanismos enunciativos, encontramos a presença das modalizações:

- com valor psicológico: ainda não referenciadas, mas que estabelecem relação com o mundo real/objetivo, representadas por expressões que remetem ao processo cognitivo do tipo “eu penso”, “eu acredito”, “eu acho”, “eu mobilizo x”; elas passaram a ser incorporadas nas dimensões do agir (apresentadas ainda neste item), presentes em vários trabalhos (MEDRADO, 2010; SANT’ANA, 2013), e serão consideradas em nossa análise, dada sua presença em parte de nossos dados, no momento de construção da identidade profissional da colaboradora. Com a inserção destas modalizações com valor psicológico no novo quadro do ISD, começamos a perceber que as bases de análise deste construto não mais contemplam prioritariamente o eixo linguístico, como começa a considerar um eixo mais subjetivo, individual.

Porém, as maiores mudanças incorporadas aos pressupostos deste construto reportam-se a um segundo nível de análise de texto, intitulado de interpretativo. Este nível foi centrado nas categorias da *Semântica do Agir* (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Nesta concepção, o termo “agir”, de forma geral, implica em qualquer intervenção de um ou vários seres humanos no mundo e, de uma forma mais específica, consiste no dado possível de ser analisado, asseveram Bronckart e Machado (2004). O termo “atividade” consiste na leitura de um agir que seja coletivo, um grupo que age da mesma forma,

¹⁴ Inserimos, neste quadro, duas informações que não são contempladas por Cristovão (2011). Uma, a autora não redireciona a coesão verbal aos tipos de discurso, como fazem Bronckart e Machado (2004) e, duas, ela também não insere as figuras interpretativas do agir, na análise do nível semântico, como assim o fazem Machado e Bronckart (2009). Porém, por termos adaptado o quadro da autora citada, optamos por manter a originalidade das informações.

enquanto a “ação” (RICŒUR, [1977]1986) prioriza mais o aspecto individual, o agir de apenas um actante.

O “actante”, expressão oriunda da linguística (BRONCKART, 2006), passou pela semiótica e chegou às ciências sociais, refere-se a uma pessoa, qualquer que seja implicada no agir, cuja intervenção no mundo só pode ser compreendida depois da ação. Este se diferencia do “ator(a)”, concepção originária das ciências humanas (BRONCKART, 2006), tendo em vista que suas formas verbais e dimensões o(a) colocam como fonte do processo, podendo ser um indivíduo ou uma entidade, vinculado ao plano interpretativo, sobre o qual se atribui motivos e intenções.

Há ainda o “agente”, também com origem nas ciências humanas (BRONCKART, 2006), qualquer pessoa que não é a fonte do processo e a que não se atribui motivos ou intenções, mas que participa da ação. Em *eu tô toda hora... “psiu: : : ”... mas não é com a turma... é principalmente com eles... com os três dali porque se eu fizer “psiu... Gabriel” ele já para...* (ACS): o *eu* é o ator da ação, fonte do processo, que tem o poder de agir e domina as dimensões; a turma é um mero agente, que não domina a ação, mas é trazida para o discurso por Kalina; e *os três dali* e *Gabriel* são actantes, que participam da ação, mas, nessa situação, não têm o poder de agir.

A partir destas primeiras categorias da Semântica da Ação, podemos perceber que extrapolam o âmbito do linguístico e atingem o interpretativo/subjetivo, logo, valores e sentimentos envolvidos à ação docente passam a ser, positivamente, critérios de discussão no ISD. Mas não é só isso. Bronckart e Machado (2004), inspirados em Ricœur ([1977]1986), destacam que a atividade, a ação, o ator e o agente constituem as interpretações do actante sobre seu agir, tomando por base os motivos, as razões e os recursos, que designam as dimensões do agir. Estas três dimensões, reveladas pelos atores da ação, reportam aos modos de agir no discurso, analisados individual e coletivamente:

- plano motivacional ou razões para o agir (retrospectiva), é dividida em:
 - determinantes externos (ordem coletiva), de representações sociais e/ou de natureza material, referem-se a algo que é importante, pertencentes a uma norma, são introduzidos por modalizações deônticas (“devo”, “tenho”, “posso”), voltadas ao mundo social, das regras, das prescrições;
 - motivos, razões do agir, interiorizados por uma pessoa em especial (MACHADO et.al, 2009), de forma mais subjetiva, representados por expressões explicativas (“porque”, “pois”).

- plano da intencionalidade ou finalidades (efeitos) do agir (prospectiva), é representada pelas:
 - finalidades, efeitos de um ou mais indivíduo que se quer atingir sobre objetos ou sobre outros indivíduos, no eixo da coletividade, socialmente validadas, representadas por modalizações pragmáticas (“a fim de”, “para isso”), centradas naquilo que o ator pretende alcançar;
 - intenções, os objetivos de um agir interior, de um ou mais indivíduos (MACHADO et.al, 2009) acerca de uma ação individual, identificadas também pelas modalizações pragmáticas (“quero”, “busco”, “procuro”, “tento”), contudo, direcionadas ao mundo subjetivo.
- recursos para o agir ou instrumentos, organizam-se em:
 - instrumentos (coletivos), como artefatos, ferramentas concretas, disponíveis para alguém, ou modelos para o agir, reconhecidos socialmente, marcados no texto pelas modalizações epistêmicas/lógicas (“é necessário”, “é preciso”, “é evidente que”);
 - capacidades (individuais), recursos mentais ou comportamentais (sentimentos, valores, saberes teóricos e práticos, processos físicos) de uma pessoa individualmente, expressos a partir de modalizações de valor psicológico (“creio”, “penso”, “acredito”)¹⁵.

Em síntese, como bem registraram Machado et. al. (2009, p. 24-25), o agir de ordem individual pode ser marcado no texto por duas maneiras: o ator não se envolve com motivos, intenções ou capacidades declarados, porque não é responsável pelo seu agir, tornando-se agente; e o ator, responsável pelo seu agir, é de fato a fonte do processo, pois apresenta motivos, intenções e capacidades. Já o agir de ordem coletiva sempre é representado por razões e intenções.

Então, os textos podem tanto ser produzidos por um observador externo à ação, como por um indivíduo que desenvolveu as ações. O que importa é que ele esteja em uma situação de trabalho, em um conjunto de agir voltado a uma situação profissional, que

¹⁵ Apesar de não fazerem parte das dimensões do agir, julgamos relevante ressaltar, assim como fizeram Bastos e Andrade (2011, p. 225-226), o uso das modalizações apreciativas, que reflete o agir individual do ator, de maneira subjetiva, ao expressar um julgamento de valor acerca do conteúdo temático (bom, mau, estranho), como já assinalado mais acima. Esse tipo de modalização é bastante recorrente em produções que avaliam o trabalho realizado ou seus impedimentos, como é o caso dos relatos reflexivos e da autoconfrontação simples.

perpassa influências institucionais, através de condutas verbais ou não-verbais, como sugerem Machado et. al. (2009).

O agir apresenta uma “tarefa”, conduta verbal prescrita, que geralmente segue um curso. Podemos associar este “curso do agir” a uma imagem de uma pirâmide invertida, cujas tarefas estão no topo da imagem, na parte mais larga estão as sequências de ações, que vão das mais amplas às mais específicas. Em um curso do agir, há uma “cadeia de atos”, movida por uma organização temporal e sequencial, que é organizada em “constituintes”, subações, ações menores, que se subdividem em “prescrições”, uma diversidade de etapas, ou “ferramentas”, usadas para um fim específico (MACHADO et. al., 2009).

Por exemplo, no caso dos relatos reflexivos a serem analisados neste estudo, em dado momento, a colaboradora, na posição social de aluna-estagiária ou de professora iniciante, pode interpretar e avaliar seu próprio agir, listando uma série de ações, que representaram seu curso. Mais especificamente, no relato R01, após ter desenvolvido a tarefa de dar aula, planejada sob a orientação da professora formadora, listou uma cadeia de atos, as etapas que desenvolveu em uma aula, para a realização de uma dinâmica. Para isso, fez uso de uma série de constituintes, tais como, encher uma caixa com papel, colocar a turma em círculo. Também seguiu prescrições, como passar a caixa de mão em mão, fazer o que diz na caixa e, por fim, utilizou ferramentas, como pedir que se produza a atividade, mandar ler o bilhete que tinha dentro etc.

Entretanto, vale endossar, assim como fez Souza-e-Silva (2004), que a tarefa não se restringe à sala de aula, pode estender-se a outros espaços-tempos, como exercícios e leitura extraescolares. Esta autora lembra que aquilo que o aluno fará em casa tem relação direta com o que fez em sala, dando uma ideia de continuidade da tarefa. Por exemplo, um aspecto bastante evidenciado no relato B1, escrito pela colaboradora, é sua justificativa quanto ao não cumprimento por parte dos discentes das atividades que deveriam ter sido feitas em casa. Esta autora chama a atenção para o fato de que, se o aluno está desinteressado em sala, provavelmente, ele não vai ter interesse em responder os exercícios extraescolares. Segundo Amigues (2002), realizar uma tarefa não implica simplesmente alcançar objetivos definidos, mas desenvolver um projeto, de maneira que o contexto, os outros e a atividade não se separem.

Neste caso da condução das tarefas, as ações não podem ser analisadas apenas sob o viés da observação, devem descrever/interpretar/avaliar a análise das condutas de uma

tarefa, já que na atividade educacional, especialmente, as ações do agente professor são motivadas para transformar os modos de agir e os processos mentais do aluno (MACHADO, 2009). Porém, isso nem sempre é simétrico, já que “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo estas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p. 50), pois o docente pode apenas estimular um ambiente de liberdade para a aprendizagem, mas é o aluno o verdadeiro responsável pelo seu desenvolvimento, em um tempo que lhe é particular, indefinido, não-prescrito.

Os resultados do estudo de Xavier (2013) revelam que, em sala de aula, predominantemente, quem define o tempo gasto para cada situação é o professor e destaca quatro tipos de tempo pedagógicos que permeiam o agir docente: o tempo desencontrado, quando o profissional faz as perguntas e ele mesmo responde, já que para ele aprender e ensinar ocorrem simultaneamente; o tempo poupado, quando o professor valoriza demais sua fala, descomplica as atividades e simplifica em excesso as tarefas, ao invés de poupar sua participação e estimular a do discente; o tempo desperdiçado, quando não segue seu planejamento prescrito, desperdiçando-o com algum impedimento inesperado; e o tempo enrijecido, quando insiste em abordar um tema num tempo estipulado, mesmo que a aprendizagem tenha sido antecipada.

Mesmo com esta classificação, Xavier (2013) lembra que este profissional não é vítima do tempo, até porque este é individual, próprio de cada sujeito. Por exemplo, com o professor iniciante, o tempo pode ser principalmente desperdiçado, sobretudo em relação aos pedidos frequentes de silêncio e à manutenção da disciplina, e enrijecido, em razão da preocupação em manter o planejamento previamente estipulado.

Ao retomarmos o esboço do ISD, temos dois níveis de análise do agir humano e educacional: as condutas antes de serem analisadas, no nível da observação, estabelecendo relação entre as pretensões de validade e os mundos representados; e as condutas possíveis de serem interpretadas/avaliadas, identificadas nos textos dos observadores de condutas ou dos próprios actantes, delimitando as partes da atividade, atribuindo-lhes responsabilidades, como a construção de suas representações sobre intenções, motivos e capacidades, como salientam Machado et. al. (2009).

Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004) apresentam a metodologia de análise do trabalho educacional organizada da seguinte forma:

- Análise do conteúdo: resumo dos temas e planificação;

- Análise textual/discursiva: gênero de texto e tipos de discurso;
- Análise das unidades linguísticas: formatações do agir prescritivo e destinatários desse agir, considerando que as três análises não podem ser separadas.

Contudo, com o progresso das pesquisas, Bronckart e Machado (2009) ampliam os níveis de análise do texto, separados pela textualidade, organizando-os em:

- Nível organizacional;
- Nível enunciativo;
- Nível semântico.

Vejamos cada um separadamente, como citado na terceira coluna do quadro 03, acima.

- Nível organizacional:

Fazem parte deste nível, segundo Bronckart e Machado (2009), o plano global do texto (ou a infraestrutura textual), as sequências locais, os tipos de discurso e os mecanismos de textualização, coesão nominal e conexão, sendo todas categorias correlacionadas.

No plano global do texto, os autores destacam como marcas de identificação os índices linguísticos, os peritextuais, os cotextuais e os saberes prévios sobre gêneros. Em relação às funções, a ênfase recai sobre a identificação das representações do produtor quanto aos objetivos da sua ação de linguagem, ao objeto temático e à posição do destinatário em relação ao objeto.

No plano das sequências, tomando por base os estudos de Adam (1992,) as marcas constituem as sequências globais, locais e o objeto temático, pois o que importa é a representação do actante sobre o interlocutor. Quanto às funções, o foco está na identificação e no reconhecimento de que se todo texto tido como prescritivo de fato o é, contém sequência injuntiva. Acerca destes dois aspectos, os autores destacam que é possível fazer uma análise do trabalho do professor, também pelo nível organizacional, identificando os tipos de agir (referente, anterior e futuro), as fases da tarefa e, principalmente, os actantes.

Em relação aos tipos de discurso e sua articulação, os autores chamam a atenção para as marcas dos tempos verbais, dos pronomes e dos organizadores textuais. Quanto aos mecanismos da coesão nominal e de conexão, destacam-se as marcas de repetição, apagamento, substituição, organizadores textuais tempo-espaciais, organizadores

argumentativos, cujas funções são identificar os actantes e as representações da progressão temática. A ausência de uma dessas funções pode recair em um conflito provocado pelo agir linguageiro.

Nos elementos coesivos e lexicais, o foco é a identificação dos principais actantes e a constituição das representações. Assim, na organização textual, a observação centra-se no curso do agir, no desenvolvimento de uma tarefa e na identificação das vozes, nos marcadores de pessoa, fazendo o reconhecimento do agir individual e do coletivo.

- **Nível enunciativo:**

Encontramos, neste nível, marcas de pessoa, indicativos de vozes e modalizadores, destacam Bronckart e Machado (2009). As de pessoas têm como funções manutenção/transformação da progressão textual, presença do enunciador no agir representado e um plano enunciativo encaixado em outro (por exemplo, um “eu” professor que, ora atua como professor, interagindo com o pesquisador, ora interagindo com os alunos), em um dado tempo e instante, linguisticamente marcado por dêiticos. Estas funções evidenciam o agir individual e coletivo, consideradas em nossos dados também como objeto de análise.

Os índices de vozes, voltados à identificação de quem é a responsabilidade de um agir linguageiro, tem como funções o discurso relatado, o afastamento ou não do enunciador, o acordo ou desacordo das reconfigurações e, algumas vezes, são usados em sentido oposto aos textos prescritivos. Já nas modalizações, a atenção está nas do enunciado (critérios de verdade e de necessidade, e reações em relação à interação), nas subjetivas (intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos) e nas adjetivas (reações sobre o conteúdo e a ação docente). Considerando estas duas categorias de análise linguística, encontramos o estudo de Ramos (2015), vinculado ao GELIT, já sinalizado em 1.2.

- **Nível semântico**

E o nível semântico, nomeado também de semiologia do agir, como atestam Bronckart e Machado (2009), está centrado nas reconfigurações do agir do professor e aos tipos de discurso, sem a existência de marcas linguísticas propriamente ditas, apenas funções sintático-semânticas dos constituintes frasais, análises dos verbos e nominalizações que indicam um agir linguageiro. Seus indicadores estão centrados no texto como um todo, relacionado às ações, consistindo em um retorno às partes anteriores, conforme reiteram os autores.

Neste nível, porém, duas incorporações se fazem relevantes, as figuras interpretativas do agir (ou modos de agir), nos moldes de Bronckart et. al. (2004), utilizadas por autores como Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), e as figuras de ação, propostas por Bulea (2010). As primeiras são associadas à oração e à unidade referente aos verbos, voltados ao trabalho do professor. Mazzillo (2006) aponta três tipos, o languageiro, o cognitivo e o instrumental. Um ano depois, Barricelli (2007) acrescenta o prescritivo, o pluridimensional, o corporal e o afetivo. Em 2011, Barricelli comenta sobre mais um tipo, a ausência do agir, marcada por verbos de ligação. Podemos destacar no GELIT a pesquisa feita por Rodrigues M. (2011) acerca desta categoria.

Estas figuras foram reformuladas e transformadas em figuras de ação, como revelam os estudos de Bulea (2010). Elas reportam a como o sujeito consegue representar sua ação no/pelo texto, caracterizadas em: ação ocorrência, com forte grau de contexto, presença dos gestos e marcada por discurso interativo; ação acontecimento passado, uma retrospectiva do agir, lembrando uma história em forma de relato interativo; ação experiência, compreensão do agir-referente, de maneira descontextualizada, no discurso interativo; ação canônica, abstração do contexto e do actante, elabora uma construção teórica de forma neutra, em um presente genérico, usando discursos teóricos ou discurso misto (teórico-interativo); e ação definição, o agir é tido como um objeto de reflexão, não prioriza actantes ou gestos, é descontextualizada, em um presente genérico, envolvendo os discursos teórico ou teórico interativo. O estudo de Freudenberg (2015), também pertencente ao GELIT, exemplifica bem essas figuras de ação.

Dentre esses três níveis, interessa-nos, particularmente, o enunciativo, em especial, as marcas de modalizações e os dêiticos de pessoa, bastante recorrentes em nossos dados, determinantes para investigarmos a identidade profissional de uma professora iniciante. Para tanto, precisamos compreender como estas contribuições do ISD, incluindo as da Semântica do Agir, fazem-se significativas ao trabalho, principalmente docente, como visto no item que segue.

2.3 As incorporações das Ciências do Trabalho

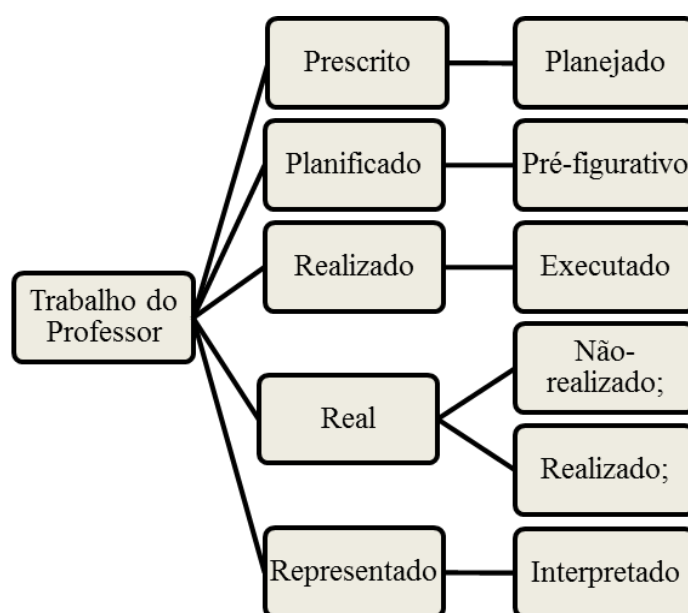
Uma das maneiras de correlacionar os estudos do ISD ao trabalho, sobretudo do professor, é incorporá-lo às contribuições tanto da Ergonomia de base francesa, oriundas

dos estudos de Amigues (2002; 2004) e Faïta (1997; 2002), como da Psicologia do Trabalho, inspirada em Clot (1999; 2010).

Em relação à Ergonomia, podemos afirmar que consiste em um conjunto de conhecimentos sobre o agir humano, uma prática direcionada à compreensão do trabalho e sua consequente transformação. Historicamente, enquanto na Grã-Bretanha se pensava na relação máquina-homem, na França, o foco era trabalho-homem, associando o trabalho prescrito à tarefa e trabalho realizado à atividade, colocando, primitivamente, os termos tarefa e atividade como opostos, como eram as concepções tayloristas (SOUZA-E-SILVA, 2004). Contudo, aos poucos, estes termos passaram a ser integrantes um do outro, já que o trabalhador que não sabia realizar adequadamente uma tarefa era tido como desqualificado.

Assim, surgiu a Ergonomia, no intuito de negar uma visão mecanicista e valorizar a relação saber fazer x como fazer. As ações que aconteciam antes, durante e depois passaram a ser extremamente e igualmente pertinentes, pois seus pressupostos surgiram com o propósito de adaptar o trabalho ao homem, na tentativa de compreender os conflitos e primar por todos os participantes da situação. Em especial a de base francesa, a Ergonomia tem como meta melhorar as condições para o trabalhador desempenhar bem sua função, não só no nível do observável, como também nos aspectos fisiológico, cognitivo, afetivo e social, como registra Machado (2007), decorrendo, daí, a distinção entre alguns níveis de trabalho, conforme atesta a figura 08:

Figura 08 - Tipos de trabalho do professor



Fonte: Adaptada das contribuições de Clot (1999), Bronckart (2006) e Machado (2007; 2009)

O “trabalho prescrito” ou “planejado” é elaborado para ser realizado, antecede a execução propriamente dita. Constitui um modelo, uma regra, um procedimento, adotado por instituições, por um superior ou pelo trabalhador, a ser cumprido (MACHADO, 2009). No caso do professor, o prescrito fica restrito às normas que melhor propiciem as condições de estudos dos aprendizes, no plano da abstração, do ideal. Como destacam Tardif e Lessard (2007), é muito presente nos documentos escritos por órgãos oficiais, nos roteiros de livro didático, nas metas para o bimestre, na determinação da carga horária para um dado conteúdo ou no simples planejamento de uma aula. Quando a Ergonomia não é considerada no campo da Linguística Aplicada, como salienta Souza-e-Silva (2004), as pesquisas sobre a ação do professor tendem a desprezar as prescrições e valorizar o trabalho realizado, no plano da interação¹⁶.

O trabalho “planificado” é identificado entre o prescrito e o realizado, exerce uma tripla função: prescreve as ações que serão desenvolvidas, pode ser visto como parte do trabalho realizado e ainda prefigura as ações (MACHADO, 2009). A ação do profissional advém de prescrições institucionais, registradas em textos instrucionais, definindo tarefas específicas que cada actante deve realizar, o que é de responsabilidade individual, como as fases, as metas, o que se espera, as ferramentas usadas, os contextos envolvidos, os objetos analisados e o tempo, prefigurando as ações.

Assim, de acordo com Machado et. al. (2009), o ser humano age orientado por dois modelos de prefiguração, quais sejam: genérica, originária de um actante ou de outra fonte, como um agir externo às ordens impostas pelo trabalho; e específica, oriunda de uma situação no trabalho, advinda, ou de textos prescritivos que sugerem tarefas a serem desenvolvidas (leis, documentos, projetos, livros, textos formadores), ou de textos planificadores ou autoprescritivos, que podem ser produzidos tanto antes da tarefa (planos de aula, planejamentos), quanto durante a tarefa (aulas, correções, reuniões).

¹⁶ Sobre isso, Tardif e Lessard (2007) citam três formas de interação do professor para o cumprimento do programa: a *coerção*, representada por gestos, como um olhar desafiador, ficar sério, ser impositivo, proferir chingamentos, ironias, insultos, apontar o dedo para o outro, excluí-lo, suspendê-lo, ignorá-lo; a *autoridade*, centrada na capacidade de o professor impor-se em sala de aula sem coerção, impondo respeito aos alunos e sendo aceito por eles; e a *persuasão*, baseada no poder de convencimento através da fala. Acerca dessa tendência natural em excluir aquele que é diferente, esses autores destacam a necessidade em se trabalhar com o grupo, com o coletivo, dando oportunidade de o discente se incluir, progredir, aprender.

O “trabalho realizado”, “executado” ou “trabalho real”, nos termos de Bronckart (2006), ocorre durante a ação em si do trabalho desenvolvido, visível e concreto, contribuindo para que a prescrição mude, altere. Para Tardif e Lessard (2007), o trabalho docente vai além da restrição às normas oficiais, fazendo-se necessário observar como os profissionais acatam, desenvolvem e adaptam essas normas as suas reais necessidades. Medrado (2010) lembra que o trabalho realizado constitui a ínfima porção do trabalho do professor, mas não a única, como normalmente se concebe, já que a aula é apenas uma parte do todo, fazendo-nos lembrar da imagem de um iceberg:

Figura 09: Imagem de um iceberg



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+um+iceberg>

Esta imagem, segundo Medrado (2012, p. 156), pode ser reportada ao trabalho docente: estão emersos na ponta os determinantes externos da sala de aula, como o barulho, a postura dos alunos, facilmente identificados; e estão imersos no bloco de gelo os determinantes implícitos, os conflitos mais interiores que o professor vivencia, como as tensões geradas pela rejeição das aulas, a ansiedade em elaborar um novo planejamento para sua ação em sala, uma necessidade de buscar novas posturas, novos comportamentos em sala.

O “trabalho real” (CLOT, 1999) surge na perspectiva da Psicologia do Trabalho, referindo-se àquilo que, de fato, aconteceu e tudo o que não ocorreu devido a algum impedimento, as atividades contrariadas que foram impedidas de serem desenvolvidas. Para Clot (1999) e Faïta (1997), o trabalho real envolve tanto aquilo que foi executado, realizado em sala, como todas as ações não concretizadas, que, por algum motivo, não puderam ser realizadas, mas que também têm sua importância, quando se analisa o trabalho do professor. Citando Tardif e Lessard (2007), uma conversa paralela, um aviso dado em sala, o retorno às atividades após o intervalo são exemplos simples de alguns dos

imprevistos que circundam a todo instante a ação do professor e que tendem a ser desprezados quando não há o cumprimento das ações prescritas para uma dada aula.

O “trabalho representado” (BRONCKART; MACHADO, 2004) é voltado à representação, à imagem, à interpretação do docente sobre suas *práxis* e o agir do outro. Importantes e recentes pesquisas têm-se voltado para este agir, como Rodrigues M. (2011), Rodrigues D. (2010), Mazzillo (2006) e o presente estudo, que se propõe analisar a construção identitária profissional, a partir das leituras que o professor faz sobre sua ação, que envolve o outro e o objeto.

De acordo com esta classificação, há uma grande distância entre o que deve e o que foi feito na atividade profissional, sobretudo ao considerar a dimensão subjetiva do professor, por isso, no âmbito da sala de aula, analisar o que deixou de ser realizado também é primordial. Neste vácuo, o “trabalho planejado” remete aos textos produzidos por formadores, mediante documentos institucionais, a fim de instruírem tarefas, objetivos, condições materiais do trabalho docente, que auxiliarão na formação pessoal e profissional. Neste espaço, surgem as sequências didáticas e os módulos didáticos que são, muitas vezes, cuidadosamente elaborados e às vezes monitorados, mas no instante em que vão ser aplicados surgem impedimentos que tornam a ação do docente insegura imprevisível.

Apesar de a relevância de todos estes tipos de trabalho, em nossos dados, chamamos a atenção em especial: o “representado”, por proporcionar ao profissional refletir sobre sua ação após ela ter sido executada; o “real”, por considerar as ações realizadas e as não-realizadas; e o “planejado”, por permitir a leitura dos elementos ou objetos constitutivos do trabalho do professor (AMIGUES, 2004), apresentados a seguir:

- prescrições:

Reorganizam o meio do trabalho docente e dos alunos. As prescrições iniciais tendem a ser revistas, reformuladas, adaptadas, intermediadas por uma entidade voltada a um coletivo. Elas não são definidas pelo professor, seguem uma hierarquia, um planejamento, como em descrever a sequência das aulas, mas o docente tem como prescrever as normas para determinada aula ou sequência que vai usar, como identificado em: *Assim, estipulamos uma sequência didática da seguinte forma: Módulo I: trabalhando a temática; Módulo II: Conhecendo o Gênero anúncios publicitários; Módulo III: Produção e reescrita; Módulo IV: Trabalhando com a Literatura.* (R01, anexo B1).

- ferramentas:

São subservientes às técnicas do ensino, como livro, internet, plano de aula, manuais, fichas, exercícios prontos, ditados, concebidos por outros sujeitos ou pelo próprio professor para organizar a própria atividade, através de uma relação subjetiva, voltada à história de vida profissional do sujeito. Consideradas também como instrumentos, citados também em 2.3.1, consistem no uso dos artefatos, pré-construídos por outros professores, para rever seu agir e obter eficácia, “conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir”, elaboradas por um coletivo de trabalho, independente da profissão, definem Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 106)¹⁷.

Essa transformação da ferramenta em instrumento do pensamento (ou da ação), do professor ou dos alunos, é intitulada de “gênese instrumental” (RABARDEL, 1995), e tem como funções executar a tarefa e reorganizar a atividade. Contrariamente ao que se pensa, a transformação não ocorre de uma única vez, ela é concomitante ao pensamento cognitivo de cada um. A título de ilustração: *Viajamos nos poemas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana... e um dia muito especial para eles (discentes) foi quando levei pra sala uma aulinha de cinema com o Filme Macunaíma.* (R 02, anexo B2).

- coletivos de trabalho:

Consistem na mobilização e organização do local de trabalho para obter um resultado às prescrições. O (coletivo) dos professores, que pode ser de disciplina, de turma, de área, de conteúdo e de alunos, dificilmente é validado. A tendência é mascará-lo e/ou desconsiderá-lo, já que os docentes podem organizar seu ambiente de trabalho e se organizar para elaborar uma resposta em comum a uma dada prescrição.

Acerca disso, Amigues (2004) chama a atenção para o fato de que, apesar de o coletivo dos professores autoprescrever as tarefas, cada um, a seu modo, redefine suas metas, mesmo que não sejam estimulados a isso. Como cada professor está associado a um dado coletivo, eles estão associados à noção de gênero profissional (retomada em 2.3.1).

Em nosso estudo, consideramos como um dos coletivos os *professores iniciantes*, que, nos moldes de Saujat (2002), citado por Faïta (2004), todos têm um perfil em comum, a inexperiência com o ensino, as dificuldades temporárias em não saber lidar com as situações profissionais, a preocupação excessiva com o gerenciamento da sala, com a

¹⁷ Estes artefatos, ao serem usados na resolução de conflitos desenvolvidos no local de trabalho, são denominados de gêneros da atividade, conceito instituído por Clot e Faïta (2000), apoiados em Bakhtin/Voloshinov (2002), ao considerá-los como formas mais ou menos fixas, em que se valoriza o contexto sócio-histórico.

manutenção dos alunos na mesma, com as conversas paralelas, com a indisciplina da turma, com o despertar do interesse pela aprendizagem.

É exatamente o que se percebe na leitura de nossos dados, quando, por exemplo, em vários momentos da autoconfrontação simples¹⁸, a colaboradora discute sobre a indiferença de três alunos para com o conteúdo que ela está ministrando, deixando-a triste e gerando vários conflitos interiores, como em: [...] *aí eles acham... “porque tu faz aquelas perguntas... eu gostava de Português... mas com você eu tô detestando... porque a pessoa não aprende nada... com você: : ”... eles eram acostumados... perguntando “O que é?” como resposta de questionário... e você nem faz isso”* (ACS, apêndice A).

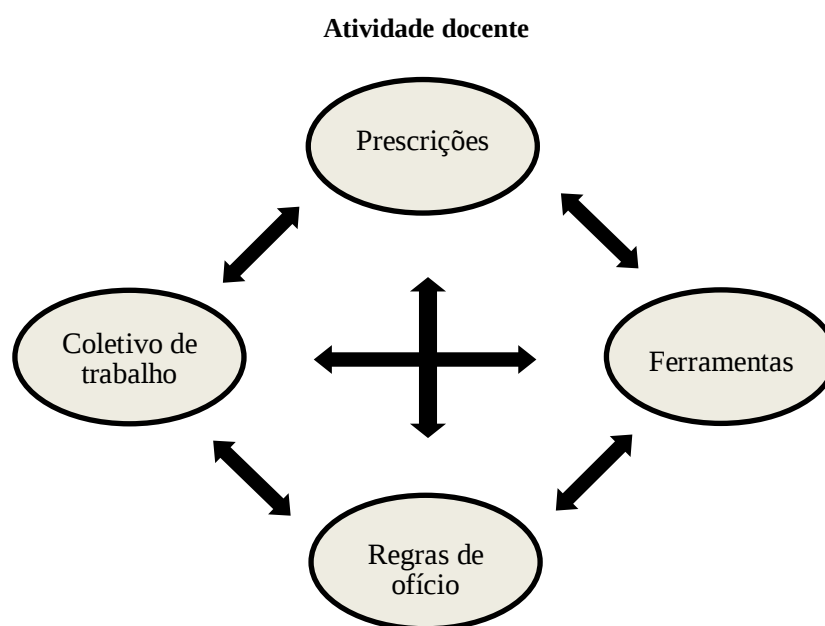
Não podemos esquecer, assim como fez Faïta (2004), de que existem situações que estão além do observável, que existem diversas formas linguageiras para referir-se a uma dada realidade e que estes professores iniciantes constituem uma comunidade diferente daquela dos mais experientes, considerados como referência quanto à arte do saber fazer.

- regras do ofício:

São um tipo de artefato com a função de unir os profissionais que têm uma memória em comum. No caso dos professores, são consideradas regras de ofício “gestos genéricos” como fazer silêncio, entrar em uma sala, e “gestos específicos” (AMIGUES, 2004, p. 43-44), próprios de cada disciplina. Com o tempo, estes gestos, ou os modos de fazer, podem ser renovados, passando a ser o alvo de controvérsias profissionais. Um exemplo clássico pode ser identificado na ACS, quando Kalina declara: *eles não prestam atenção... assim... eu vivo pedindo pra eles fazerem silêncio...*(ACS, apêndice A).

Ao considerarmos estes objetos, que constituirão parte de nossas categorias de análise, não só identificamos impedimentos acerca do trabalho realizado ou mesmo conflitos vivenciados neste seu novo papel social, como percebemos que suas funções não são estanques, elas se interrelacionam, permitindo-nos pensar na seguinte imagem para a atividade docente:

¹⁸ Apesar de ser melhor explicada no capítulo 3, a autoconfrontação simples trata-se de um momento em que o profissional, no nosso caso, o professor, coloca-se como avaliador do seu próprio agir, ao interpretar para um pesquisador o seu desempenho num aula, filmada previamente.

Figura 10 – Reorganização da atividade docente

Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Amigues (2004, p. 41-46)

Interrelacionamos estes elementos constitutivos da atividade docente porque acreditamos que o trabalho do professor não é uma atividade individual, restrita ao universo da sala de aula. Mesmo que o docente prescreva suas tarefas a serem desenvolvidas em sala, planeje as situações futuras, ele parte de outras normas previamente definidas pelo coletivo de professores da disciplina, segue regras de ofício impostas pela escola ou pelo próprio ato de ensinar, faz uso de ferramentas a que ele tenha acesso e que domine. Paralelo a isso está o coletivo dos alunos que também têm suas próprias prescrições, normas e ferramentas que acreditam ser essenciais para um bom aprendizado. O que estamos pretendendo endossar é que a aprendizagem não vai ocorrer em concomitância com os materiais usados, e sim, se estes estiverem submissos ao uso e à apropriação dos usuários.

Nestes termos, analisar o trabalho planejado, aquele mediado entre o prescrito e o realizado, pode ser uma interessante alternativa para elucidar a fragilidade do ensino que interfere sempre na identidade docente, como é o nosso caso. O mais interessante é que, de acordo com a proposta de Amigues (2004), não se trata mais de culpabilizar docentes, e sim, enxergar um vazio existente entre o que era para ter sido feito e o que foi feito de fato.

Em síntese, baseada em Clot (1999), Bronckart (2004), Amigues (2004) e Saujat (2002), a atividade do trabalho é vista como (MACHADO, 2007 p. 91):

- a) Situada: influenciada pelo contexto mais imediato e amplo; pessoal, única, atinge as dimensões físico, cognitiva, emocional; também é impessoal, não é livre, já que as tarefas são designadas por um superior;
- b) Prefigurada: reelabora as prescrições e os objetivos para si mesmo em virtude das prescrições externas;
- c) Mediada: por instrumentos materiais ou simbólicos, socialmente construídos e disponíveis no meio social;
- d) Interacional: serve-se de artefatos, transformando-os e sendo transformados em instrumentos;
- e) Interpessoal: relaciona-se com indivíduos, presentes ou ausentes;
- f) Transpessoal: mediada por modelos de agir ou gêneros de atividades;
- g) Conflituosa: as escolhas redirecionam o seu agir, diante dos outros, das vozes, dos materiais, das prescrições;
- h) Fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades ou fonte de impedimento: ao se deparar com situações em que limitam seu agir, gerando desestímulo, fadiga, estresse, sofrimento e até mesmo vontade de desistir.

Portanto, o que se torna objeto de análise no agir humano são textos produzidos no/sobre o trabalho e em outras situações, por isso estudá-los sob o viés da observação não é suficiente, como bem frisou Bronckart (2004). É *mister* interpretar a linguagem, a conduta expressa nas produções feitas pelos actantes ou pelos observadores da ação, como é o caso deste nosso estudo. Por enquanto, vejamos as contribuições de autores como Clot (1999; 2010) e Fogaça (2010; 2011), ao abordarem a questão dos conflitos, impedimentos fortemente presentes no trabalho do professor iniciante, como consta em parte de nossos dados.

Para Vygotsky ([1984]2000), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, apesar de diferentes, estão intimamente imbricados. Segundo o autor, a aprendizagem, que sempre ocorre primeiro, consiste no uso de artefatos culturais (materiais ou psicológicos, disponíveis no mundo, constituindo um amplo acervo histórico e social de que o indivíduo se apropria, não só do ponto de vista psicológico, mas também em ações concretas), enquanto que desenvolvimento é o resultado do processo da aprendizagem em longo prazo. Acerca destes dois aspectos, o autor considera a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (conhecida como ZDP), vista como a distância entre o nível de

desenvolvimento real, voltado à solução de problemas sem ajuda de outro, e o nível de desenvolvimento potencial, centrado na solução de problemas, mas orientados por um adulto ou outro ser mais capacitado, contribuindo para o aprendizado (VYGOTSKY, [1984]2000, p. 97).

Esta noção, chamada por Vygotsky ([1984]2000) de andaime, é um pouco criticada e considerada limitada por alguns estudiosos da Clínica da Atividade, ao afirmarem que não é necessário copiar um membro mais apto, mas apropriar-se de novas informações, convergindo novas ZDPs. Freudenberger (2015, p. 48) lembra que esta concepção foi criada considerando crianças em idade escolar, as consequências de aquisição que influenciariam as ações psicológicas futuras, em vez de ressaltar a estrutura psíquica de cada idade. Dentre outros aspectos, esta autora (2015, p. 59) destaca que formas individuais e sociais não são contraditórias, “uma vez que a partir da internalização da linguagem, tanto atividades solitárias quanto coletivas são essencialmente sociais”.

Logo, a apropriação das informações gera conflitos, visto como a divergência - de tema, de ponto de vista, de teoria e prática, de conhecimento do senso comum e científico - entre pessoas, em um dado momento da interação social, acerca de conceitos, ideias e visões de mundo (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008; FOGAÇA, 2011). Para estes autores, os conflitos nem sempre são prejudiciais ou provocam alguma patologia, mas suas consequências podem ser positivas ou negativas: no primeiro caso, podem gerar desenvolvimento e servir como elemento de reorganização psíquica; no segundo, podem desmotivar e desestabilizar o trabalhador, uma vez que instaura dúvidas, angústias e dilemas, impedindo-o de agir, mediante o estresse e a fadiga profissionais (CLOT, 1999).

Já as representações consistem nas concepções do sujeito sobre estes e outros conflitos vivenciados, resultante da interação entre o indivíduo com o mundo e o meio social (BRONCKART, 1999). Estas concepções podem ser sinalizadas tanto por imagens mentais, ideias, sentimentos, sobretudo de ordem individual, como também podem ser de consciência coletiva. Logo, a ZDP, ao oportunizar a aprendizagem, forma identidades, dependendo dos estímulos externos e dos artefatos culturais, construídos sócio-historicamente, tornando-se um lugar de conflitos e de formação de conceitos.

Sobre os conceitos, Fogaça (2010; 2011) ressalta dois tipos de conflitos, o espontâneo, voltado à interação informal, e o científico, voltado à educação formal (escola). A relação entre ambos se forma em uma ZDP. O tipo científico não ocorre

somente entre professores e alunos, pares mais e menos desenvolvidos, mas entre grupos, que individualmente não conseguiriam alcançar soluções.

Para Fogaça (2010), a mediação pela linguagem favorece um espaço para o desenvolvimento, considerado, nos pilares do ISD, como um instrumento de mediação na interação social. Cristovão e Fogaça (2008) destacaram como categorias de análise do desenvolvimento: a identificação dos conflitos (independentemente do tipo) ao valorizar a linguagem como, no ou sobre o trabalho e as interações sociais (colaborativas ou não); a identificação dos tipos de discurso e dos tipos de agir; e a relação entre os tipos de agir e os conflitos, resultantes do estresse profissional. Para Medrado (2013), o conflito é fundamental em uma situação de trabalho, tendo em vista que contribui sobremaneira para desenvolvimento humano, pois, mesmo que desestabilize o ser humano, no nosso caso o professor, ele também estimula, propicia uma melhor consciência e, conseqüentemente, o desenvolvimento do profissional.

Machado e Abreu-Tardelli (2009), tomando por base o estudo de Esteves (2002), citam dois fatores como os desencadeadores do estresse profissional, fundamentais neste estudo. Em primeiro lugar, certo mal-estar atrelado a uma crise identitária entre os docentes, principalmente os que estão em formação inicial, que tendem a assumir a culpa do fracasso escolar, advinda de forte crítica e cobrança sociais. Isso acarreta consequências psicológicas, afetivas e pedagógicas, fazendo com que o recém-profissional sinta-se frustrado e algumas vezes revoltado, resultando em um desestímulo à profissão, ocasionando conflitos com os outros, alunos, colegas, diretores, o que dificulta o seu comprometimento com a instituição e, conseqüentemente, com a construção de sua identidade profissional.

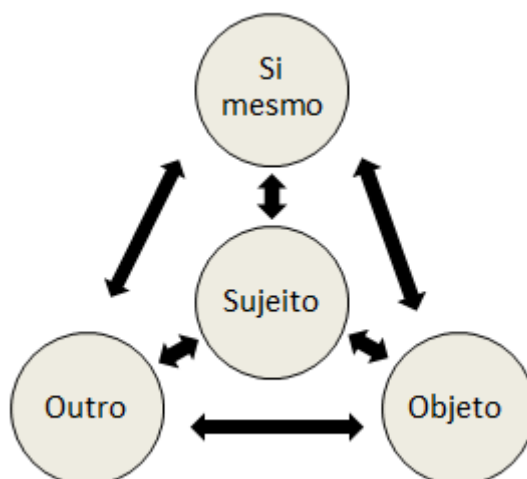
Em segundo lugar, certa associação entre o estresse do trabalhador e as prescrições impostas constantemente, fragilizando não só a eles, como a um coletivo (CLOT, 1999). Algumas destas prescrições tendenciam o trabalhador a acreditar que seu desempenho, positivo ou não, origina-se de um coletivo em que está inserido, jamais de um chefe ou de um setor superior. Tal crença pode estimular a concorrência entre os colegas, ao invés de proporcionar meios que favoreçam o desempenho de prescrições claras e a orientação adequada quanto ao uso de um novo artefato, essencial para a realização do trabalho e solução dos conflitos.

Nos moldes de Clot (1999), há uma verdadeira inversão de valores: enquanto os documentos oficiais induzem que o trabalhador não atenda às exigências institucionais e

sociais, considerando-o despreparado para encarar o desafio em seu local de trabalho, na verdade, estes setores ainda não perceberam que quem não atende às reais demandas sociais não são eles próprios, mas instituições, por não propiciar condições específicas para o bom desempenho profissional. Simetricamente, isso acontece com o professor, que geralmente assume e incorpora a culpa do fracasso escolar, sem que lhe sejam oferecidas condições específicas para a boa condução das aulas, além de outros aspectos mais complexos.

Sendo assim, o trabalho passa a ser visto como uma atividade conflituosa, na qual se interrelacionam sujeito, objeto e o outro (CLOT, 1999), como pode ser visto na figura que segue:

Figura 11 – Interrelação de conflitos no ambiente de trabalho



Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições de Clot (1999, p. 98)

O sujeito, ao interrelacionar-se consigo mesmo, reflete sobre o que pode, o que deve e o que gostaria de fazer; já com o objeto, volta-se à atividade que foi desenvolvida; e, com o outro, reporta-se a qualquer indivíduo que possa intervir na atividade em curso ou no próprio sujeito. Por exemplo, não é difícil encontrarmos docentes com dilemas acerca da realização de sua aula, situações que os colocam à prova, podendo desviá-los de suas crenças, convicções, valores, já que não sabem como agir: se mantêm seu planejamento ou se o alteram, se negociam com os alunos ou os deixam livres, ou ainda se impõem a sua vontade ou a dos outros.

Assim como afirmou Clot (1999), e diagnosticado por Machado e Abreu-Tardelli (2009) e Mazzillo (2006), o principal motivo que ocasiona o estresse profissional, também

entre os docentes, é a dicotomia trabalho prescrito x trabalho realizado, mediada por fatores internos, como as crenças e valores dos trabalhadores que delineiam de maneira moral e ética o desenvolvimento dos profissionais. Sendo assim, Clot (1999) define o estresse como as fortes emoções vivenciadas em uma situação desafiadora, que provocam uma alteração no indivíduo no âmbito psicológico, decorrente de confrontos que o deixem irritado, amedrontado, confuso, excitado ou mesmo feliz.

Nos termos de Clot (1999), estes conflitos contribuem significativamente para o desenvolvimento humano, por constituírem apenas o início de uma diversidade de ações que o trabalhador pode vivenciar, mas que, paulatinamente, vão se transformar em ações vencedoras. Em outras palavras, no trabalho real (CLOT, 1999), as contrariedades, as atividades não-realizadas e as emoções causam sofrimento, frustração e estresse no trabalhador.

Esse trabalho não-realizado envolve, por exemplo, a ação mal sucedida também de um aluno, uma exigência institucional, independentemente de o professor querer ou não. Linguisticamente, estes tipos de impedimentos são analisados, por exemplo, por modalizações, uma das categorias de análise de nosso estudo, que atribuem valor ao actante, como intenções, finalidades, razões, capacidades e julgamentos, interpretando aspectos subjetivos do agir, centrados no real da atividade.

O psicólogo Zanelli (2010) reforça que, apesar de os esforços dos trabalhadores nos últimos duzentos anos para alcançar condições dignas, as exigências constantes têm contribuído para o elevado nível de estresse em inúmeras profissões. O mundo do trabalho vem passando por grandes mudanças, fortemente relacionadas às questões econômicas, sociais, políticas e tecnológicas. A sociedade pós-industrial, na busca por frequentes adaptações, impõe ao sujeito ações que, às vezes, prejudicam sua capacidade de pensar, gerando conflitos naqueles que têm dificuldades para reagir. Este cenário propicia alto grau de exigência para permanecer na carreira, em paralelo ao baixo controle acerca da incerteza, da insegurança, da competição e do excesso de burocracia.

Arelado a esse quadro, Fogaça (2010) lembra que o conflito não deve ser entendido como ideias contrárias, opostas, entre duas realidades estanques, mas zonas em que circulam incertezas, dúvidas. Em sua tese, em 2010, este autor identificou alguns tipos de tensões, mesmo que os sujeitos observados não os assumissem, por exemplo, professor novo x antigo, professor iniciante x experiente, professores com x sem formação, objetivos da escola x do Estado, dentre outros. Todos estes são originários de situações de trabalho,

observando como ocorrem, como surgem, com se manifestam na linguagem, como são resolvidos, em que condições causam rupturas e como desorganizam as interações profissionais. Eles podem ser gerados nas relações de poder, nas diferentes visões de mundo, nos confrontos de ordem cognitiva, nos conceitos científicos e espontâneos, nas necessidades afetivas e na escassez de recursos, concluiu o autor.

Para solucionar estes conflitos, comumente faz-se uso dos artefatos, produzidos pelo homem, com um fim específico, constituído sócio-historicamente (CLOT, 1999). Eis algumas classificações, de acordo com Bronckart e Machado (2009, p. 38)¹⁹, para os artefatos: material (objeto - livro, máquina), imaterial (programa de computador) e simbólico (regras, planos, esquemas, que envolvam a linguagem). Quando o sujeito não consegue fazer uso do artefato de forma coerente, pode ocasionar estresse ou conflito profissional, mas quando consegue utilizá-lo de maneira adequada no meio social, transforma-se em instrumento, constitutivo da *gênesis instrumental*, na qual, de um lado, está a função do artefato e, de outro, a adaptação do objeto pelo sujeito (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Portanto, a relação homem x trabalho exige que nós lembremos três fatos substanciais, possíveis de serem equiparados ao taylorismo, de acordo com Dejours, Abdouchele e Joyet (2009, p. 23): o sujeito não é um motor humano, uma vez que tem excitações exógenas e endógenas; não há como desvincular o ambiente de trabalho da história de vida pessoal, pois esta traz consigo suas aspirações, desejos, medos, de maneira única e particular; e, em decorrência disso, o sujeito tem suas preferências pessoais, próprias de sua personalidade, com uma visão de mundo que influencia seus pensamentos e ações.

Trazendo esses fatos para o ensino, hoje em dia, não podemos mais aceitar o fato de que é responsabilidade única do professor o futuro promissor do alunado, tendo em vista que este profissional é apenas um dos mediadores do conhecimento discutidos em sala de aula. As relações pessoais, afetivas, sociais, bem como os recursos e as ferramentas de ensino também são determinantes para isso, e os docentes, principalmente, os iniciantes precisam ter essa consciência, para não entrar em conflitos e gerar tensões interiores.

Isso aconteceu com nossa colaboradora quando assumiu uma turma, cujos alunos estavam habituados com a prática de outro docente, provocando resistência e indisciplina

¹⁹ Em relação aos tipos de artefatos, encontramos autores como Machado e Abreu-Tardelli (2009), que, em suas pesquisas, consideraram apenas o material e o simbólico. Esta é a perspectiva à qual nos alinhamos.

em alguns membros. Todavia, Tardif e Lessard (2007) lembram que mudanças como essa não podem permitir que os aprendizes sintam-se como os detentores do poder, querendo determinar os procedimentos a serem seguidos e a metodologia a ser usada em sala de aula. Aliás, estes autores reiteram que estas reações podem ser reflexos de atitudes de casa, onde, na falta de quem ordene, de quem imponha limites, os aprendizes assumem tal posição, querendo transpor essas atitudes também para o ambiente escolar.

Uma das consequências, como não poderia deixar de ser, são violências físicas e verbais para com seus colegas e superiores, tornam-se praticantes de delitos, envolvem-se com drogas, prostituição, muitas vezes chegam à escola embriagados. No ensino, essa realidade gera um estresse profissional bastante acentuado, provocando, algumas vezes, o desestímulo da profissão, dado o sentimento de impotência que os professores assumem, por não atenderem às expectativas. Outros, entretanto, optam por reagir e questionam se devem intervir, onde e quem pode agir em seu lugar.

Diante deste quadro, coadunamos com as ideias de Tardif e Lessard (2007), ao salientarem que o professor, além desta função, ocupa outras, como psicólogo, policial, pai, mãe, amigo, precisando desempenhar uma multiplicidade de papéis que não se restringe ao ato de ensinar. Isso se torna realmente conflitante para o professor em início de carreira, por interferir diretamente em sua atuação em sala de aula, sentindo-se sozinho, isolado, sem apoio, acreditando que o problema é seu e não dos órgãos institucionais, não percebe que ele é apenas uma parte de um coletivo que sofre e sente estes mesmos anseios e ameaças.

Estabelece-se, assim, um conflito: por um lado, os alunos, adolescentes que tendem a amadurecer mais precocemente, só que com menos respeito pelo outro, com mais dificuldade para se concentrar e difíceis de serem motivados; por outro, os professores, com uma afetividade fortemente estabelecida, criam expectativas de que querem a atenção, trazendo para si a responsabilidade de mudar a situação. Principalmente docentes do sexo feminino, reiteram Tardif e Lessard (2007), tendem a evidenciar ainda mais essa afetividade, por admitir se envolverem mais que os docentes do sexo masculino, cuja carga emocional é restrita à matéria.

Ao contrário do que possamos pensar, reforçam os autores, não há um padrão estabelecido na relação professor x alunos, geralmente ela varia entre faixa etária, sexo, número de discentes por turma, situação socioeconômica, conteúdo ensinado e momento da carreira. Para os docentes, esta relação é a fonte primordial de satisfação/insatisfação,

motivação/dificuldade, chegando até mesmo a ser o teste dos limites profissionais e pessoais. Em outras palavras, estes profissionais reconhecem que não detêm o poder em sala, por isso, tendem a perder o controle da situação, ficando agressivos e buscando maneiras próprias e impulsivas para solucionar o impasse, alterando momentaneamente sua identidade, dado seu alto grau de estresse.

Um dado interessante, constatado por Tardif e Lessard (2007), é que, com o tempo de experiência, os professores tendem a resolver melhor os conflitos estabelecidos e, conseqüentemente, o grau de estresse é reduzido, não em função do tempo de ensino, mas dada a multiplicidade de situações vivenciadas na rotina escolar.

Pensando nestas contribuições, nosso estudo também observará os conflitos e impedimentos que perpassaram o trabalho do professor, os problemas em sala de aula, os dilemas, as inquietudes, o que certamente contribuirá para sua constituição identitária. Só que isso não será visto como categoria de análise, mas contribuirá para compreender melhor o percurso *estagiária* → *professora iniciante*, sobretudo expressos na autoconfrontação simples (ACS), discutida no capítulo seguir, referente ao percurso metodológico, que aborda não só sobre esta técnica, mas de outras questões.

3. LABIRINTO DA PESQUISA: aspectos metodológicos

e agora... como você nem viu o vídeo... que isso é ótimo... eu também não vi... aí assim... você vai me dizer aí...na sua aula... o que você achou que foi importante... o que é que você não gostou... você vai parar o vídeo no momento que você quiser parar... pra me explicar alguma co: isa.. (Pesquisadora, em 2013. 2, autoconfrontação simples)

Para darmos continuidade a este estudo, faz-se *mister* relatar, detalhadamente, o caminho a que nos submetemos, tendo em vista que esta investigação pretende abordar os elementos que perpassam a construção identitária de uma docente, no percurso que vai da posição social de estagiária à de professora iniciante. Para tanto, faremos um esboço que vai desde a natureza da pesquisa, passando pelo seu contexto de realização, pelo perfil da colaboradora, descrevendo a geração do *corpus*, o contexto de produção e os procedimentos de análise adotados.

3.1 A natureza da pesquisa

Ao desenvolvermos este estudo, tomamos por base a pesquisa qualitativo-interpretativista, que envolve um campo vasto de disciplinas, originária das ciências humanas e sociais, em que o ser humano, através da linguagem, é capaz de interpretar e reinterpretar o mundo, de múltiplas formas. Segundo Moita Lopes (1994), desde a antiguidade, a busca pelo conhecimento científico está associada à tradição positivista, herdada das ciências naturais, em que o mundo existia, independentemente do ser humano, e o conhecimento que, no século XIX, só era visto como verdadeiro, se tivesse uma base científica, como reforça Bortoni-Ricardo (2008). Só com o passar das décadas, procurou-se entender e valorizar os fenômenos sociais, situados contextualmente.

Com base em Denzin e Lincoln (2006), quatro suposições são fundamentais para fazer pesquisa qualitativo-interpretativa: um movimento progressista, evolutivo, reconhecido pelas interrupções e rupturas entre as décadas; um pesquisador sócio-historicamente marcado por tensões; uma valorização da performance, em que se redefinem os significados; e uma dissociação entre presente, passado e futuro. Para estes autores, neste tipo de abordagem, o pesquisador não é um ser passivo, neutro, mas humano, que tem uma história e que interpreta (e interage com) aquilo que observa. Isso implica colocar-se no mesmo grau hierárquico que o colaborador, primando por uma

reciprocidade, tendo em vista que aquele faz interpretações plurais, no intuito de corrigir as limitações de outrora, sem radicalismos.

O etnógrafo Erickson (1989), um dos pioneiros em abordar o método qualitativo no ensino, volta-se às explicações para justificar o alto índice de fracasso escolar nas comunidades desenvolvidas. Uma delas é o individualismo do aluno e do professor, em que, de um lado, a dificuldade de aprendizado do discente é associada à herança familiar (ele não aprende porque seus pais são analfabetos - concepção ultrapassada atualmente), de outro, a individualidade do professor, pois, em sua formação, pouco se valorizou seu contexto social, sua prática, os saberes eram repassados de forma igualitária, contribuindo também para a defasagem no ensino. Uma segunda explicação seria o meio social, com suas diferenças culturais e econômicas, que contribuem para um determinismo social exagerado, frente à má distribuição do poder e às extensas desigualdades sociais que afloram em uma comunidade. Com isso o ensino privilegia padrões considerados ideais e despreza exceções como raça, sexo, classe social. A terceira, uma fase intermediária entre as duas anteriores, proposta pelo autor, que tende a considerar o ensino como particular, valorizando a realidade social, cada aula seja vista como única, com questionamentos e observações distintos.

Neste contexto, Erickson (1989) sugere algumas alternativas à pesquisa de natureza interpretativa, como analisar os riscos de observar uma aula específica, valorizar o extra-curriculo, relacionar o conteúdo com o que foi alcançado no ensino, criar condições para que alunos e professores cresçam juntos, observar em quais situações se estabelece a resistência escolar, analisar como os sistemas sociais são influenciados por fatores externos como raça, sexo, etnia, e associar esses itens ao rendimento escolar do aluno e à prática docente.

Assim, no que tange ao ensino, em especial, aos estudos que envolvem a Linguística Aplicada (LA), na década de 1990, o foco passou a ser a formação do professor, na construção de sua imagem. Aos poucos, não se buscou mais procurar o melhor modelo a ser aplicado, e sim, a melhor forma de estimular a reflexão entre professores, alunos e saber linguístico, em uma realidade específica, como salienta Kleiman (2001).

Esta concepção de Erickson (1989) foi incorporada às pesquisas no Brasil por diversos autores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Celani (2005). Aqueles últimos, entretanto, ressaltaram a dificuldade em fazer pesquisa no ensino de línguas no país

(CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), já que a sala de aula é vista como um local em que muito se dá aula e pouco se questiona sobre a prática escolar, apontando duas razões para isso. Uma, os componentes curriculares das licenciaturas estão mais centrados em “o quê” ensinar, em detrimento de o “por quê” ensinar, e, duas, a intervenção, os estágios nas escolas, só ocorriam no último ano do curso, quase sempre restritos a fórmulas aplicacionistas de teorias na prática, do então famoso “3 + 1”.

Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991), o incentivo à pesquisa na sala de aula de línguas deve coocorrer com as outras disciplinas, desde o início da graduação, seja através de bolsas de pesquisa, seja estimulando o docente a ser auto-observador de sua própria prática, de maneira que este se acostume com a presença de algum recurso tecnológico ou mesmo de outro sujeito que registre suas aulas. Tal medida contribui para que a reflexão sobre a prática seja uma constante antes, durante e depois do curso, em uma proposta de investir na formação, inicial e continuada.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa crítica, Celani (2005) é enfática ao afirmar que, na área educacional, não existe linguagem científica, não há um planejamento prévio, considerando que os significados são construídos pelo diálogo entre pesquisador e colaborador, este, por sua vez, visto como um parceiro, que contribui com a pesquisa, mas é consciente de que pode desistir a qualquer momento. Para que isso não aconteça, o pesquisador, mais experiente no processo, deve ser sempre cuidadoso no trato com seu parceiro, auxiliando-o em suas responsabilidades, incentivando-o, não só a continuar a pesquisa, como também orientando-o em suas práticas de ensino, como ocorreu em diversos momentos de nossa geração de dados.

Um exemplo foi a produção de relatos reflexivos (ver anexo B), em momento posterior ao estágio supervisionado, quando a colaboradora não tinha mais obrigação em cumprir atividades prescritas por uma disciplina, ampliando a relação de respeito e ética. Outro exemplo foram os bate-papos on-line²⁰ (ver apêndice B) que, mesmo sem constituírem parte de nosso *corpus*, permitiu ao par, pesquisadora e professora iniciante, a oportunidade de ouvir, discordar e criticar sobre diversos assuntos profissionais, pessoais e

²⁰ Por uma questão meramente didática, utilizaremos a nomenclatura “Bate-papo via *Messenger/Facebook*” em oposição ao *Messenger* do *Yahoo*, por exemplo, dadas as peculiaridades do espaço-físico em que tal gênero foi produzido. Para maiores detalhes, ver Pinheiro (2010).

acadêmicos, sempre valorizando a confiança entre ambas, para além do universo da pesquisa, como no trecho que segue:

13 de março de 2013 20:02

boa noite²¹ ... depois de um bom tempo rsrs novamnete estou lecionando, mas minha nossa q sufoco to passando com alunos rebeldes . Oh profissão difícil depois gostaria de lhe pedir uns conselhos sobre um projeto q estou pretendendo fazer no 3 ano p vc me da umas dicas mas isso é so no segundo bimestre se possível desde ja obrigada pela atenção

oi Kalina, é claro q posso ajudar sim!!!! tu saiu da outra escola? o q houve? tu n tinha ficado no lugar da outra q saiu de licença?

N; estou na mesma escola mas agora tô com turmas 1, 2 e 3º ta complicado

q chique!!! isso é um bom sinal!!! n tem pq temer, os desafios s apeans outros, mas a competencia é a mesma, a sua!!!! arrase!!!! vamos falar do projeto!! o que tá pensandow

antes de tudo obrigada sou o q sou hj porq aprendi com vcs ... na verdade sao dois problemas um na literatura q eles n gostam e outro na reescrita de textos porque quando corrijo os textos deles e peço p refazerem ficam muito chateados e reclamam no colégio todo minha fama tá ficando pessima perante os olhos deles

olhe só, quando eles perceberem as progressões na escrita, eles vão te adorar; eles n estão gostando pq vc está detecntando erros e mandando eles reescreverem; ora, eles nem gostam de escrever!!!

é verdade mas faço tudo com carinho assim como vc fazia com os nossos rsrs só lembro de vc

Neste trecho, percebemos que a pesquisadora (representada nos fragmentos com sombreado mais escuro) e a colaboradora (sombreado claro) discutem sobre possíveis melhorias na metodologia de ensino desta professora iniciante, tendo em vista que ela assumiu todas as turmas de Ensino Médio e está se sentindo muito incomodada com a dificuldade e os discentes quanto à literatura e à reescrita textual, sendo esta última, provavelmente, uma prática inédita entre eles.

Para discutirmos estas e outras questões, trabalharemos com o estudo de caso como “uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo” (OLIVEIRA, 2007, p. 55), que pode ser abordada a partir de diferentes técnicas que facilitam a compreensão. Esta autora diferencia o estudo de caso como método de pesquisa, como estratégia de pesquisa ou simplesmente como registro de casos: o primeiro é voltado à pesquisa acadêmica, com todas as normas e exigências institucionais, incluindo delimitação de hipóteses, uso de técnicas de coleta de dados, cumprimento dos objetivos traçados pelo pesquisador; o segundo, mais abrangente, envolve a organização do planejamento, das técnicas de coletas e das abordagens da análise dos dados, permitindo fazer deduções gerais e abrangentes de uma realidade; e o terceiro é bem específico dos casos particulares notificados em medicina, direito e no trabalho social.

²¹ A foto que identifica a colaboradora, nos bate-papos foi excluída, a fim de preservar sua identidade.

Destes três tipos, detemo-nos no caso como estratégia de pesquisa, por ser bastante evidenciado na prática pedagógica, por suas evidências facilitarem a compreensão da realidade (pois, mesmo que seja uma visão particular do problema, afeta um dado grupo social como um todo) e por suas características contemplarem a proposta desta pesquisa. Como é registrado no estudo de André (1995), essa metodologia de estudo de caso é levada em consideração quando as perguntas de pesquisas voltam-se ao “como” e ao “por quê”, quando o pesquisador não tem domínio pleno sobre o que vai acontecer na pesquisa e quando o caso representar um fator da vida contemporânea.

Assim, apesar de inicialmente dez (10) alunos-estagiários se disponibilizarem a participar de nosso estudo e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido²² (anexo C), apenas um deles, uma aluna, conseguiu emprego para atuar como professor regular em escolas públicas. Sendo assim, como havíamos sido sua professora no início do curso, entramos em contato com ela, via e-mail, e formalizamos o convite, ela prontamente se dispôs a contribuir com nossa investigação.

O seu perfil sócio-educacional será apresentado em 3.3, tendo em vista que, em 3.2, descreveremos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

3.2 Os contextos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada, em parte, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus VI), sediada na cidade de Monteiro, no Cariri paraibano. Este campus foi fundado em agosto de 2006, tendo sido incluído no projeto de emancipação das universidades públicas para cidades interioranas, do governo federal. Ao longo destes quase dez anos, assumimos várias posições sociais no curso de Letras: de meados de 2006 ao final de 2007, atuamos como professora visitante; do início de 2008 ao término de 2010, em paralelo às atividades docentes, atuamos como coordenadora do curso; no ano de 2011, nossas funções foram restritas às atividades docentes; e, de 2012 a 2015, conseguimos afastamento para cursar o doutorado.

O curso de Letras, no campus VI, começou a funcionar sem ter seu reconhecimento junto ao MEC, nem tampouco um Projeto Político Pedagógico (PPP) que primasse pelo contexto sócio-histórico da região, ficando a organização curricular e o ementário embasados nos moldes do curso de Letras, do campus I, em Campina Grande, que

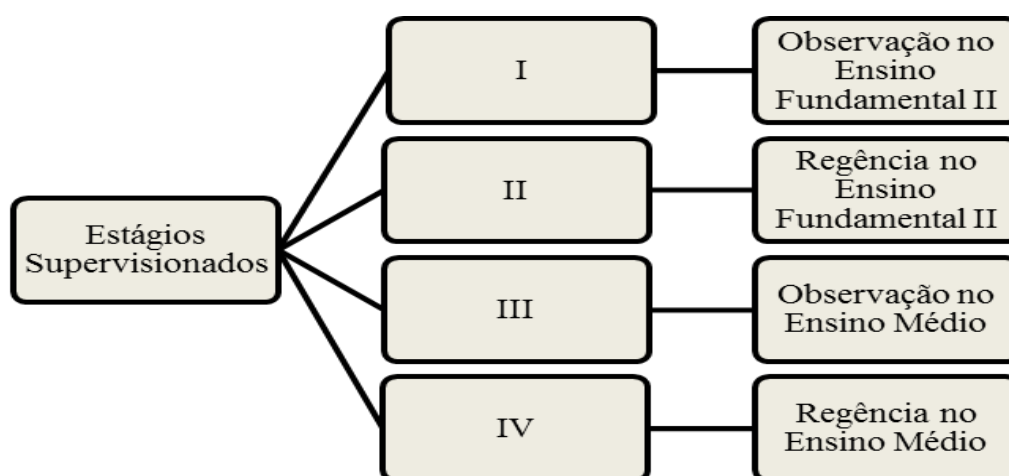
²² CAAE: 24527413.0.0000.5188.

funcionava há quatro décadas, cujo PPP passava por reformulações. Após um ano de funcionamento, este foi o nosso primeiro desafio na coordenação, juntamente com os demais docentes efetivos: elaboração do PPP, então aprovado (PARAÍBA, 2009).

Desde o início, o curso funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, com duas habilitações, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, com um total de 39 professores e uma média de 450 alunos matriculados, estes advindos da própria cidade e das regiões circunvizinhas, incluindo outros Estados, como Pernambuco. De uma forma geral, a maioria dos alunos fez a educação básica em escolas públicas e pertence às classes econômicas médio-baixa e baixa. Sobretudo, os que são matriculados à noite, trabalham no campo, em lojas do comércio ou em programas, como o Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem nenhum vínculo empregatício registrado, excedendo, em muitos dos casos, às oito horas de jornada diária de trabalho²³.

O curso diurno tem duração mínima de sete períodos e o noturno de nove. A estrutura curricular (ver anexo D) faz parte do sistema seriado, cujos componentes são organizados por eixos temáticos. Nos eixos ler/escrever /refletir e ler/escrever/pesquisar estão duas disciplinas voltadas à prática pedagógica, com carga horária de 60h/a cada, nas quais se discutem a formação da escola, os objetivos, a prática de ensino, sua organização, diretrizes e metodologia. Já em outro, ensinar/pesquisar, estão quatro disciplinas destinadas ao estágio supervisionado, cada uma com carga horária de 100h/a (UEPB, 2005), assim distribuídas:

Figura 12 – Componentes Curriculares do Estágio Supervisionado - Letras/UEPB



Fonte: Elaboração da autora, inspirada nas contribuições da estrutura curricular do curso de Letras/UEPB

²³ Informações obtidas na coordenação do curso, em agosto de 2014.

Pela figura 12, observamos que os estágios I e III referem-se à observação, no ensino fundamental e no médio, respectivamente, o II e o IV, à intervenção/regência, também nestes dois níveis, consequentemente²⁴. Lembramos que esta distribuição acontece em todos os *campi* da UEPB que têm o curso de Letras, quaisquer que sejam as línguas (Portuguesa, Inglesa ou Espanhola). De acordo com essa distribuição, temos a impressão de que, a partir do terceiro semestre (no caso do curso noturno), alunos e professores são levados a discutir sobre o ensino.

Porém, dado o restrito número de escolas públicas em Monteiro, as visitas na escola-campo só ocorrem no período do Estágio Supervisionado, restringindo as discussões das Práticas de Ensino à academia. Em decorrência disso, os alunos são autorizados a explorar estas instituições nas localidades onde residem, resultando em um grave problema, os estágios de intervenção deixam de ser acompanhados presencialmente pelo professor supervisor. Impedida de acompanhar os discentes em tantas cidades ao mesmo tempo, a supervisão é condicionada a registros escritos, como relatos reflexivos, relatórios de estágio ou a registros orais, como rodas de conversas, sessões reflexivas ou autoconfrontações, como foi o caso de um dos relatos deste estudo.

Comumente, os horários destinados aos estágios curriculares na UEPB/Campus VI-Letras/Português (noturno) acontecem três vezes por semana (06h/a), sendo reservada uma noite a dois encontros (04h/a), geralmente usados na escola-campo, e outro encontro (02h/a), na universidade. Esta distribuição de carga horária facilita àqueles que estagiam em cidades circunvizinhas, pois não os prejudicam nos demais componentes matriculados do curso.

Em razão de o nosso objetivo central de pesquisa – investigar os elementos que perpassam a construção identitária da professora em formação, ao sair da posição social de estagiária e assumir a de professora iniciante, na educação básica –, demonstramos um interesse particular em acompanhar estagiários matriculados no Estágio Supervisionado IV.

A escolha por esta disciplina se deu por ela nos proporcionar um olhar voltado à formação do professor, um *lócus* no qual podemos observar não só a constituição da

²⁴ A partir do semestre 2015.1, esta distribuição foi alterada. Atualmente, está em vigor a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/012/2013 (PARAÍBA, 2013), cujos componentes foram assim redistribuídos:

Estágio Supervisionado I – 100h de observação no Ensino Básico;

Estágio Supervisionado II – 150h de intervenção no Ensino Fundamental II;

Estágio Supervisionado III – 150h de intervenção no Ensino Médio.

identidade do docente que se forma, como suas práticas letradas acadêmico-profissionais, uma vez que as ementas dos estágios supervisionados, na UEPB, têm como desafio criar subsídios para uma prática docente, amparados nas orientações curriculares oficiais, fazer uso de material didático em turmas da educação básica e autoavaliar seu desempenho.

Neste instante, cabe esclarecermos que saímos de licença, em 2012.1, para cursar o doutorado, e este componente curricular só estava sendo ofertado no turno noturno. Apresentamos nossa proposta de pesquisa à professora regente da turma, solicitando a produção dos relatos reflexivos, consistindo como a primeira parte dos nossos dados. Sabíamos que a produção do referido gênero textual fazia parte das ações programáticas dos estágios, constituindo parte essencial dos relatórios de estágio, uma vez que ministramos este componente em vários semestres.

Logo, podemos afirmar que as atividades que envolvem os estágios de intervenção contemplam não apenas a regência em si nas escolas, mas também, a definição da carga horária a ser ministrada, o conteúdo temático abordado, o planejamento da sequência didática desenvolvida e a exibição/discussão de filmes sobre a prática em sala de aula, enfim, atividades que também foram adotadas pela então professora do estágio IV, em 2012.1.

Após essa descrição, passamos para o segundo contexto da pesquisa, a escola-campo. Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que a cidade onde as aulas foram ministradas por nossa colaboradora está localizada a uma distância de 62km de Monteiro e 247km da capital, João Pessoa. Até 2010, possuía um total de 2088 habitantes, segundo o IBGE (2010), cujas principais fontes de renda da população são comércio, agricultura e pecuária.

Das escolas públicas da cidade, a que a nossa colaboradora trabalhava foi construída com recursos advindos de parcerias entre município e Secretaria de Educação da Prefeitura de Emus (MEC-SESPES), com turmas que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, funcionando em dois turnos, matutino e noturno. Seu espaço-físico comporta 800 alunos, com uma boa infraestrutura, é muito limpa e organizada, sem indícios de pichações ou vandalismos. Todas as salas de aula são equipadas com quadro negro e lousa branca. Semestralmente, é feito o planejamento escolar, mas, mesmo havendo o Projeto Político Pedagógico, pouco se discute e quase não há reunião entre pais e mestres.

Os alunos, em sua maioria, ou são eram oriundos da zona rural, ou trabalhavam durante o dia, dispondo de livros didáticos adotados e livre acesso à biblioteca, apesar de pouco recorrente, revelado no questionário (apêndice C). Em 2012, em relação à turma

sobre a qual a colaboradora optou por narrar sua experiência, o 3º ano B, tinha um total de vinte e quatro (24) alunos matriculados, mas apenas vinte (20) frequentavam regularmente, como revela o trecho que segue, retirado do relatório de estágio (anexo A):

Trecho do relatório de estágio:

2.2 Descrições da turma

A turma, 3º ano B, é composta por 24 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 7 masculino, cuja faixa etária varia entre 13 e 20 anos aproximadamente. Todas as aulas ministradas, (13 no total) mantiveram um bom índice de presenças, demonstrando o total interesse dos alunos em relação às aulas. Embora, no começo tenham mostrado desinteresse os mesmos participaram satisfatoriamente, tirando dúvidas e demonstrando entendimento e compreensão do assunto.

No ano seguinte, em outra turma de 3º. ano de Ensino Médio, a ênfase em seus relatos esteve voltada à indisciplina de três alunos. Por muitas vezes serem a voz ativa em suas casas dada a ausência dos pais, isso facilitava o livre acesso deles nos corredores da instituição escolar, autorizada pela diretora, que reconhecia, assim como os demais docentes, ter medo de suas atitudes, por isso, preferia ignorá-los.

A maioria do corpo docente regular da escola não era graduada, dois eram pedagogos, destes, um ensinava Geografia e, outro, Educação Física, um terceiro era formado e lecionava História. O próprio professor que a colaboradora havia substituído tinha concluído Filosofia, como podemos comprovar no trecho da autoconfrontação a seguir:

Trecho da ACS:

331. Colaboradora: é Estado só que: ... é mais ligado ao Governo entendeu?... então aí eu tava estagiando... como eu tava na disciplina... pra num prejudicar... então como eu tô na disciplina... só tem eu formado em Português entendeu?... e os outros não...

332. PESQUISADORA: hum hum:

333. Colaboradora: ... tem Pedagogia... mas eles num ensinam... no Ensino Médio

334. PESQUISADORA: hum hum... esse que saiu er/era o que... formado?

335. Colaboradora: *em Filosofia... formado em Filosofia... mas ensina Português... sempre ensinou Português...*

336. PESQUISADORA: hum hum

337. Colaboradora: por sinal ele é muito inteligente... tenho todo respeito por ele

338. PESQUISADORA: ele se aposentou foi?

339. Colaboradora: não se aposentou não...

340. PESQUISADORA: ah

341. Colaboradora: ... porque ele tinha muitos empregos... num tem aquelas?... que tem muitos empregos aí tem que deixar um né?

342. PESQUISADORA: hum hum

Considerando que a atuação em sala de aula é o momento mais conflituoso do curso ou da profissão, em que o professor iniciante traz para si a responsabilidade de melhorar o ensino de Língua Portuguesa, passemos a caracterizar nossa colaboradora, que saiu da condição de estagiária e passou a assumir a posição social de professora regente, durante o estágio supervisionado.

3.3 A colaboradora

Aplicamos um questionário²⁵ com nossa colaboradora, a fim de podermos traçar seu perfil sócio-educacional (apêndice C). A partir das respostas, podemos dizer que se tratava de uma jovem professora, nomeada ficticiamente de Kalina, com idade de vinte e nove anos, residente em uma cidade próxima a Monteiro. Em 2012.1, estava há um semestre para concluir a graduação em Letras/Língua Portuguesa, o que só veio a acontecer em 2013, por causa da dificuldade em conciliar a conclusão do TCC e o ensino.

Desde que ingressou na universidade, já era casada e morava com seu esposo. Era filha de um pai não-alfabetizado e de uma mãe que não concluiu ensino fundamental II, mas veio dela o incentivo e o gosto pela leitura, mesmo estudando em escola pública, inclusive fazendo cursinhos pré-vestibulares. Como aluna, na academia, sempre foi muito disciplinada. Iniciou estudando no turno diurno, mas devido à necessidade de trabalhar, pediu transferência para o noturno, permanecendo determinada a concluir a licenciatura.

Quanto às práticas universitárias que mais contribuíram para sua experiência no ensino, Kalina destacou *comunicação oral, seminários, textos, leitura de bons livros e um bom conhecimento teórico*, porém, reconheceu que precisava aprimorar mais a *comunicação oral*. Em suas aulas, esforçava-se para didatizar as discussões provenientes da academia, originária dos ensinamentos docentes, no uso de práticas lúdicas e interativas, como será visto no próximo capítulo. Quando questionada acerca da avaliação da prática do estágio supervisionado, declarou ter sido *Insuficiente para conhecer e atender a realidade dura que temos na maioria das escolas, mas é apenas uma prova de que precisamos ser resilientes sempre*. Mesmo assim, acreditamos que o convite para assumir as turmas tenha sido também em decorrência desta experiência com a intervenção.

²⁵ Assim como os bate-papos, o questionário não constitui parte de nosso *corpus*. Sua aplicação foi meramente informativa.

No período de formação acadêmica, reconheceu que já havia ministrado aulas no *EJA, Brasil Alfabetizado e na Educação Infantil* e, antes de entrar na universidade, havia ministrado *Artes, Religião e História*, na Educação Básica, ficando conhecida pelo trabalho que havia desempenhado na educação. Mas considerou ser professora apenas a partir de 2012, com a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado, ao assumir duas turmas de 3º ano de Ensino Médio e, no ano seguinte, as turmas de Ensino Médio na mesma escola, reconhecendo estar com excesso de carga-horária, conforme registrado:

13 de março de 2013 20:02

oi Kalina, é claro q posso ajudar sim!!!! tu saiu da outra escola? o q houve?
tu n tinha ficado no lugar da outra q saiu de licença?
N; estou na mesma escola mas agora to com turmas 1 2 e 3º ta complicado

Para desempenhar essa função de professora, no preenchimento do questionário, admitia ler publicações impressas como revistas de culinária, segmentadas, de informação e religiosas, romances, poemas, livros acadêmico-escolares. Já como publicações online, optava por matérias, programas, receitas, revistas, sites, jornais e atividades acadêmicas de forma mais recorrente, tendo em vista que em sua residência tinha computador com acesso à internet diariamente. Também dispunha de amplo acervo de textos para preparar aulas e estudar, como livros, artigos, revistas, dicionários, gramáticas, sejam impressos ou virtuais.

Em 2012, ao assumir a regência na escola, prestes a concluir o curso, alguns colegas de profissão da escola a ignoravam. Atrelado a isso, era professora contratada (e não efetiva), o que, adicionado ao fato de ser professora iniciante, contribuiu para os futuros problemas de socialização em seu local de trabalho, pois cada professor agia individualmente. Além disso, um número pequeno de alunos a agredia, o que gerou graves impedimentos.

Diversas cenas de agressões e insultos foram relatadas, tendo ocorrido dentro da sala de aula, nos corredores da escola e na volta para casa, mas sempre demonstrava um sentimento de afeto para com eles. Em alguns momentos, forjou ter uma personalidade mais radical, impositiva, o que nos fez lembrar da obra “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 1987), entretanto, logo seu instinto fraternal predominava e sua identidade acolhedora era retomada.

Ao deixarmos um subitem do questionário em aberto, para tecer algum comentário, ela foi enfática ao declarar que:

Trecho de uma das respostas do questionário:

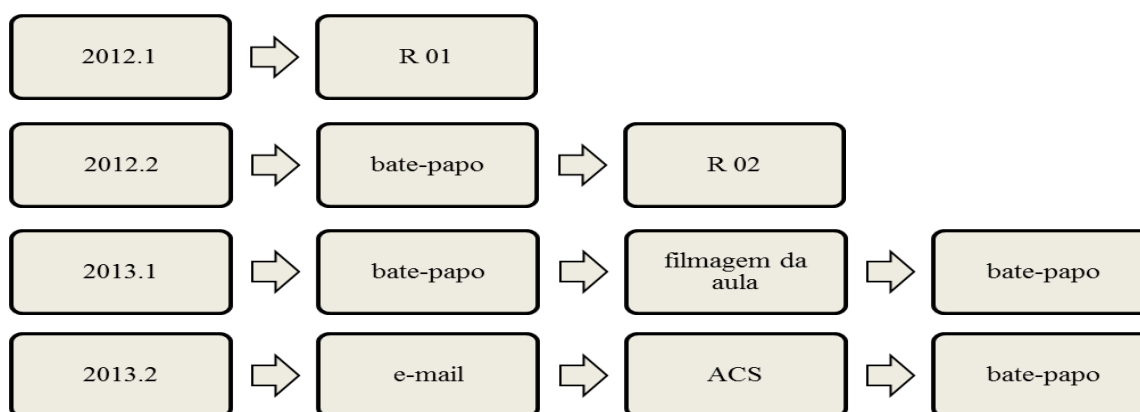
Apesar de tudo, *amo o que faço* e ser professor é ter a capacidade de entender e acreditar no outro, independente de qualquer situação. Assim, concluo com a frase de Paulo Freire, “a tarefa de educar dá trabalho”, pois, por incrível que pareça é a minha realidade, mas *nunca vou desistir de fazer o que gosto*, ser educadora sempre.

Assim, acreditamos que os registros escritos e orais de nossa colaboradora, considerados como dados, permitirão conhecer uma realidade de forma profunda, uma vez que Kalina foi acompanhada por um período de dois anos, possibilitando a valorização do processo, que prima por um resultado mais próximo do trabalho real, a busca por suas identidades, conforme será constatado no capítulo que segue. Por ora, vejamos como se deu a construção do *corpus* de nosso estudo.

3.4 A geração de dados

Dentre as diversas possibilidades de geração de dados na abordagem qualitativa, contemporaneamente, podemos listar duas que circundam os objetivos de nosso estudo, o relato reflexivo, bastante evidenciado em cursos de formação de professor, voltado à abordagem do trabalho profissional; e a autoconfrontação simples, eficaz na reflexão sobre o trabalho real como um todo, mas ainda pouco explorada no trabalho docente. Para chegarmos a estes dados, outras produções também se fizeram presentes, mas com menor importância para nossa pesquisa, como o relatório de estágio, os bate-papos e e-mails. A organização sequencial da geração de dados de nosso estudo pode ser mais bem visualizada na figura 13 que segue:

Figura 13 - Textos produzidos durante a geração de dados



Fonte: Elaboração da autora

Acerca da importância e caracterização destas produções para o contexto de nossa pesquisa, vejamos as descrições de cada uma, separadamente.

3.4.1 Relatos reflexivos

Nos dizeres de Signorini (2006), gêneros de cunho autobiográfico, como o relato reflexivo, consistem em uma forma de estimular o autor a (re)construir sua ação, refletindo sobre as posturas utilizadas e repensando as novas alternativas. Quando escritos por professores, podem estabelecer relação entre teoria e prática adotada, sobre o agir individual ou mesmo sobre o coletivo, pois o sujeito tende a revelar posições, papéis sociais e identidades, passando a ter voz, uma vez que raramente é ouvido.

Conforme assevera Reichmann (2009a), esta narrativa docente tem a função de intermediar a reconstrução da prática, dando novos sentidos aos processos de letramento de professores, não só na esfera escolar, como também na acadêmica. O relato deste tipo tende a desencadear e a potencializar ações mais produtivas na formação do professor, já que, ao assumir a posição de autor, o docente tende a revelar seus sentimentos e angústias, fortalecer-se como profissional. Além disso, o professor pode recriar a teoria usada em sala, repensar os parâmetros de conhecimento, correlacionar isso ao que julga ser pertinente no ensino e ainda revisar o que escreveu, interligando com o que aprendeu.

Assim como ocorre em Signorini (2006), em nossos dados, não houve uma orientação sobre a estrutura do gênero, apenas oralmente foi dito que seria uma parte muito próxima à metodologia do relatório de pesquisa, contendo descrição das tarefas, ações planejadas e processos executados, como bem fizeram Paviani e Fontana (2007). A ênfase recaiu sobre a função, o público-alvo e o contexto de produção a serem observados, revelando aquilo que consideram ser mais motivados, para ser lido pelas professoras da universidade e da escola e pela pesquisadora.

Com isso, ao ser estimulado a produzir um relato reflexivo, o escritor o faz pensando em suas experiências pessoais, voltadas a sua maneira de pensar e de escrever, autoanalisando-se, envolto por uma realidade histórica cultural. Já o leitor tem a oportunidade de apreciar, avaliar e refletir sobre uma situação que o outro julga descrever. Logo, a ênfase dos relatos está centrada na interlocução e não propriamente no que se diz, argumenta Signorini (2006).

Nossos dados para análise totalizam dois relatos reflexivos, aqui descritos individualmente.

- **Relato Reflexivo 01:**

Desde o início do projeto de pesquisa, tínhamos como proposta trabalhar com o relato reflexivo. Por isso, solicitamos à professora supervisora de uma turma de Estágio Supervisionado IV noturno a produção destes, pelos seus alunos, após a regência na escola. A orientação dada por ela em sala foi que aos relatos reflexivos não seriam atribuídas notas, mas serviriam para os estagiários refletirem sobre suas práticas, autoavaliarem suas atuações e ainda auxiliariam na produção de uma das partes do relatório (anexo A), exigido pela universidade.

Considerando que a professora supervisora só solicitou a entrega dos relatos reflexivos após o término das intervenções, um pouco antes da entrega dos relatórios de estágio, resultou que os relatos, na verdade, tratava-se da primeira versão de uma parte do relatório intitulada de “Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos” (R01, anexo B01). Vale salientar que só tomamos conhecimento deste aspecto quando solicitamos à colaboradora, um ano depois, uma cópia do relatório de estágio e comparamos as informações contidas nas duas produções. Porém, como o propósito comunicativo de nossa pesquisa continuou o mesmo, a autorreflexão de professores em formação sobre suas ações a partir do trabalho representado, optamos por considerar em nossos dados esta seção do relatório como relato reflexivo.

Assim, em junho de 2012, a colaboradora escreveu sobre nove dias de aulas ministrados, totalizando 13 horas/aula (já que havia dias em que a estagiária ministrava mais de uma hora/aula), em uma turma de ensino médio, 3º ano B. Todos os encontros foram datados no corpo do relato e descritos sequencialmente. Porém, a partir do sétimo dia, a colaboradora assumiu uma nova posição social: além de estagiária, passou a assumir a turma como professora titular, a convite da direção da escola. O antigo professor se afastou (como sinalizado no tópico anterior), pois, além de não pertencer ao quadro efetivo, mesmo os alunos estando satisfeitos com seu o trabalho, tinha ocupado esta vaga por indicação do antigo prefeito (o que acontece eventualmente em cidades do interior). Desta forma, deste encontro em diante, o relato das ações passou a ser predominantemente

descritivo e objetivo, considerando que a colaboradora passou a relatar suas próprias ações, como pode ser visto na leitura do anexo B1.

- **Relato Reflexivo 02:**

Em setembro do mesmo ano, 2012.2, conversamos com a colaboradora e a convidamos para continuar elaborando relatos reflexivos sobre suas aulas, como mostra o trecho do bate-papo a seguir:

21 de setembro de 2012 14:40

como vai? q bom falar c vc! olha, fiquei emocionada com o relato q vc fez!!! q experiência fantástica!!!! continua lecionando? vc não quer continuar escrevendo para mim, sobre suas experiências, agora, como professora mesmo da disciplina e não mais como estagiária??? seria um prazer poder continuar desfrutando de suas reflexões, além disso, poderia auxiliá-la na sua prática, se quisesse. que tal? para mim, isso seria muito importante, viu? bjs

22 de setembro de 2012 14:00

eu vou bem... obrigada por ter gostado dos meus relatos fiquei feliz! é mais q um prazer renovado poder compartilhar das minhas reflexões contigo...convite aceito bjos

A partir deste trecho, percebemos a motivação da professora iniciante em colaborar com nossa pesquisa, refletindo sobre sua atuação, suas angústias, seus conflitos e satisfações como professora regular da educação básica, em um cenário em que não seria mais avaliada pela docente universitária, não tinha a presença em sala do professor da turma e os alunos não a viam mais como estagiária, e sim, como aquela que tinha autonomia para tomar decisões e impor situações, pois era a professora de Língua Portuguesa a partir de então.

A colaboradora aceitou o convite em setembro e enviou o relato 02 (anexo B2) no início de novembro, discorrendo sobre um mês e meio de aulas que ministrou na mesma turma em que havia atuado como estagiária, 3º ano B. O R02 foi escrito bem próximo ao estilo composicional do R01, porém, voltado mais à dificuldade de ensinar, à falta de confiança que os alunos tinham para com ela, como professora, sobretudo em razão da sua metodologia de ensino.

Passemos a seguir aos dados gerados, referentes à sessão de autoconfrontação simples, essencial também na constituição da construção da identidade da colaboradora.

3.4.2 Autoconfrontação Simples

Historicamente, na década de 1960, as primeiras pesquisas sobre a ACS envolveram a linguagem e o comportamento humano, como destaca Vieira (2003). Nos estudos anglo-saxões, confrontava-se o profissional ao seu discurso, no intuito de mobilizar seu trabalho. Na década seguinte, surgiu o método da instrução ao sócia, com a proposta de propiciar mudança no trabalho e no contexto social, ampliando o conhecimento do profissional sobre sua atividade. Já década de 1980, os protocolos de confrontação começaram a surgir na França, a partir de observações e entrevistas. Só nos anos 90, a autoconfrontação cruzada é estabelecida por Faïta (1997) e a instrução ao sócia por Clot (1999), ambos defendendo uma correlação entre atividade e discurso, nos termos de Vieira (2003).

Assim, Borghi et. al. (2008) destacam que a autoconfrontação é originária da Clínica da Atividade, surgiu como análise do trabalho real, cujos implícitos e o não-dito passam a ser considerados. Nomeada por Ives Clot (2010, p. 36) como uma técnica, uma vez que a justificativa se faz presente no seu exterior, é coletada a partir de observações e de entrevistas, nas quais o pesquisador sempre tende a suscitar a discussão, mas o trabalhador também analisa, como uma espécie de coanalista.

Acerca da formação e do trabalho docente, Borghi et. al. (2008) discutem sobre vários tipos de procedimentos de intervenção. Para tanto, priorizam a distinção entre a autoconfrontação simples, a cruzada e o coletivo do trabalho, mas sem deixar de sinalizar também a origem, as características e as limitações de outras técnicas metodológicas, como a lembrança estimulada, a tutoria e as sessões reflexivas. Estes autores, ancorados no ISD, tentam reconstruir as ações individuais e coletivas da prática educacional, através destas novas metodologias da formação docente.²⁶

Para se realizar uma autoconfrontação, é necessário, dentre outros aspectos, passar por três momentos, sequencialmente (CLOT, 2010). Primeiro, ter um grupo voluntário ou uma pessoa que esteja disposta a ser observada, através de filmagem, em uma situação de trabalho. Segundo, a gravação desta sequência de atividade passa a ser objeto de análise entre este sujeito que permitiu ser filmado, o pesquisador e a imagem da situação de

²⁶ Para maior detalhamento destas novas metodologias, ver Borghi et. al. (2008).

trabalho, no caso da autoconfrontação simples e, em seguida, entre dois sujeitos, pesquisador e imagem, na autoconfrontação cruzada. Nesta última, os profissionais confrontam a mesma situação dos trechos da autoconfrontação simples, só que na presença do pesquisador e do colega. Assim, cada um incide seu posicionamento sobre o que vê e percebe na cena filmada do outro, havendo uma tendência natural em contrapor a ação e o estilo do colega. O pesquisador conduz a discussão, podendo intervir quando lhe convier ou alternar o diálogo (CLOT, 2010).

E, terceiro, a autoconfrontação pode se estender a um coletivo de trabalho²⁷, outro gênero profissional, cuja discussão consiste em exibir o vídeo da autoconfrontação cruzada a um grupo maior de pessoas. Esta extensão incita momentos de reconstrução, de fazer e desfazer, de forma que as partes dos vídeos sejam exibidas e discutidas com o grupo, dando início a um ciclo de conversas que, a princípio, parece ser ilimitado. Qualquer que seja a autoconfrontação, o ponto culminante é o trabalho real, realizado ou impedido, de forma que vários aspectos do trabalho são discutidos, primando por uma transformação da realidade observada.

Nos termos de Lousada (2004), apoiada na contribuição de Vygotsky ([1930]1993), este tipo de produção estabelece um diálogo sobre a atividade, considerando-o como o pilar do desenvolvimento e gerador de transformação, estimulando o indivíduo a pensar, refletir e discutir sobre sua atuação. Isso contribui para o surgimento de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que auxilia na identificação e no reconhecimento dos aspectos e das ações, sob outro prisma. Além disso, a autoconfrontação favorece a discussão em torno do trabalho real, que quase sempre é esquecido, mas fortemente influenciado pelo trabalho realizado, possibilitando a compreensão do sujeito sobre sua ação, voltada às condições de trabalho.

Em relação à autoconfrontação simples propriamente dita, esta ocorre em um espaço-tempo diferente da situação observada, com a presença de dois sujeitos, um trabalhador ou no nosso caso um professor, que, em um momento anterior, permitiu alguém filmar seu trabalho (ou aula), tendo feito para isso a prescrição de um planejamento para que a ação fosse executada.

Em seguida, é marcado um encontro em que colaborador e pesquisador assistem juntos ao vídeo (importante ressaltar que o par não deve ter assistido previamente à

²⁷ Não podemos confundir este coletivo de trabalho com os coletivos pertencentes aos elementos constitutivos do trabalho do professor. O primeiro consiste em uma técnica, em uma extensão da autoconfrontação; o segundo, na representação de um grupo, como o de professores iniciantes.

filmagem para não tendenciar comentários). Aqui, o trabalhador descreve a situação para o especialista, sem este interferir ou intervir o mínimo possível. Aquele fica de posse do controle remoto ou do mouse, a fim de ter controle sobre qual momento quer parar e discutir, selecionando as situações objeto de análise (CLOT, 2010).

Assim, este procedimento versa acerca de uma situação de reconstrução de um momento inicial vivido, estabelecendo um confronto do locutor consigo mesmo, no intuito de transgredir ou não normas sobre os valores comumente utilizados em seu ambiente de trabalho. Ao ser iniciada, o locutor começa a explicar, verbalmente, a imagem recorrente que tem de si, porém, ao longo da exposição do vídeo, esta frequência deixa de ser linear e passam a ser postas em discussão as ações que não estavam ali retratadas (CLOT, 2010).

Ainda salienta Clot (2010, p. 09) que o colaborador consegue identificar algo que não está expresso, porque se distancia, como um agente, do processo e, ao mesmo tempo, inicia uma descoberta interior. Ao colocar-se como objeto, sem saber ao certo como justificar suas ações, tem a possibilidade de rever seu trabalho, de reencontrar-se consigo mesmo, de analisar as disjunções temporais em oposição aos atos e ainda de fazer escolhas efetivas.

O “eu” que fala, o sujeito, é o mesmo “eu” visualizado em vídeo que desenvolveu ação, apesar de ambos não se distinguirem e ainda invocarem um “a gente” externo e genérico para a discussão. Assim, o “eu” discursivo mistura-se com o “eu” ator e, por extensão, envolvem-se com outros “eus” para justificar a ação. Dessa forma, o colaborador vive uma dualidade entre “o que eu fiz” e “o que eu gostaria de ter feito”, na tentativa de transformar uma prática em outra, ou seja, compreender sua ação, tomar consciência, recriar e refazer o passado em um novo contexto (CLOT, 2010).

Neste ponto, é importante pensar não só na atividade realizada em si, no seu desenvolvimento, como também nos seus impedimentos, pois poder ampliar a história da ação é poder participar de outras histórias. Nesta perspectiva, o trabalho realizado deixa de ser o ponto principal e o resultado incide em valorizar o não-feito, o que se pretendia fazer, o que gostaria de ter sido feito, o que era possível de fazer e o que se teve a intenção de fazer. Por isso, mesmo os comentários sendo pessoais, o diálogo estabelecido invoca uma diversidade de vozes, nas quais o sujeito torna-se um observador externo de sua ação, mediante a presença de outro, reitera Clot (2010). É como se o colaborador passasse por uma metamorfose, cuja ação do passado é vivenciada no presente, podendo ser (re)projetada para um futuro.

Na autoconfrontação simples, é papel do pesquisador ficar discreto em relação aos comentários do sujeito, mas também se sensibilizar, quando for necessário. Aquele sugere interrogar o profissional não sobre o porquê de sua ação, e sim, sobre o que este observa de sua atividade, até o instante em que a veracidade dialógica é posta em evidência. Os conflitos sociais são extremamente evidenciados, já que se recusa a perspectiva de qualquer discurso acabado ou cristalizado, assevera Clot (2010). Assim, o que inicialmente era considerada uma resposta imediata passa a ser discutida.

Não podemos esquecer também a relação de confiança a ser estabelecida com o pesquisado, sendo necessário fazer entrevistas (ou produzir relatos previamente, como no nosso caso). O nervosismo, nesta perspectiva, é bastante expressivo, por isso que, geralmente, não se analisa os dez primeiros minutos de gravação. Ao criar um espaço-tempo diferente da produção, o pesquisador propicia uma troca de diálogo, os implícitos e os não-ditos passam a ser considerados, as repressões sociais, técnicas e hierárquicas são minimizadas, podendo o colaborador transgredir as normas e as regras que lhes são impostas.

Sendo assim, acreditamos que a autoconfrontação simples foi determinante em nossa pesquisa, porque ela foi feita após um ano e meio de experiência docente da colaboradora, em outra turma diferente da que os relatos foram produzidos, momento em que poderemos observar quais dificuldades foram superadas e quais conflitos estava vivenciando, ratificando, com isso, sua identidade profissional.

Ao cursar no doutorado a disciplina *Seminários em Escrita*, pelo PROLING, tomamos conhecimento da teoria da Clínica da Atividade, ficando extremamente motivadas a complementar os relatos reflexivos de nossa pesquisa com uma experiência usando a autoconfrontação, fosse ela simples, cruzada ou extensão ao coletivo (CLOT, 2010). Tal produção contemplava aquilo que estávamos propondo – investigar o percurso da (re)construção da identidade profissional de uma professora iniciante em seus primeiros anos de atuação -, recurso que ainda merece ser explorado no âmbito profissional docente, dada a diversidade de casos existentes sobre os conflitos vivenciados no início da carreira.

Dentre as muitas conversas que tínhamos on-line com a colaboradora, após o recebimento do segundo relato reflexivo de aula, sugerimos a gravação/filmagem de uma aula sua, a fim de que pudéssemos (pesquisadora e colaboradora) discutir sobre ela:

7 de abril de 2013 16:36

ah, tava pensando um filmar uma aula sua e depois a gente conversar sobre ela, o que acha? n se preocupe c vídeo, ele n vai ser jogado na net n!!kkkkk bjs

9 de abril de 2013 09:38

ta na segunda 3ºh na quinta 5ºe 6º e sexta 6ºh é as aulas do 3º ano.

A princípio, ela ficou intrigada, mas depois concordou, ao saber os objetivos da pesquisa. Foram várias tentativas que a colaboradora fez para gravar uma aula, sempre com alguns impedimentos, ora os alunos não concordavam com a gravação, ora ela tinha que alterar o horário da aula em razão da ausência de outro professor.

- **Momento pré-autoconfrontação**

Após muitas idas e vindas, em meados de maio de 2013, a filmagem de uma aula foi feita, na escola-campo, por uma aluna da turma do 3º. ano. Porém, após o término da filmagem, a colaboradora percebeu que a gravação se restringiu a apenas dez minutos de aula, uma vez que a memória da câmera estava cheia:

18 de maio de 2013 12:57

oh, deu certo só q minha câmera não gravou as duas aulas e só apenas 10 minutos. ainda tentei so q estava cheia demais. Agora n consigo enviar o vídeo e tem mais fiz isso por vc porq é muito ruim ser filmada NOSSAAAAA, AGUARDE, VOU VER SE APRENDO ENVIAR!!!

19 de maio de 2013 06:40

valeu, querida, é assim mesmo!!aguardo; se n der, nos encontraremos e vc me passa!!!!

Mesmo a colaboradora não se sentindo muito à vontade com a filmagem de sua aula, durante dois meses, ficou tentando nos enviar o vídeo por e-mail, mas não conseguiu, porque a gravação excedia o limite de *megabytes* permitido. Em julho, conversamos on-line sobre os conteúdos que estava ministrando e só em agosto conseguimos agendar nosso encontro presencial para realizar, finalmente, a autoconfrontação simples.

Uma mensagem, enviada por e-mail pela colaboradora para nós, um dia antes de nos reunir para fazer a autoconfrontação simples, ilustra bem o contexto do trabalho realizado em sala no dia da aula filmada:

Tania,

No dia que gravei minha aula p vc estava trabalhando as subordinadas de modo particular o início das subordinadas depois de ter trabalhado as coordenadas. Então, comecei as subordinadas no dia 16/05/13 com duas aulas seguidas, uma vez que se voltamos para essas questões do anexo acima (p.229) do livro de Leila Lauar e Douglas Tufano seguindo a sequência de páginas desse livro sempre debatendo e explicando os assuntos sobre os tópicos das subordinadas. Desse modo na aula gravada eles já tinham feito o exercício por que em outra aula eu havia subido o horário e pedido para que os mesmos copiassem e tentassem responder, tendo em vista que essa atividade seria apenas uma revisão das orações coordenadas quando estudamos em aulas passadas seus respectivos períodos. Então em sala fomos discutir essas questões [...].

(Kalina, em 2013.2, mensagem enviada por e-mail à pesquisadora)

Trata-se da correção de um exercício sobre orações coordenadas²⁸, que havia solicitado à turma anteriormente e que serviria como revisão do conteúdo, tendo em vista que estava ensinando, no momento da filmagem, as subordinadas. Um dia depois de ter mandado este e-mail, finalmente nos encontramos para realizarmos a autoconfrontação.

- **Autoconfrontação propriamente dita**

A autoconfrontação simples foi realizada no final de agosto de 2013, em uma sala de aula da UEPB/Campus VI, pela manhã, onde estavam presentes apenas a pesquisadora e a colaboradora²⁹. A exibição do vídeo, que tinha duração de 10 minutos, surpreendentemente, gerou uma discussão de, em média, uma hora e meia de gravação, chegando a um total de 710 tomadas de turno transcritas, conforme pode ser visto no apêndice A. Porém, para efeito de análise, consideraremos os trechos que se estendem do turno 36 ao 598, por dois motivos específicos. Um, porque não devemos considerar os minutos iniciais da discussão, em qualquer que seja o procedimento de autoconfrontação e, dois, em nosso caso, em particular, a partir do 599, o conteúdo da discussão remete à continuidade da aula na turma, mas não sobre a filmagem propriamente dita, porque a gravação, na escola, foi encerrada.

²⁸ Exercício xerocopiado do livro didático “Português: literatura-gramática-produção de texto”, v. 3, p. 229, escrito por Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, pela editora Moderna.

²⁹ Como esta havia trazido a filmagem em CD e o computador da pesquisadora era um *ultra book*, foi preciso solicitar de um aluno que estava nos corredores do campus o empréstimo de tal aparelho, o que justifica a rápida presença de uma terceira pessoa no início da gravação.

Acerca deste procedimento, gostaríamos de lembrar que nos interessam apenas os trechos referentes à fala da colaboradora, uma vez que os referentes à pesquisadora são apenas para manutenção do diálogo, como deve ser em uma ACS. Além disso, este estudo é de uma pesquisa qualitativa não-interventiva, e a ênfase recai sobre o colaborador, como já explicado em 3.1³⁰.

A transcrição do áudio deste diálogo seguiu as normas adaptadas de Dionísio (2001):

Quadro 04 - Notação utilizada para a transcrição da autoconfrontação simples

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	Tânia: pesquisadora Kalina: colaboradora	Pesquisadora: viu? Colaboradora: ok (...) ((ri))
Pausas	...	Pesquisadora: ... e agora...
Ênfases	MAIÚSCULAS	que... quando eu comecei... aí eles
Alongamento de vogal	: (pequeno) : : (médio) : : : (grande)	ficaram fazendo gracinha... é: : ...conversando
Silabação	-	“Daniel PA-RE”
Interrogação	?	Pesquisadora: como?
Segmentos incompreensíveis	(...)	faço um círculo bem grande... pronto nesse (...) na escola
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	quando brigava com as namo/com as namoradas...
Comentário da transcritora	(())	... ((referindo-se ao livro))...
Discurso reportado	“ ”	“perguntando ‘O que é?’”
Superposição de vozes	[	Pesquisadora: [e com a participação do teatro?
Simultaneidade de vozes	[[	Colaboradora: [[pois pronto... Pesquisadora: [[num é?
Ortografia	Num, tá, cê	Colaboradora: num tá no começo...
Trecho suprimido	/.../	Porque eles só fazem as coisas va /.../ se for valendo nota

Fonte: Elaboração da autora

3.4.3 Outras produções

Como bem salientamos no início do item 3.4, voltado à geração dos dados, para termos acesso aos relatos reflexivos e à autoconfrontação simples, outras produções também se fizeram necessárias, como o bate-papo virtual do *Messenger/Facebook*, o uso de e-mails, o preenchimento do questionário e a produção do relatório de estágio, que não

³⁰ Apesar de a colaboradora não ter feito um relato reflexivo sobre esta experiência, o par – pesquisadora e colaboradora – continuou conversando, on-line, quer sobre uma peça teatral a ser encenada pelos alunos, quer sobre assuntos pessoais.

se constituem dados de análises propriamente ditos, mas auxiliaram na busca pelo detalhamento de informações, desfazendo possíveis ambiguidades na análise e/ou descrição dos dados.

Em relação ao bate-papo via *Messenger/Facebook* (apêndice B), podemos dizer que ao todo foram vinte conversas que se estenderam durante um ano e meio (de 09.2012 a 04.2014). Destas, apenas duas referem-se às dificuldades encontradas na prática docente, as demais abordam temas como a identificação do período de envio dos relatos reflexivos, o agendamento de encontros presenciais, a justificativa do retardo das produções ou, simplesmente, o diálogo sobre assuntos pessoais.

Quanto aos e-mails, em nossos registros, foram apenas dois, trocados entre o par dialógico: um para envio do relato R02 e outro para explicar o conteúdo da filmagem da aula, bem como o encaminhamento da atividade xerocopiada do livro didático, usada na gravação. Lembramos que o relato R01 foi entregue presencialmente a nós pela professora-supervisora do estágio, em cuja oportunidade, explicou-nos o planejamento da disciplina.

No que se refere ao questionário, gostaríamos de endossar que ele foi aplicado após a geração de dados, voltado exclusivamente ao perfil sócio-educacional da colaboradora e não se constitui *corpus* de nossa pesquisa. Foi elaborado inspirado em Tinoco (2008), organizado em quatro partes, contendo dados pessoais, escolaridade familiar, práticas letradas sociais e práticas acadêmico-profissionais. No total, foram vinte e quatro (24) questões, treze (13) objetivas e onze (11) subjetivas, respondidas virtualmente.

E o relatório de estágio, apesar de ter sido produzido em 2012.1, tivemos acesso a ele em 2013.1, ao sentirmos a necessidade de buscar detalhamento de informações para a escrita do capítulo 3 desta tese, que nos foi prontamente enviado pela colaboradora, via *Messenger/Facebook*.

Apesar de já termos apresentado a geração de dados do nosso *corpus*, julgamos relevante, no próximo item, inserir algumas informações que melhor contribuirão para a compreensão de nossos dados, no que se refere ao contexto de produção e ao conteúdo temático.

3.5 O contexto de produção e o conteúdo temático

Visando à apresentação do contexto de produção dos dados a serem analisados em nosso estudo, tomaremos como base os parâmetros dos mundos físico e sócio-subjetivo,

que envolvem a interação comunicativa. Começaremos com os dos relatos reflexivos, como visualizados no quadro 05:

Quadro 05 - Parâmetros dos mundos físico e sócio-subjetivo dos relatos reflexivos

	Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
Mundo Físico	residência da colaboradora	2012. 1; 2012.2	aluna-estagiária do 8º período do curso de Letras/UEPB/Campus VI; e professora regular de Ensino Médio	professora de Estágio Supervisionado IV; e pesquisadora
	Lugar social de produção	Objetivo da Interação	Papel social do Emissor	Papel social do Receptor
Mundo Sócio-Subjetivo	salas de aula de 3º ano de Ensino Médio	relatar e refletir sobre seu trabalho docente	professora iniciante de Língua Portuguesa, refletindo sobre seu trabalho real	pesquisadora, professora de estágio supervisionado e de disciplinas relacionadas às práticas de leitura e de escrita, no curso de Letras/UEPB

Fonte: Adaptação de Bronckart (1999, p. 93-94)

Quanto aos parâmetros do mundo físico em que os relatos reflexivos foram elaborados, o emissor, estagiária/professora, após suas experiências iniciais no ensino regular, relata por escrito para os seus receptores, a professora supervisora e a pesquisadora, as impressões sobre a sua atuação docente, estabelecendo, para isso, um tempo, dois semestres consecutivos, um para cada relato escrito, e um lugar definido, sua residência. Passemos à análise dos parâmetros da autoconfrontação simples, no quadro 06:

Quadro 06 - Parâmetros dos mundos físico e sócio-subjetivo da autoconfrontação simples

	Lugar de produção	Momento de produção	Emissores	Receptor
Mundo Físico	sala de aula da universidade	2013.2	Emissor 1: professora regular de Ensino Médio, em escola pública; Emissor 2: pesquisadora	Pesquisadora
	Lugar social de produção	Objetivos da Interação	Papel social dos Emissores	Papel social do Receptor
Mundo Sócio-Subjetivo	ACS	refletir sobre a ação da professora e reconstruir sua identidade a partir de aula filmada	Emissor 1 - colaboradora: professora iniciante de Língua Portuguesa, refletindo sobre seu trabalho real; Emissor 2 - pesquisadora: iniciadora dos temas, questionadora das ações e mantenedora da interação	pesquisadora, professora de estágio supervisionado e de disciplinas relacionadas às práticas de leitura e de escrita, no curso de Letras/UEPB

Fonte: Adaptação de Bronckart (1999, p. 93-94)

A autoconfrontação simples foi realizada, de acordo com o mundo físico, em uma sala de aula da UEPB/Campus VI, em agosto de 2013, com a presença de dois emissores, a professora colaboradora e a pesquisadora, esta última ocupando também a função de receptora da produção. Esta particularidade de dois emissores dá-se em razão de que tal procedimento lembra uma entrevista, cujo par dialógico discute sobre temas observados.

Passando para o mundo sócio-subjetivo, as representações foram interiorizadas em uma sala de aula de 3º ano de Ensino Médio, em uma escola-campo, com os objetivos sociais de refletir sobre a ação da professora e de reconstruir sua identidade. Para isso, uma professora iniciante, ocupando o papel social de emissor 1, dialoga sobre a filmagem de uma aula com o emissor 2, a pesquisadora, mantenedora das ações. Cabe-nos lembrar, neste instante, que, na ACS, a função deste segundo enunciador é de apenas suscitar a discussão, intervindo o mínimo possível, por isso, em nossa leitura, suas falas não serão objeto de análise, como já salientamos.

Gostaríamos de fazer uma observação quanto à posição social do receptor, pesquisadora, professora de estágio supervisionado e de disciplinas relacionadas às práticas de leitura e de escrita, no curso de Letras, UEPB, que, apesar de ser a mesma em todos os dados, na ACS, acreditamos que a colaboradora, por estabelecer uma relação de confiança com a pesquisadora, concedeu a realização deste procedimento a fim de buscar apoio para solucionar possíveis conflitos ocorridos na sala, a partir da exibição do vídeo. Entretanto, apesar de o emissor 2 pouco poder participar, este propósito, ao menos, permitiu que o emissor 1 desabafasse o que estava vivendo, fazendo ser ouvida, o que pouco acontece no seu ambiente de trabalho, seja pela correria ou pela falta de confiança entre os colegas.

Para melhor evidenciarmos as temáticas presentes nos dados em análise, optamos por organizá-las em um quadro, uma vez que identificamos uma recorrente repetição entre os relatos e a autoconfrontação. O mais curioso é que, ao organizá-las, exceto alguns dados gerais, naturalmente percebemos que estão diretamente associadas a um “eu” - professor, a um “outro” – predominantemente, alunos, e a um “objeto” – ensino de Língua Portuguesa. Queremos reiterar que não se trata apenas de detalhar os conteúdos desta disciplina ministrados nas aulas, mas as temáticas abordadas nos dados, como observado no quadro abaixo:

Quadro 07 - Conteúdo temático dos dados em análise

CONTEÚDO TEMÁTICO	R01	R02	ACS
ASPECTOS GERAIS			
Título	X	X	-
Data	X	X	-
Indicação da turma	X	X	X
Descrição por dias letivos	X	X	-
EU ↔ EU			
Menção ao professor antigo	X	-	X
Desgaste profissional	-	X	X
Atribuição para si do fracasso escolar	-	X	X
Reflexão sobre a prática escolar	X	X	X
Estresse profissional	-	X	X
Renovação das esperanças	-	X	X
Demonstração de sentimento	-	-	X
Invocação espiritual	-	X	X
Conteúdo ministrado	X	-	X
Metodologia de ensino	X	-	X
EU ↔ OUTRO			
Desinteresse pelo(a/as) assunto, metodologia, atividades	X	X	X
Indisciplina em sala	X	X	X
Ameaças físicas e insultos verbais	-	X	X
Valorização do contexto social	-	-	X
Interesse pelo conteúdo	X	-	-
Dificuldade para compreender o conteúdo	-	X	-
Registros em diários como punição	-	-	X
EU ↔ OBJETO			
Uso de dinâmicas	X	X	-
Leitura e interpretação de textos	X	X	X
Discussão sobre gêneros textuais	X	X	X
Discussão sobre tipologia textual	X	X	X
Produção textual	X	X	-
Reescrita de texto	-	X	X
Conteúdos literários	-	X	X
Orações subordinadas	-	X	X
Orações coordenadas	-	-	X
Redação para o ENEM	-	X	-
Gêneros orais (seminários, mesas redondas)	X		X
Relação conteúdo x nota	X	X	X
Exercícios de livro didático e prova	-	-	X

Fonte: Elaboração da autora

Em relação aos aspectos gerais, podemos dizer que R01 e R02 têm basicamente a mesma estrutura, apresentam título, período de relato das aulas, indicação da turma e descrição por dias. R01, intitulado de “Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos” (anexo B1), tende a ser mais descritivo, dado o processo avaliativo em que foi feito, a produção do relatório do estágio, gênero obrigatório no âmbito acadêmico. Já R02, intitulado de “Aulas reflexivas (recortes)” (anexo B2), permaneceu com a mesma estrutura do relato 01, reflexão sobre dez dias letivos, datados e escritos separadamente em parágrafos. A ACS, por se tratar de um texto oral, não

planejado, percebemos que seus conteúdos são focados conforme exibição do vídeo ou ativação da memória de outro momento vivenciado pela colaboradora. Apesar de não ter título ou data e ser organizado em turnos, destaca-se pelo estresse profissional, percebido em quase toda a transcrição (ver apêndice A). Os registros estão voltados a turmas de 3º, sendo a de R01 e R02, em 2012, e a da ACS, em 2013.

Considerando o conteúdo temático, sob a ótica do eu - professor -, uma temática presente no *corpus* é a autoavaliação sobre a prática escolar. Para isso, a colaboradora reporta-se ao professor antigo, em R01, retratando sua presença em sala de aula no momento em que ela estava estagiando, na ACS, referindo-se ao motivo da saída daquele da escola. Dado o perfil de professora iniciante, em R02 e na ACS, Kalina também discute sobre a desmotivação de estar em sala de aula, devido ao fracasso escolar, o que gera como consequência o estresse profissional. Na ACS, reconhece, várias vezes, sentir medo, por isso, em casa, ela sonha e chora e, na escola, fica em silêncio, sempre reportando-se a Deus.

No que se refere às ações, em R01 e na ACS, a colaboradora relata sua preocupação com o trabalho prescrito que precisa ser executado, admite ser segura quanto ao conteúdo transmitido e persiste com o propósito de que a metodologia adotada, aprendida na graduação, é a melhor para o ensino. Sendo assim, na ACS, renova as esperanças de que um dia vai superar os desafios e ser valorizada.

No que diz respeito ao outro, os temas são bastante evidentes e efusivos. No nosso *corpus*, há uma evidência constante e reiterada da falta de interesse dos discentes, quer seja pelo assunto, pela metodologia ou pelas atividades diárias, que só será totalmente superada em R01, quando a colaboradora assume a turma como professora. Em R02, encontramos alguns indícios de interesse, sobretudo quando a temática é filme ou produção textual sobre a seca. Em todos os dados, a indisciplina é norteadora de discussão, mas em R02 e na ACS, as diferenças entre professora e alunos tornam-se mais graves, de forma que os aprendizes fazem sérias ameaças a Kalina e ambos trocam insultos verbais. O interesse pelo conteúdo só é evidenciado em R01, já a dificuldade de assimilação é citada em R02 e, como forma de punição e tentativa de impor limites em sala, são feitos registros em diários de classe, conforme esclarecidos na ACS.

E reportando ao objeto – ensino de Língua Portuguesa -, identificamos, no início de algumas aulas, o uso de dinâmicas, como a da “batata quente”, em R01, introduzindo a temática da preservação do meio ambiente, e a do “passa ou repassa”, em R02, como

critério avaliativo das orações subordinadas. Aulas de leitura e interpretação foram recorrentemente citadas em R01, ao trabalhar com gêneros publicitários, em R02, com poemas e romances do Modernismo, e na ACS, ao explorar textos que abordavam direitos humanos e namoro, mas não serão explorados em nossa análise. Um aspecto a ser considerado é que, em todos os dados, há discussão sobre tipologia textual em especial os textos descritivo e dissertativo-argumentativo, assim como há referências a gêneros textuais como anúncios, redação do ENEM como gênero, carta argumentativa, artigos de opinião, seguido de produção.

A produção textual foi citada em R01 e em R02, mas apenas em R2 e na ACS os procedimentos de reescrita foram enfatizados, tanto a partir de outros textos, quanto expondo uma produção de autoria da colaboradora, a fim de os alunos perceberem a evolução do ponto de vista da escrita. Aliás, o R02 e a ACS têm outros conteúdos temáticos em comum, como o trabalho com textos literários, com orações subordinadas, com aulas voltadas ao ENEM. Em R01 e na ACS constam com a produção de textos orais como mesa-redonda e seminários, textos que os alunos insistiam em classificá-los como universitários. Em R1, R2 e na ACS, um tema bastante polêmico é que os alunos só estudavam ou faziam algum exercício valendo nota, mas apenas na ACS é que percebemos referência a atividades de livro didático e aplicação de provas.

Sendo assim, a valorização da interdisciplinaridade, como registrado em R01, a dificuldade de compreender o assunto mediante a metodologia seguida, como consta em R02, ou as anotações feitas nos diários de classe sob forma de punição, como citado na ACS, talvez sejam algumas das medidas adotadas pela colaboradora para justificar estas agressões ou outras ações inusitadas nas aulas. Passemos aos conflitos.

Aos poucos, começamos a perceber o quão conflituoso é o trabalho desta professora iniciante, em seus dois primeiros anos de atuação. Quanta angústia, mal-estar e desolação não devem ter perpassado na mente desta jovem docente nestas turmas? Como sua identidade foi se constituindo, ao nos debruçar em torno dos dados como um todo? Como contribuir para que esta prática seja menos fardo e mais motivacional? Pensando nestes e em outros questionamentos, observemos a seguir os procedimentos de análise de nossos dados, retomando nossas questões de pesquisa.

3.6 Os procedimentos de análise dos dados

Para procedermos à análise dos dados, apoiamo-nos nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira, a construção identitária de nossa colaboradora é constituída, num percurso que vai de estagiária à professora iniciante de Língua Portuguesa?

Para melhor detalharmos esta macroquestão de pesquisa, iremos relacioná-la aos procedimentos de análise, como atestado abaixo:

Quadro 08 - Procedimentos de análise dos dados

Questões	Procedimentos de análise
Como os objetos constitutivos do trabalho docente se sobressaem nas produções escrita e oral de nossos dados e como contribuem para a (re)construção da identidade docente?	Análise dos elementos constitutivos do trabalho docente nos dados em discussão que facilitam traçar um diagnóstico da identidade docente;
Quais modalidades predominam no discurso de nossa colaboradora e como revelam o trabalho docente o posicionamento identitário desta profissional em início de carreira?	Investigação das marcas de modalização mais salientes, reveladoras da identidade da colaboradora;
A partir de dêiticos de pessoa, quais actantes Kalina invoca em seu discurso e quais implicações para sua identidade?	Diagnóstico dos actantes citados nos textos da colaboradora, a partir dos dêiticos de pessoa, que analisam a identidade profissional em questão.

Fonte: Elaboração da autora

4. TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO: múltiplas identidades reveladas

eu disse “olhe... qualquer dia eu vou separar você”... aí eu falei né “vou separar... você vai sentar ali... você ali...((apontando))... pra ver se vocês param com isso”... aí ele disse... “eu sou de maior eu sento onde eu quiser”... eu digo... “tá bom... então vamo sair da zona de conforto... um pouquinho né?”... pra vê se melhora... mas eles num sai... os outros até que sai... vira... muda de posição... mas ele não... os danado só senta lá... no mesmo lugar... num muda nada fica tudo igual... aí fica me perturbando... lá: : trás e diz... “ela nem dá atenção”... quando eu num dou atenção... “oh essa peste ruim... num dá nem atenção... ah condenada”... aí eu fico lá... faço que nem: : escuto... (Kalina, em 2013.2, autoconfrontação simples)

Do ponto de vista da materialidade linguística, nosso *corpus* será analisado em uma perspectiva longitudinal, tomando por base três categorias: os *objetos constitutivos* que perpassam o trabalho do professor (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2009; MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009), no nível organizacional e que contribuem para compreendermos o conteúdo temático; e a incidência de *modalizações* (BRONCKART 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004) e os *dêiticos de pessoa* (MACHADO; BRONCKART, 2009), que estão no nível enunciativo. Estas categorias, fortemente presentes no discurso de Kalina, contribuirão para nos revelar suas identidades, permeadas por impedimentos, incertezas e conquistas que assolam o trabalho docente.

No trabalho profissional e, no nosso caso, do professor, os objetos constitutivos estiveram presentes em diversos momentos do conteúdo temático dos dois relatos reflexivos analisados e da ACS. Vejamos como se deu o uso em cada um deles.

Quadro 09 – Síntese dos objetos constitutivos

Objetos Constitutivos	R01	R 02	ACS
Prescrições	• Dias, temas; • Dinâmica “batata quente”	• Dias, temas (literatura), metas para um bimestre; • Dinâmica “torta na cara”	-
Ferramentas	• Slides; • Textos xerografados; • Mesa redonda; • Sequência didática; • Produção textual; • Dinâmica; • Aparelho de som; • Música	• Cartas chilenas • Simulado; • Data show; • Produções textuais; • Livro didático; • Poemas; • Filmes, • Dinâmica; • Textos xerografados; • Trabalhos escolares	• Prova; • Resumos; • Seminários; • Referências
Coletivos de Trabalho	• Estagiários; • Professores da turma	• Alunos da educação básica; • Professores iniciantes; • Alunos em pré-formação	• Alunos indisciplinados

Regras de Ofício	• Domínio de conteúdo; • Ensino de leitura/interpretação de texto	• Barulho; • Horário das aulas; • Atribuição de nota para participação em sala; • Ensino de produção e reescrita textuais	• Barulho
------------------	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora

Com este quadro, podemos perceber que, do ponto de vista das prescrições, em R01 e em R02 elas estão semelhantes, voltadas à descrição das aulas, incluindo dinâmicas, o que atesta que a identidade que Kalina se esforça para consolidar está muito focada nos saberes acadêmicos, por isso preocupa-se em descrever o planejamento previamente definido sequencialmente, diferentemente da ACS, cujas prescrições praticamente não foram alvo de reflexão.

Quanto às ferramentas, usadas na condução das aulas, identificamos vários tipos, sobretudo em R02, chamando a atenção para o fato de que, em nenhum dos relatos, o livro didático tenha sido utilizado. Apenas na ACS, a correção de uma atividade foi retirada do livro didático adotado, mas este fragmento não foi analisado, por isso não citamos esta ferramenta no quadro 09. A opção de Kalina por não fazer uso deste elemento constitutivo em suas aulas também foi motivo de crítica dos alunos, reforçando para nós o aspecto identitário apresentado nas prescrições, uma professora que procura diversificar os instrumentos, não só devido aos ensinamentos recebidos na universidade, mas porque acredita que essa ação gera aprendizado.

No que se refere aos coletivos de trabalho, predominantemente, foram citados os professores (estagiários, da turma e iniciantes) e os alunos (da educação básica, que estão em pré-formação e os indisciplinados). No *corpus* fica-nos nítido que para essa professora, apenas os docentes experientes são respeitados e que para os alunos do Ensino Médio as aulas de Língua Portuguesa devem ser bastante normativas e que não têm interesse pelo aprendizado, em contrapartida dos estagiários que querem aprender, diversificar, inovar. Especificamente, os alunos indisciplinados foram alvo constante de discussão na ACS, pois impediam o andamento das aulas e a disputa pelo poder em sala era corriqueira, fazendo com que a autoridade da professora iniciante, do ponto de vista dos direitos e deveres, fosse questionada e mais uma vez sua identidade fosse (re)construída.

Dentre os objetos constitutivos no *corpus*, em termos quantitativos, destacamos as regras de ofício, divididas entre os gestos genéricos como domínio de conteúdo, barulho, horário das aulas, nota por participação, comumente usados pelos professores em geral, e

os gestos específicos como ensino de leitura, interpretação e produção de texto, bem peculiar dos professores de línguas, revelando mais um traço identitário da recém professora, a descoberta de que existem outros ofícios no ato de ensinar, além do domínio do conteúdo.

Pensando nas modalidades, mesmo não estabelecendo relação com a progressão temática, estiveram presentes nos três dados, com uma grande incidência, como sinalizamos no quadro 10 que segue:

Quadro 10 – Síntese das modalidades

Modalizações	R 01	R 02	ACS
Apreciativas	nos comoveu muito, tarefa árdua, desafios constantes, mais forças, não desistir tão fácil e bem mais gratificante, aula melhor, mais interesse, não estávamos tão decepcionada, mais motivada, um pouco atrasado com relação à sequência, mas satisfeita, a presença maciça dos alunos e o interesse deles, incomodada, arrasada, é óbvio, já era o esperado, não estava dando importância, houve pouco interesse, uma atividade qualquer, não demonstraram muito interesse, causou estranhamento, ficavam presos aos celulares, não davam importância às explicações, o meio ambiente não tinha nada a ver com a disciplina (25)	trabalhei muito, um dia muito especial, Foi bem legal, temas relevantes, muito triste, me surpreendo!, muito inteligentes, não é importante, infelizmente, que pena, chave para o sucesso, Oh vida difícil!, uma aula mais lúdica e chamativa, por ser nova na profissão, total confiança, Nossa!, uma decepção, a própria maturidade que não tinha, pouco conhecimento de mundo, uma redação bem legal, as coisas fluem, foi interessante.... gostei, fiquei calada, eles não confiam em mim, Fica difícil, muito difíceis, estavam mais quietos, batendo na mesma tecla, não dão menor atenção, gostaram, foi fácil, Bem melhor, muito trabalho, reclamando muito, arrasada, perdida e sem noção, eles não me compreendem!, um dia vai dá certo, gosto deles mesmo assim (36)	me estresso..., ... me/me estressa..., estressada, fico triste..., me sinto triste..., desmotivada..., muito desmotivada..., fico muito triste., cansei..., é insignificante..., os que mais perturbam, elas prestam mais atenção, ...conversam muito, ...os que sentam assim... do lado de lá, eles fazem muita raiva ..., e eu choro... demais..., me tiram do sério...me tira/me tira do sério..., ficar calada e escutar, eu não estou errada, pra eu me estressar, pra me prejudicar, você é uma burra, realmente, todo malandrão, soltinho, eu sou de maior, eu tenho medo, agridem moralmente, muita raiva, com raiva (28)
Pragmáticas	procuramos despertá-los, instigando-os, não procuraram saber, não tinha o poder de exigir deles para depois retribuir, queriam escrever, para que (06)	tento realizar, [aqueles que] não querem [nada acabam atrapalhando os que] pensam em estudar, tinham mesmo, não queriam saber, não iriam fazer vestibular, não ter que dar, para que eles venham a se interessarem, queriam aprender, não querem nada (10)	pra aprender... ter, ... quero a atenção deles...e eles ((sorriso triste)) num querem/ num querem me ouvir..., quer que eu brigue com ele..., se eles querem conversar eu vou deixar ..., preciso toda hora dizer, se eu quiser, eu prefiro ficar, se eu quiser eu saio, faço o que eu quiser, pra que vocês possam descobrir, eu num

			preciso chamar, e nem tô afim... de escutar, eles num querem que eu fique, tenho (14)
Deônticas	tivemos que passar, podia tomar, temos [que ter], faziam com que (04)	teriam que aprender, teriam que fazerem (02)	eu tiro você , você tem que me explicar, você tá aqui pra isso, eu quebro isso, eu quebro aquilo, você cuidado que/que se não, eu meto essa cadeira na sua cabeça, se não quebrava tudo, você vai me comprar outra, eu vou quebrar, quebre, pode quebrar, ah olha como é fácil de dar um murro, ah mais tá bom de dar um murro, eu faço o que eu quero (14)
Lógicas	talvez, seria necessário, exatamente (03)	foi necessário, achei, acho, sem sombra de dúvidas, creio, é preciso (06)	eu acho que, às vezes, ...eu vejo que assim... eles acham que não são, eu sei que, parece que, às vezes, eu tenho (08)
Psicológicas	acha, acharem (02)	sinto falta, sinto que eles não confiam em mim, Sentimos, não vejo motivo de ficar (04)	-

Fonte: Elaboração da autora

Ao fazermos uma leitura deste quadro, percebemos um grande número de modalizações na ACS, o que revela, talvez, um maior posicionamento da colaboradora quanto ao desempenho das aulas, após um ano de experiência. Porém, destacamos a grande incidência de apreciativas em todos os dados, sobretudo em R02, ao atribuir valores positivos e negativos às ações vivenciadas em sala, o que revela um explícito posicionamento da colaboradora mediante as situações em que se põe em discussão, atitude, aliás, bastante louvável. De uma maneira geral, os conteúdos abordados são preferencialmente objeto de avaliação de seu agir individual, mas centrados na ação do outro, enquanto que sua autoavaliação é voltada ao trabalho representado.

Em relação às deônticas, pragmáticas e lógicas, constatamos na ACS a maior incidência, talvez em razão de este procedimento ter proporcionado uma discussão em tempo real, ora sobre um coletivo que disputa regras, ora sobre uma professora que tanto traz a responsabilidade de agente para si, como faz comentários acerca do conteúdo temático, sentindo-se sozinha, desemparada e desprotegida.

Em contrapartida, percebemos que as modalidades como um todo foram menos utilizadas em R01, inclusive as lógicas, que são referenciadas para avaliar ou sugerir soluções no conteúdo temático posto em discussão. Nesse relato, Kalina restringe-se a descrever suas ações, sua experiência vivenciada, sua certeza ou não quanto ao aprendizado, principalmente quando assume a turma como professora regular. Apesar de assumir essa nova posição social, sua identidade continua sendo de estagiária, voltada a aplicar as regras pré-estabelecidas na academia, na tentativa de relacionar a descrição das aulas a sua convicção de ação quanto ao conteúdo.

Quanto às deônticas, apesar de pouco marcadas em R01 e em R02, enfatizam as mudanças drásticas que ocorrem no ensino e as implicações no mundo social. Já na ACS, seus usos reportam-se predominantemente às regras de ofício do coletivo de alunos e do coletivo de professores. No que tange às pragmáticas, partindo dos exemplos citados no quadro-síntese, reconhecemos em R01 as intenções de Kalina ao realizar o estágio e ao ministrar as aulas, já em R02 e na ACS, o foco consiste na valorização do trabalho real, relatando o que foi ou não realizado, voltando-se a uma constante preocupação com o desempenho e com o interesse dos alunos.

No geral, curiosamente, constatamos que as psicológicas foram pouco mencionadas em R01, citadas um pouco mais em R02 e não foram identificadas nos fragmentos analisados na ACS. Partindo do pressuposto de que este tipo expressa os sentimentos e valores de uma pessoa sobre algo, podemos destacar em R02, por exemplo, que elas surgem quando Kalina começa a assumir traços identitários de uma professora insegura, dada a indiferença dos alunos pelas aulas.

A diversidade de pessoas identificadas no discurso da colaboradora reflete sobre sua prática, invocando vários papéis sociais, representados por dêiticos de pessoa. Nos fragmentos em análise, destacam-se “eu” e “nós” em oposição ao “você” e ao “ele(s)”, abaixo diagnosticados³¹:

³¹ Gostaríamos de esclarecer que o dêitico “a gente” apareceu apenas na ACS, representando ora os alunos da sala, ora a professora, ou os dois, mas, coincidentemente, em nenhum dos fragmentos discutidos ele surgiu, o que justifica sua presença apenas no quadro 11 que segue.

Quadro 11 – Síntese dos dêiticos

Dêiticos	R01	R02	ACS
“eu”	• estagiária; • professora iniciante; • pesquisadora	• professora da turma; • professora iniciante; • autora do relato; • professora da educação básica; • aluna em pré-formação	• professora iniciante; • colaboradora; • (um dos) alunos indisciplinados
“nós”	• estagiária; • estagiários; • estagiária e professora universitária; • estagiária e alunos; • professores de língua portuguesa; • professora iniciante; • alunos de ensino médio; • cidadãos do mundo	• professora da turma; • professora da turma e alunos; • alunos da turma; • professores do 3º ano; • alunos de uma forma geral, independente do nível de escolaridade; • nordestinos	• alunos de uma forma geral, independente do nível de escolaridade; • professora da turma e um dos alunos indisciplinados
“você”	• cidadão do mundo	• leitor do texto	• um dos alunos indisciplinados; • professora iniciante; • alunos da turma
“ele(s)”	• alunos da turma	• alunos da turma	• alunos indisciplinados; • Wilton
“a gente”	-	-	• alunos da turma; • professora; • alunos e professora.

Fonte: Elaboração da autora

O “eu”, em R01, faz menção a três posições sociais distintas, *estagiária*, *professora iniciante* e *pesquisadora*; diferentemente de R02 que, além de *professora iniciante*, o “eu” vai remeter à *professora da turma* e *da educação básica*, à *autora do relato* e à *aluna em pré-formação*; já na ACS, são citadas *professora iniciante*, *colaboradora* e *alunos indisciplinados*.

Dada a maior incidência do dêitico “eu” em R02, podemos declarar que Kalina se assume no texto, mesmo que em diferentes papéis sociais, revelando um pouco de sua identidade, autônoma, reflexiva em relação ao seu desempenho em sala. Ao equiparar com o R01, torna-se mais descritiva, centrada no objeto, aulas de Língua Portuguesa. Na ACS, é mais centrada no outro, nos alunos.

O “nós” é o dêitico mais citado nos dois relatos. Enfatizamos a invocação aos *cidadãos do mundo*, em R01, e aos *nordestinos*, em R02, a princípio, revelando em sua identidade profissional uma preocupação em explorar as questões sociais em sala de aula, incluindo-se no discurso. Além disso, nos três dados, preocupa-se com o coletivo, seja este

os alunos em geral, a professora e os aluno(s), só professores ou a estagiária e a supervisora, conjuntamente. Mas também identificamos trechos em que, mesmo Kalina fazendo uso do “nós”, refere-se a sua ação individual, como *estagiária*, em R01, e *professora da turma*, em R 02.

Em R01, constatamos que a identidade de Kalina é retratada como segura, quanto ao planejamento coletivo das aulas, por isso, incluiu a professora supervisora da academia no seu relato. Mas, em R02, é insegura quando se assume como docente regular, sentindo-se sozinha e, por isso mesmo, descreve suas ações particulares na primeira pessoa do plural. E na ACS, o tempo todo está presente no discurso, como aluna ou como professora, almejando despertar o interesse dos discentes.

Diferentemente disso, o dêitico “você ” foi pouquíssimo citado. Em R01, retoma os *cidadãos do mundo*, em R02, chama o *leitor do texto*, que está fora do discurso, para ficar atento às dificuldades que ela está passando. Na ACS, em que está a maior incidência do “você”, três papéis são apontados, *alunos indisciplinados, professora iniciante e alunos da turma*, implicados no texto, o que contribuem para nos revelar uma identidade instável, diversa, múltipla. O “eles”, por sua vez, em R01 e em R02, é usado para reportar-se a mesma pessoa, *alunos da turma*, enquanto que na ACS volta-se a três *alunos bagunceiros*, especialmente, a *Wilton* e, por causa deles, identitariamente, comprovamos que ela está se tornado uma pessoa sozinha, desamparada e desesperada, como serão apontados nos dados que seguem.

Antes, porém, queremos ressaltar que estas três categorias, objetos constitutivos, modalizações e dêiticos, serão analisadas conjuntamente, à medida que os fragmentos forem sendo destacados, nos dados que seguem. Isso será feito a partir do “eu” que fala, no caso, a colaboradora, que: ao escrever o R01, em 2012.1, posiciona-se como professora estagiária ou como professora iniciante; ao produzir o R02, no semestre 2012.2, assume-se como professora iniciante; e ao participar da ACS, em 2013.2, interage com a pesquisadora, ora como professora iniciante, ora como colaboradora. Passemos à discussão dos dados.

4.1 “Eu satisfeita”: *interesse deles superaram nossas expectativas*

No semestre letivo 2012.1, restando mais um para integralizar os créditos do curso, a colaboradora, como pré-concluente do curso de Letras/Língua Portuguesa, cursava o componente curricular Estágio supervisionado IV, cuja ementa prescrevia a intervenção em turmas de Ensino Médio na educação básica. Ao término da intervenção e como um dos pré-requisitos da disciplina, a aluna produziu o relatório de estágio que, dentre uma de suas partes, equivalente à análise e discussão dos dados, intitulada de “Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos” (anexo B1), assemelhou-se à função do gênero relato reflexivo, como nomeamos em 3.4, em nosso estudo.

Para atingir os nossos objetivos de pesquisa, passemos a analisar os objetos constitutivos nestes dados, iniciando pelas prescrições.

- **Prescrições:**

Na análise de R01, percebemos que este objeto constitutivo foi fortemente marcado no dizer da colaboradora, uma vez que o texto está organizado sequencialmente, ao sinalizar os dias e as aulas ministradas, os planejamentos pré-definidos e o detalhamento da principal ferramenta utilizada, a sequência didática desenvolvida na intervenção.

Escrito em setenta e sete (77) trechos, numericamente sinalizados no anexo para facilitar a identificação do leitor, a leitura do R01 permite-nos enxergar como Kalina interpreta o período de intervenção no Ensino Médio, passando para isso por vários desafios. Um deles foi tentar seguir as prescrições feitas em seu planejamento, na academia, explicando aos alunos, na escola-campo, como as aulas seriam organizadas e como o conteúdo temático seria explorado. Outra prescrição bem evidente foi a descrição de uma dinâmica, aplicada no início da intervenção, como podemos visualizar no fragmento 01.

FRAGMENTO 01	R01
1. <i>No dia 08/04/12, tivemos o primeiro momento do estágio</i> de intervenção numa turma do 3º ano “B” do Ensino Médio. 2. <i>Inicialmente, apresentamos sequência didática</i> com o tema: “O Discurso Ecológico nos Anúncios publicitários” e <i>aproveitamos o momento para enfatizar quais seriam os objetivos da mesma</i>, como também, <i>procuramos despertá-los</i> para a importância dos estudos e principalmente <i>instigando-os</i> para o tema trabalhado. 3. Assim, <i>estipulamos</i> uma sequência didática da seguinte forma: Módulo I: trabalhando a temática; Módulo II: Conhecendo o Gênero anúncios publicitários; Módulo III: Produção e reescrita; Módulo IV: Trabalhando com a Literatura. 4. <i>Neste 1º momento, tivemos apenas uma aula</i> e começamos a trabalhar o discurso ecológico nos anúncios publicitários. 5. <i>Começamos a aula com uma dinâmica</i>: batata quente, usando uma caixa fechada e um aparelho de som, assim tendo como procedimento da dinâmica: <i>enchi</i> uma caixa qualquer com papel para que não se perceba o que tem dentro (um objeto que lembre a preservação da natureza).	

No fragmento 01, podemos dizer que Kalina, ao receber a tarefa de ter que descrever seu agir, lista uma sequência de ações em curso, prescrita previamente com sua professora de estágio. Como se tratava de sua primeira aula como estagiária, no trecho que vai do (01) ao (05), não identificamos nenhum impedimento, de forma que o prescrito foi, de fato, realizado, já que ela se restringiu a relatar a cadeia de atos, as etapas, que desenvolveu em sala de aula, de maneira linear e contínua: *No dia 08/04/12, tivemos o primeiro momento, Inicialmente, apresentamos sequência didática, Neste 1º momento, tivemos apenas uma aula e Começamos a aula com uma dinâmica.*

Podemos dizer que o agir de Kalina teve como *tarefa* relatar as sequências de ações prescritas, das mais gerais, como a apresentação da sequência didática no primeiro dia de intervenção, às mais específicas, como a condução da dinâmica. Porém, vamos lembrar que o desenvolvimento da tarefa não é exclusivo à sala de aula, estende-se a outros espaços como a residência dos alunos, ao produzirem atividades extraescolares, e a dos docentes, ao elaborarem, pesquisarem, organizarem o planejamento das aulas.

Atentemos para os verbos de primeira pessoa do plural em destaque, *tivemos*, *apresentamos* e *começamos*, que, mesmo fazendo menção ao dêitico “nós”, sugerindo mais de uma pessoa implicada no agir docente, na verdade, trata-se do agir individual da colaboradora, no momento de experienciar a atuação no Ensino Médio. Interessante que uma das poucas vezes em que ela se assume sozinha neste discurso é quando declara *enchi uma caixa qualquer*, no trecho (5). Aliás, ao expor o planejamento das aulas aos alunos, Kalina usa o termo [nós] *estipulamos* (3), dando a impressão de que a primeira pessoa do

plural de fato reporta-se a ela e a outro actante, no caso, sua professora de estágio, na academia, que também, é sua orientadora de TCC, como revelou em um dos bate-papos³².

Além disso, as modalizações pragmáticas, *procuramos despertá-los e instigando-os* (2), sugerem que Kalina assuma a responsabilidade do seu querer-fazer, motivar os actantes alunos para o tema que iria ser discutido, apresentando os constituintes da sequência didática, *Módulo I: trabalhando a temática; Módulo II: Conhecendo o Gênero anúncios publicitários; Módulo III: Produção e reescrita; Módulo IV: Trabalhando com a Literatura* (3).

Uma particularidade é que no fragmento 01 só encontramos esta ocorrência de modalização pragmática, o que pode revelar, talvez, um primeiro traço da identidade de nossa colaboradora, uma professora em formação, preocupada com os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, tenta cumprir o seu *metier*, o planejamento das aulas, que foi previamente discutido com sua professora e, por isso mesmo, ainda não está centrada na avaliação de seu agir.

- **Ferramentas:**

No relato 01, várias foram as ferramentas, materiais e simbólicas, citadas pela estagiária ao longo de seu texto que viabilizaram a organização do trabalho em sala de aula, tais como a sequência didática, o tema das aulas (O discurso ecológico nos anúncios publicitários; desmatamento; novo código florestal), a dinâmica da batata quente (que precisou de uma caixa de papel, um aparelho de som e uma música), o aparelho eletrônico para gravar as aulas, os textos xerografados discutidos em sala, os slides com anúncios, a mesa redonda para apresentação dos grupos e a produção textual. Observemos cinco destes recursos.

32

15 de maio de 2013 07:41

kkkk é verdade!!! vcs devem estar saturados!!! quem é teu orientador??w

Lucia ((nome fictício))minha professora de estágio

ah!! é sobre o q??

análise do discurso, corpus anúncios publicitários

ou seja é sobre o q vc leu naqueles relatos

q chique!!! to tendo q estudar AD agora

FRAGMENTO 02	R01
29. Dando procedimento no segundo encontro, <i>levamos</i> umas imagens nos <i>slides</i> e a partir de então, <i>começamos</i> a dialogar sobre a temática abordada. 41. <i>Tivemos</i> uma aula totalizando 04 aulas ministradas, na sequência <i>trabalhamos</i> e <i>discutimos</i> o texto: O novo código florestal, depois <i>fizemos</i> comparações com algumas imagens e alguns anúncios já para trazer os alunos para leitura dos anúncios que iam ser apresentados nas aulas seguintes. 45. Nesta aula <i>passamos</i> ao módulo II <i>da sequência</i> conhecendo o gênero anúncio publicitário. 57. Neste dia <i>organizamos</i> uma <i>mesa-redonda</i> para apresentação das leituras feitas dos anúncios entregues a cada equipe na aula anterior. 75. No dia 01/06/12, nono momento totalizando 13 aulas, <i>levamos</i> para sala de aula a proposta de <i>produção do texto</i> dissertativo- argumentativo com o tema: <i>Reciclar Virou Moda</i>.	

O uso de slides na intervenção revela que a estagiária elencou uma série de textos voltados ao tema em discussão, na tentativa de despertar o interesse do alunado, contribuindo para que o “eu” e o “outro” comessem *a dialogar sobre a temática abordada* (29). Isso se torna mais contundente quando folheamos o relatório de estágio, sobretudo os textos referentes ao segundo encontro da intervenção, que se trata de charges e propagandas sobre a preservação ambiental, decorrentes dos saberes pessoais, adquiridos pela socialização (ver anexo A).

Outra ferramenta bastante utilizada nas aulas foram os textos xerografados (41), talvez sendo um dos recursos mais usados pelo professor na educação básica, no intuito de organizar a própria atividade. Diferentemente dos textos xerografados, a mesa redonda, como registrado em (57), já não é tão utilizada entre os docentes, pelo menos usando esta nomenclatura. Porém, se considerarmos a formação inicial em curso de nossa estagiária, podemos afirmar que está totalmente vinculada a sua história de vida acadêmica, uma vez que é bastante comum na universidade a discussão oral.

Aliás, as tentativas recorrentes de Kalina para incentivar a prática da oralidade em sala de aula, seja através de discussão de textos, seja através de mesa redonda, consiste, segundo nossa ótica, uma atitude louvável da estagiária, que parece se preocupar não só em cumprir uma exigência institucional, o estágio de intervenção, mas em atribuir responsabilidades ao aluno, tendo em vista que a referida ferramenta é realizada em conjunto, entre estagiária e discentes.

Já a sequência didática, citada em (45), é apresentada desde o primeiro trecho ao último, no relato 01, perpassando pelas demais ferramentas, pois é a partir dela que as outras serão utilizadas nas aulas da estagiária, funcionando como uma espécie de megainstrumento³³. Além disso, podemos dizer que a sequência didática serviu de orientação na condução do conteúdo, de maneira que a estagiária, ao fazer uso dos saberes resultantes desta ferramenta, conseguiu aplicá-los de maneira positiva em sua sala de aula, pois sabia exatamente o que fazer aula após aula, conforme planejamento. Saber usá-la adequadamente e se apropriar dela é tão importante quanto ter conhecimento sobre um conteúdo.

E, quanto à produção de textos, expressa em (75), dessa vez são os alunos que irão realizá-la. Neste momento, a função de Kalina é orientar, já que uma série de ferramentas foi anteriormente usada e contribuiu para dar suporte à produção. É o momento da inversão de papéis, os alunos passam a ser os atores da ação, enquanto que a estagiária é mera agente.

Curiosamente, nestes trechos do fragmento 02, não encontramos nenhuma ocorrência de modalizações, o que pode evidenciar o fato de que, quando Kalina se reporta às ferramentas, sua ênfase é apenas citá-las, sem nenhuma atribuição de valor. Quanto aos dêiticos de pessoa, a incidência está em relação ao “nós”, em que este, ora representa o “eu” estagiária e o “eles” alunos, em um momento de co-participação, como em *começamos a dialogar sobre a temática abordada*, e ora representa apenas o “eu” estagiária, juntamente com a professora supervisora, como em *levamos umas imagens nos slides*, ambos em (29). Neste fragmento 02 não encontramos nenhum indício do dêitico “nós” representado pelo “eu” estagiária e o “ela”, professora supervisora do estágio, como ocorre no 01.

Portanto, em relação às ferramentas, a identidade da professora em formação inicial revela uma preocupação prioritária em restringir seu agir em sala de aula à descrição técnica. Entretanto, apesar de esta instrumentalização, reconhecemos seus anseios em tentar interagir com o outro, estimulando a participação do aluno em sala, pela produção de

³³ Este termo já foi considerado por Liberali (1999), em relação ao diário de reflexão crítica, e por Freudenberger (2015), ao livro didático, fazem uso da definição de Schneuwly ([1994]2004, p. 28), ao considerar o gênero “como ‘megainstrumento’, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, sobretudo linguísticos, mas também, paralinguísticos, permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.”

textos escritos como orais, numa tentativa de (re)configurar sua maneira de ver o amanhã, reconhecendo as mudanças sócio-culturais a sua volta e renovando suas crenças.

- **Coletivos de trabalho:**

Centrados na organização do local de trabalho, no nosso caso, da sala de aula, para obter um resultado às prescrições, dois coletivos se destacam em R01, os estagiários e os professores regulares da turma, como consta no fragmento 03 a seguir.

FRAGMENTO 03	R01
61. <i>Tivemos que passar uns dias sem ir para o estágio devido ao horário ter mudado e também por falta da presença do professor em sala de aula.</i> 62. <i>Depois desses contratempos, passamos de estagiário a professor titular da turma, pois recebemos o convite para lecionar, uma vez que a turma estava sem professor.</i> 63. <i>Isso foi algo que nos comoveu muito, pois sabemos que o estágio é uma forma de despertarmos para profissão e que o mesmo apesar de ter sido uma tarefa árdua, nos fez mostrar que são com os desafios constantes que ganhamos mais forças para não desistir tão fácil.</i> 64. <i>Continuando com a sequência, dia 24/05/12, passamos para o sétimo encontro com duas aulas, esse mais especial sabendo que agora era a professora deles e podia tomar mais posições na sala, pois enquanto estagiária era bem diferente, não tinha o poder de exigir deles para depois [poder]retribuir porque não tinha experiências com alunos do Ensino Médio.</i> 65. <i>Percebemos que tudo produzido pelos alunos é um motivo de atribuição de notas, ou seja, para alguns dos alunos o interesse ainda é a nota e não o aprendizado.</i> 66. <i>Sendo assim, nossa sequência para eles agora teria um valor bem mais gratificante.</i>	

Neste fragmento 03, no primeiro caso, a colaboradora atribui um valor positivo e outro negativo ao *estágio*, ao destacar que *é uma forma de despertarmos para profissão* (63), mas *não tinha o poder de exigir* (64). No coletivo de estagiários, que intervém nas escolas, além de geralmente não ter experiência docente, sabe que o seu poder de intervenção é limitado, alvo recorrente de reclamações nas aulas de Estágio Supervisionado, na academia. Sendo assim, ainda é preciso um maior estreitamento nas relações intersociais e interinstitucionais, estimulando uma troca de saberes entre o então professor regular e o estagiário, para que nem um, nem outro se sinta incomodado e que os conteúdos ministrados na intervenção possam fazer parte das aulas como um todo e não um simples adendo, minimizando talvez o eventual “choque de realidade” em que transita de estagiária a professora.

No segundo caso, ao assumir-se como professora titular da turma, Kalina reconhece que seria *mais especial*, pois *podia tomar mais posições na sala*, ou mesmo

autoprescrevendo suas ações, já que *tudo produzido pelos alunos é um motivo de atribuição de notas* (65), e por isso eles se interessariam mais pelas aulas. Neste coletivo, professor da turma, ações como impor-se em sala, ter o controle da turma, o domínio do conteúdo e a atribuição de notas são ações validadas e corriqueiras, diferentemente do professor iniciante, como é o caso de nossa colaboradora.

Ao reconhecer-se em um novo coletivo de trabalho, há uma adesão às modalidades apreciativas, pragmáticas e deônticas. Em (63), encontramos *nos comoveu muito, tarefa árdua, desafios constantes, mais forças e não desistir tão fácil*, todas apreciando a nova posição social que ela ocuparia, pois ao mesmo tempo em que era desafiadora, também era *bem mais gratificante*, como reconhece em (66). Também encontramos excertos com operadores pragmáticos, como em (64), *não tinha o poder de exigir deles para depois [poder] retribuir*, reconhecendo que seu poder de intervenção na turma era limitado, já que não poderia, por exemplo, passar atividades avaliativas.

Identificamos apenas duas marcas de modalização deôntica, voltadas ao mundo social, do dever, da ordem, da obrigação. Observemos que, em *tivemos que passar* (61), a imposição vem da instituição escola, por ter que interromper o estágio, já que a turma estava sem professor, e em *podia tomar* (64) a imposição é atribuída à própria professora iniciante, reconhecendo que a partir de então poderia tomar decisões em sala.

Não podemos deixar de fazer menção aos dêiticos, em especial, os do trecho (64), dada a diversidade de pessoas que são invocadas. O “nós” é usado em relação à estagiária, relatando suas aulas, como em *passamos para o sétimo encontro*; o “eu” surge como referência, não só à professora da turma, como em *agora era a professora deles e podia tomar mais posições na sala*, como à estagiária, *não tinha o poder de exigir*, e ainda à professora iniciante, *não tinha experiências com alunos do Ensino Médio*. O uso do dêitico “[d]eles” remete aos alunos da turma, ao *exigir deles para depois [poder] retribuir*.

Mesmo com esta diversidade de marcas de pessoas presentes em seu relato, sinalizando seus diversos lugares sociais em um único trecho, Kalina põe em relevo seu planejamento prévio de continuar agindo da mesma forma como outrora, mantendo sua identidade de estagiária, que segue sua sequência didática e restringe o final de seu relato à mera descrição das aulas.

Neste instante, podemos diagnosticar um conflito. A professora iniciante está eufórica por ter conseguido o emprego, porém, depara-se com uma realidade fulcral, buscar um lugar na estrutura organizacional que já existe, que funciona, diferentemente do

que seria sua expectativa gerada durante a graduação. Ao alterar entre os dois coletivos de trabalhos apresentados, Kalina revela ser uma profissional que de fato está com uma formação em construção, no sentido de que sua identidade oscila entre uma estagiária que reflete sobre seus saberes profissionais, por isso é segura de si quanto ao planejamento, dado o lugar social de onde vem, a academia, mas, como professora da turma, e ainda não ter os saberes experienciais, parece não saber como agir.

- **Regras de ofício:**

Em termos das regras de ofício de sua profissão, duas se destacam, o domínio de conteúdo e a leitura e produção de texto. Para tanto, Kalina as representa tomando por base dois conflitos facilmente identificados, professor da turma x estagiária e alunos x estagiária. Vejamos o fragmento 04, acerca da primeira situação.

FRAGMENTO 04	R01
17. Para o segundo encontro, foram duas aulas que se realizaram no dia 10/05/12. 18. Continuamos apresentando o tema proposto com um texto: “Terra em Alerta”. 19. Neste momento, <i>demostro</i> <i>continuação</i> à aula, pois seria <i>a primeira vez que o professor se encontrava na sala</i> e também estava <i>incomodada</i> porque <i>eu resolvi gravar minhas aulas</i> (devido o interesse de observar as leituras dos alunos), então esse foi mais um dos motivos do <i>nervosismo</i>. 31. Esse motivo nos fez sair da aula <i>arrasada</i>, porque além das leituras feitas por eles, <i>o professor da turma entrevistou respondendo sobre as leituras de algumas imagens sem dar espaço para que os alunos respondessem nossas perguntas</i>.	

Com a leitura do fragmento 04, percebemos que a ausência do saber experiencial no Ensino Médio provocou em Kalina certo nervosismo por esta ser *a primeira vez que o professor se encontrava na sala* (19), pois ele ministrava aulas para a turma há certo tempo e respondeu todos os questionamentos feitos por Kalina aos discentes, durante a intervenção, *sem dar espaço para que os alunos respondessem* (31), impondo sua autoridade, mostrando ter conhecimento e domínio do assunto, o que uma das regras do ofício de ser professor exige.

Ao se reportar à presença do professor da turma em sua aula, a colaboradora atribui para si valores como *incomodada* (19), e *arrasada* (31), revela um conflito interior com esta situação inusitada para ela. Além disso, estas valorações apreciativas são uma maneira encontrada para avaliar a ação do professor regular da turma. Esta particularidade de dois docentes em uma mesma sala de aula de educação básica interagindo (ação comum nas

escolas cujos estágios ocorrem) rompeu com uma regra bastante comum, a interação entre alunos e professor, neste caso, da estagiária com os alunos.

Com estes dados, notamos as identidades destes professores. Um, que faz uso dos saberes provenientes de sua própria atuação em sala, ministra aulas de Língua Portuguesa há bastante tempo, que tem conhecimento sobre o assunto abordado e que provavelmente não estimula os discentes a interagirem. Outro, que se apoia nos saberes oriundos da formação do magistério e que apesar de não ter experiência no Ensino Médio, está tentado renovar os métodos de ensino/aprendizagem, como, por exemplo, incentivando os alunos a debater em sala.

A relação intersocial e a interinstitucional entre estagiários, professores da turma e professor universitário precisa estar muito bem definida e com objetivos articulados, de modo a tornar o estágio o menos invasivo possível. Essa condição permitirá, por um lado, que o professor colaborador da turma possa preservar os conteúdos ministrados, restringindo-se à instrumentalização da técnica, como preenchimento de diários, registro de chamadas e aplicação de atividades avaliativas. E, por outro, que o professor supervisor estabeleça um bom diálogo na escola, de maneira que não agrida a autoridade do professor regular da turma nem invada a do estagiário.

Não podemos finalizar a análise deste fragmento sem referenciarmos ao dêitico de pessoa “eu”, citado em (19), *eu resolvi gravar minhas aulas*, em que a autora do relato assume outros papéis sociais, como o de pesquisadora, que coleta dados para seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao comentar que as discussões em sua sala de aula, na escola-campo, constituirão os dados de pesquisa monográfica (ver apêndice B). Além do mais, isso nos faz debruçar sobre a importância de considerar o professor como pesquisador de sua prática, uma possibilidade de articular o saber docente ao trabalho científico. Precisamos referenciar neste instante a postura da professora em formação inicial, que transforma sua experiência do estágio em objeto de pesquisa, ação bastante evocada pelos documentos oficiais atuais.

Outra regra de ofício, evidenciada por Kalina em seu relato 01, é o ensino de leitura e produção de textos. Nas aulas de Língua Portuguesa que ministra, não prioriza a análise linguística, seu foco é a discussão sobre a preservação ambiental, o que também gerou conflitos, só que dessa vez entre estagiária e discentes, como revela o fragmento 05.

FRAGMENTO 05	R01
20. Mesmo com esse impacto de alunos, professor e gravação, <i>comecei</i> a aula. 21. Porém, já tinham todos recebido o texto Terra em Alerta por escrito na primeira aula, que acabou encerrando sem dar tempo de ser trabalhada a leitura. 22. Sendo assim, <i>pedi</i> para que eles levassem o texto e lessem em casa. 23. Logo quando começou essa aula, <i>perguntei</i> para eles se haviam lido o texto? 24. A resposta <i>é óbvio, já era o esperado que não haviam lido</i> então, <i>lemos</i> o texto e fizemos algumas perguntas, explicamos e interagimos com os discentes. 25. Mas, <i>notamos que a turma não estava dando importância</i> para os discursos voltados à temática do meio ambiente e <i>que houve pouco interesse, não procuraram saber</i> sobre a importância do assunto no nosso meio social, tendo em vista que esse é um assunto bastante repercutido e que <i>talvez</i> por isso, o tema passou a ser abordado simplesmente como <i>uma atividade qualquer</i>. 26. Mesmo os alunos <i>não demonstrando muito interesse, persistimos nas discussões</i>.	

No fragmento 05, a autora do relato, provavelmente, apoiada nas experiências dos estágios anteriores (observação e regência no ensino fundamental II) ou na atuação ministrando outras disciplinas, verbaliza sua insatisfação quanto ao desinteresse dos discentes pelo assunto. Vejamos quantos modalizadores apreciativos Kalina utiliza para referir-se às ações negativas da turma: em (24), *é óbvio, já era o esperado*; em (25), *não estava dando importância[...]houve pouco interesse[...]o tema passou a ser abordado simplesmente como uma atividade qualquer*; e em (26), *os alunos não demonstraram muito interesse*. Essa negativa é típica da fase da estabilização, cuja ênfase está nos objetivos didáticos em detrimento as suas metas ou ao seu agir.

Isso ocorre também com o modalizador pragmático *não procuraram saber*, em (25), julgando o desinteresse dos discentes pelo não querer-fazer exigido pela professora, e o modalizador lógico *talvez*, a partir do qual os discentes avaliam o conteúdo temático da aula sem dar muita importância.

Não podemos deixar de mencionar que, neste fragmento, este tema gerou resistência entre os discentes também porque eles estavam acostumados com outras normas adotadas pelo então professor da turma, provavelmente centradas e restritas à gramática normativa, usualmente explorada no livro didático. Assim, o não cumprimento da prescrição, ler em casa o texto, ocorreu em virtude do desinteresse dos aprendizes pelas atividades extraescolares, o que sintomaticamente vai refletir no que já afirmamos: para atingirmos metas, precisamos seguir uma sequência em curso, na qual não se separam o contexto, os outros e a atividade.

Em relação aos dêiticos, a colaboradora se assume no texto a partir do “eu”, como podemos perceber em (22), *pedi para que eles levassem o texto*, e em (23), *perguntei para eles se haviam lido o texto*. Só a partir do (24) e do (25), a estagiária opta por um “nós”,

retratando o agir coletivo seu e dos alunos, como percebemos em *lemos* e em *notamos*, respectivamente.

Em *persistimos nas discussões* (26), o “nós” remete a Kalina, que representa os estagiários naquela situação, que planejam previamente o andamento da aula. Esta opção de manter o enrijecimento do tempo estipulado para essa discussão se deu porque se submeteria a uma posterior avaliação, na academia, apesar de a aprendizagem acerca da temática já ter sido antecipada.

Neste sentido, outro provável traço da identidade de Kalina é que se trata de uma professora que está em formação, disposta a gerar outras regras de ofício para sua sala de aula, como a discussão de temas sobre a preservação ambiental. Contudo, a estagiária vivencia um “choque de realidade”: mesmo explorando temas do contexto social dos aprendizes, os alunos não têm interesse, talvez eles prefiram a metodologia adotada pelo professor regular, para quem Kalina está hierarquicamente em desvantagem.

Neste instante, precisamos reiterar a importância do estágio também para os professores em formação que já atuam no ensino regular (PARAÍBA, 2015), pois, a nosso ver, isso pode estimular práticas mais reflexivas, evitar ou minimizar o enrijecimento de vícios e corrigir possíveis costumes. Vale lembrar que, atualmente, em algumas universidades, é permitido ao graduando conseguir dispensa de até cinquenta por cento (50%) do estágio, desde que, nos últimos três anos, tenha exercido em pelo menos seis (06) meses alguma atividade que o caracterize como docente regular ou em um (01) ano tenha participado de programas de iniciação à docência, ambos relacionados à área em que desenvolve o estágio.

Ainda sobre a regra de ofício da leitura e produção de textos, permeada pelo conflito estabelecido entre estagiária e alunos, outra discussão foi gerada quanto à prática da escrita. Vejamos o fragmento (06).

FRAGMENTO 06	R01
32. Na sala de aula, notamos que os alunos <i>ficavam presos aos celulares</i>, e por mais que chamasse a atenção deles para o assunto, percebemos que <i>eles sentiam a falta de escrever</i>. 33. Por raramente não terem <i>contato com tarefas de oralidade</i> na sala de aula, a <i>aula causou estranhamento</i>. 34. Porém, só <i>queriam escrever</i>, mas, para que houvesse essa <i>interação entre aluno, professor e assunto</i>, seria necessário buscar meios em que só o <i>diálogo</i> traria essa coletividade. 35. No entanto, alguns <i>não davam importância às explicações</i>, também é importante considerarmos como outro grave problema que enfrentamos nas escolas, o aluno <i>acha que é só escrevendo</i> que se aprende, mas, no caso é um grande equívoco. 36. Visto dessa forma, deu-se uma impressão ruim, pois, houve um impasse por parte dos discentes de <i>acharem que não sabíamos ministrar aulas de português</i>. 37. Explicamos <i>os objetivos da sequência</i>, mas ainda ouvíamos alguns afirmarem que não estavam entendendo nada, <i>porque o meio ambiente não tinha nada a ver com a disciplina de Língua Portuguesa</i>. 38. Mal sabiam eles que havíamos pensado na sequência para trabalhar a leitura, por isso o <i>estranhamento</i>. 39. Isso provou mais uma vez que a leitura não é trabalhada nas escolas e que ainda <i>merece muita atenção</i>.	

Com este fragmento, podemos identificar que a estagiária, por estimular a *interação entre alunos, professor e assunto*, como consta no trecho (34), trabalhava com a *oralidade*, (33), e com o *diálogo* (34), isso *causou estranhamento* (33) nas aulas por parte dos alunos. Estes, por sua vez, *ficavam presos aos celulares* (32), sentiam falta de escrever (32, 34 e 35), dessa forma, *não davam importância às explicações* (35) e achavam que a estagiária não sabia *ministrar aulas de português*, (36), *porque o meio ambiente não tinha nada a ver com a disciplina* (37).

Para fazer esta avaliação, vários modalizadores apreciativos foram utilizados, como registrados no parágrafo anterior. Além desses, também encontramos os pragmáticos, *queriam escrever e para que* (34), sendo que o primeiro revela a valorização que os alunos atribuem à escrita e o segundo, à finalidade, à necessidade de mudança da concepção de ensino adotada até então. O modalizador lógico *seria necessário* (34) também está marcado no texto, revelando o grau de certeza que Kalina tem em buscar meios para mudar a realidade do ensino, expondo claramente a intenção do enunciador. E os psicológicos *acha e acharem* (35 e 36), voltados aos alunos, revelam uma concepção arraigada na memória dos actantes, a crença interior dos aprendizes para com o ensino de português e o domínio de conteúdo da estagiária.

Gostaríamos de chamar a atenção para o uso do dêitico “nós” em *é importante considerarmos como outro grave problema que enfrentamos nas escolas, o aluno acha que é só escrevendo que se aprende, mas, no caso é um grande equívoco* (35). Em especial, o uso de [nós] *enfrentamos* invoca pessoas ainda não citadas no discurso de Kalina, os

professores de Língua Portuguesa de uma forma em geral, divergindo, inclusive de *considerarmos*, no mesmo trecho, que faz referência à estagiária, como ocorre em vários momentos do relato R01. Kalina reconhece veementemente que a concepção dos alunos de que *é só escrevendo que se aprende* (35) não é uma dificuldade de seu agir individual, mas de um agir coletivo, do grupo de professores que ensina português.

Sendo assim, todos esses impedimentos fizeram com que a estagiária retomasse os *objetivos da sequência* (37) apresentados na primeira aula, lembrando aos discentes que estavam apenas na etapa da leitura e discussão dos textos para, posteriormente, solicitar a produção. Este conflito colaborou para que a autora do relato avaliasse que o eixo da leitura não é explorado nas aulas como deveria, dado o *estranhamento* dos aprendizes (38) e por isso merecia *muita atenção* (39).

A prática até então usual, adotada nas aulas de Língua Portuguesa, nessa turma, parecia seguir modelos pré-definidos, que não se centravam na diversidade sócio-histórica, nem tampouco nas mudanças socioeconômicas mundiais. Diante disso, reforçamos contribuição que o estágio pode proporcionar para alterar esta realidade, pois, além das discussões com a instituição, incluindo direção, setor pedagógico e professor, é o retorno dos relatórios à escola ou ao professor colaborador, que pode, por exemplo, servir de ferramenta nas reuniões de planejamento e capacitação, a fim de que os docentes regulares possam refletir sobre sua ação e quem sabe rever alguma prática, se necessário.

Do trecho (40) ao final de seu relato, Kalina avalia *bastante satisfeita* o desempenho dos alunos nas aulas, mesmo sem atribuir nenhuma justificativa aparente para isso, solucionando o conflito anteriormente apresentado (estagiária x alunos), conforme consta no fragmento 07.

FRAGMENTO 07	R01
40. O terceiro encontro ocorreu no dia 11/05/12. 42. Essa aula <i>foi melhor</i>, porque os alunos mostraram <i>mais interesse</i>: interagiram, fizeram as leituras e interpretaram. 43. E dessa vez, não ficamos <i>tão decepcionadas</i>. 44. Foi aí que a cada dia mais sentíamos <i>motivadas</i> para ir à sala de aula, fizemos <i>o possível</i> e mostramos aos alunos o nosso objetivo. 48. Os alunos se mostraram <i>bem mais interessados</i> pelo gênero, realizaram as leituras e fizeram perguntas. 50. Portanto, as respostas <i>foram suficientes</i> para mostrar <i>que entenderam esses gêneros</i>. 51. Partindo para o quinto encontro que foram duas aulas (6ª e 7ª) no dia 17/05/12 um <i>pouco atrasado</i> com relação à sequência, mas <i>satisfeita</i> porque era <i>bem visível a presença maciça</i> dos alunos na aula e o <i>interesse deles superaram</i> nossas expectativas. 	

56. O sexto encontro aconteceu no dia 18/05/12 sendo a oitava aula.

.....

58. Demos início às apresentações, assim cada grupo trazia um anúncio diferente, só lembrando que todos os anúncios apresentavam um discurso voltado para a natureza, e para cada anúncio diferente tivemos algo relevante que mantinham uma relação entre os demais, que era *exatamente* a preocupação na venda do produto utilizando-se do discurso ecológico.

59. Tendo em vista essas correlações, os grupos fizeram *uma boa apresentação* enfatizaram a preocupação que *temos [que ter]* com a natureza e principalmente as marcas dos produtos que *faziam com que* a natureza estivesse sempre preservada, assim houve várias interpretações oralmente que só vieram *enriquecer* a mesa-redonda. 60. *Foi importante trazer para sala de aula a leitura prévia* que cada vez mais veio acrescentar um conhecimento de mundo voltado para esses discursos, propondo assim, um despertar para o senso crítico do alunado.

Kalina altera os adjetivos apreciativos de seu texto, de desmotivados e sem dar importância, para uma *aula melhor* (40), considerando que os alunos demonstraram *mais interesse* (42) e, com isso, ela não ficou *tão decepcionada* (43), muito pelo contrário, sentiu-se *mais motivada* (44) para ministrar aula para eles. Interessante a ênfase que a estagiária dá ao interesse e à participação dos alunos nas aulas, chegando a perceber que eles *entenderam* (50) o assunto discutido.

Essa satisfação é tão expressiva que, em (51), ela revela pela primeira vez não se preocupar com o planejamento, apesar de estar *um pouco atrasado com relação à sequência, mas satisfeita porque era bem visível a presença maciça dos alunos na aula e o interesse deles superaram nossas expectativas*. Contudo, talvez parte desta satisfação se dê em razão de Kalina ter atribuído aos alunos uma responsabilidade, a de se reunirem em grupos, cada um discutindo um *anúncio diferente* (58) e posteriormente apresentá-los à turma.

Nos dois trechos que seguem, surgem modalizações que requerem atenção. Em (58), encontramos o modalizador lógico *exatamente*, voltado às pretensões de verdade e de eficácia no mundo objetivo, usado para evidenciar o objetivo dos anúncios, a *venda do produto* anunciado. Em (59), há duas ocorrências de modalizações deônticas, *temos [que ter]* e *faziam com que*, usadas como uma obrigação social, um dever moral que o público precisa ter em relação à natureza e às marcas que preservam o meio ambiente. Ainda neste trecho (59), Kalina invoca, mediante o dêitico “nós”, expresso pelo verbo “ter”, em *temos [que ter]*, os cidadãos do mundo para cuidar do planeta. Esta mesma ideia acontece com o dêitico “você”, citado no trecho (06), no início do relato 01, “*Você deve ajudar a salvar o meio ambiente*”.

Kalina finaliza sua reflexão, como podemos perceber em (60), justificando o motivo de ter insistido na discussão de textos, *Foi importante trazer para sala de aula a*

leitura prévia. Neste instante, a colaboradora ousa ratificar um dos conhecimentos aprendidos em sua graduação, *despertar para o senso crítico do alunado*, pois acredita nos ensinamentos adquiridos e aquela sala de aula era a oportunidade de pô-los em prática, superando, portanto, os conflitos das primeiras aulas.

Com as informações contidas no fragmento 07, podemos reiterar que os conhecimentos adquiridos por estes aprendizes, tais como a discussão do tema, a prática da leitura e produção de textos, tendem a ultrapassar os limites pedagógicos e tornarem-se fundamentais para toda a vida. É preciso acreditar que o trabalho docente consiste em uma atividade coletiva e não individual, que vai além do aprendizado do alunado, envolvendo prescrição de tarefas, organização do trabalho e execução das ações.

Ao concluirmos a análise de R01, podemos afirmar que Kalina, como autora do relato, mesmo não refletindo sobre seu agir, quase sempre demonstrou estar segura e confiante de suas ações. Como estagiária, seu foco foi a motivação para associar a teoria recebida na academia à prática em sala de aula, alterando uma realidade até então consolidada no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo do ponto de vista da leitura e da produção textuais. Portanto, em R01, seu processo de formação identitária se deu de forma consciente, satisfeita e determina a cumprir um planejamento previamente elaborado.

Julgamos necessário destacar que a professora supervisora não assistiu a nenhuma das treze aulas ministradas durante a regência, o que nos leva a deduzir que este estágio, apesar de ser de intervenção, não foi supervisionado presencialmente. Esta supervisão restringiu-se às discussões em sala e às anotações no relato reflexivo e no relatório de estágio. Um dos motivos que justifica esta ausência pode ser a distância entre a escola e a universidade, 62km, dificultando o deslocamento da docente acadêmica até o local do estágio.

Feita a análise do trabalho representado de Kalina, em 2012.1, no R01, passemos para suas reflexões em 2012.2, no R02, em que ela se assume como professora, há pelo menos um semestre, na mesma turma em que estagiou.

4.2 “Eu insegura”: *eles não depositam em mim total confiança*

Ao adentrarmos no segundo relato reflexivo elaborado por Kalina, um semestre após a produção do primeiro, podemos dizer que, estruturalmente, eles se aproximam, pois relatam uma dada quantidade de aulas ministradas, organizadas sequencialmente. Começamos pelas prescrições.

- **Prescrições:**

Em R02, percebemos que não há um rigor prescritivo, um planejamento que foi criteriosamente seguido, a colaboradora descreve ações realizadas em aulas anteriores, refletindo, quando é o caso, sobre seu agir individual, como apresentado a seguir.

FRAGMENTO 08	R02
1. <i>No dia 27/09/2012, comecei a trabalhar com as subordinadas no 3º ano “B”</i> isto é porque todas às vezes quando falava que iríamos trabalhar as subordinadas, os alunos se assustavam bastante. 2. <i>Nas aulas anteriores a essa trabalhei muito com a literatura, dando enfoque ao modernismo.</i> 3. <i>Viajamos nos poemas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana...</i> e um dia muito especial para eles (discentes) foi quando <i>levei pra sala uma aulinha de cinema com o Filme Macunaíma.</i> 4. Foi bem legal. 5. <i>Sentimos</i> como se estivéssemos no cinema mesmo... 6. Mas, depois dessa aula do filme (Macunaíma), <i>discutimos, produzimos artigos de opiniões</i> sobre temas relevantes para nossa sociedade como: a difícil situação em que vivemos, o desafio de conviver com a diferença, o racismo entre outros etc. 31. <i>No dia 10/ 10/12 havíamos marcado de fazer um passa ou repassa em sala de aula, dei os conteúdos das orações subordinadas</i> e pedi pra que eles estudassem que iria atribuir uma nota aqueles que mais acertassem as interrogativas... e assim como foi combinado, <i>trouxe para sala de aula as questões, organizamos a sala e teve até torta na cara</i>, pois quem errasse eu daria a tortada com farinha de trigo.	

Com base na leitura deste fragmento, percebemos que o enfoque de Kalina junto às prescrições é voltado em parte à descrição dos dias de aulas ministrados e ao tema abordado, como mostram os trechos: (1) *No dia 27/09/2012, comecei a trabalhar com as subordinadas no 3º ano “B”*, 26. *No dia 28/09/12 falei das orações subordinadas substantivas* e 31. *No dia 10/ 10/12 havíamos marcado de fazer um passa ou repassa em sala de aula.* Com estes trechos, podemos identificar a alternância entre os dêiticos “eu”, em *comecei, falei*, em que a autora do relato começa a desvelar sua ação solitária, seu agir individual, de professora iniciante, que não mais é mediada por uma supervisora, e o “nós”,

em *havíamos marcado*, em que registra um agir coletivo, não de professores, mas seu e dos alunos em ações em sala de aula.

Com estes três trechos, reconhecemos que o trabalho planejado de nossa colaboradora volta-se não mais a um programa ou a uma sequência didática, previamente elaborados, como ocorreu em R01, mas à preocupação em cumprir as metas para um bimestre, descrevendo conteúdos ou aulas, provavelmente estipulados por um planejamento escolar, como ocorre em: (2), *trabalhei muito com a literatura, dando enfoque ao modernismo*, (3) *Viajamos nos poemas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana... [...] levei pra sala uma aulinha de cinema com o Filme Macunaíma*, (6) *discutimos, produzimos artigos de opiniões*.

Do trecho (02) ao (06), temos a impressão que Kalina continua preocupada com a sequência de leitura, discussão e produção de texto, como no relato das aulas de literatura que ministrou, entretanto, parece que em R02 isso se dá de uma forma mais rápida, em função de prazos para cumprir conteúdos, como atesta a realidade escolar, apesar de ela não admitir, ao declarar que (2) *Nas aulas anteriores a essa trabalhei muito com a literatura, dando enfoque ao modernismo* e lista os conteúdos ministrados.

Vale ressaltar o considerável número de modalizações apreciativas que se sobressaem nesta descrição: (02) *trabalhei muito*, (03) *um dia muito especial*, (04) *Foi bem legal*, (06) *temas relevantes*, desvelando que não apenas a colaboradora, como também os discentes sentiram-se motivados a participar das aulas. Chamamos a atenção também para (05) *Sentimos como se estivéssemos no cinema mesmo*, em que verbo “sentir”, considerado como modalização psicológica, faz referência aos recursos mentais/comportamentais, revelando a sensação que estavam vivenciando durante a exposição do filme.

Também registramos em R02 outra parte das prescrições, a descrição de uma dinâmica, só que dessa vez intitulada de “torta na cara”, no intuito de despertar nos alunos o gosto pelo estudo de um tema comumente temido entre os discentes de uma maneira geral, as orações subordinadas. A solução encontrada por Kalina, preocupada em fazer com que eles se interessassem pelo assunto, foi dinamizar a aula, como retratado em (31), *No dia 10/ 10/12 havíamos marcado de fazer um passa ou repassa em sala de aula, dei os conteúdos das orações subordinadas [...] e assim como foi combinado, trouxe para sala de aula as questões, organizamos a sala e teve até torta na cara*.

Mediante estas assertivas, podemos dizer que a identidade de nossa colaboradora se constitui não só de maneira biocomportamental, como também psíquica, pois continua

propensa a um agir diferente no/sobre o mundo, mesmo tendo que cumprir prazos e exigências institucionais. Ao refletir sobre sua prática, Kalina, na fase da diversificação, consegue variar não só os conteúdos a serem ministrados, como seleciona a metodologia a ser aplicada. Com estas atitudes, passa a ter voz própria, prescreve e diversifica as ações coletivas em sala, fortalece-se como profissional e aos poucos começa a tornar-se, de fato, professora, mesmo que sua imagem ainda não seja totalmente aceita, como discutido posteriormente.

- **Ferramentas:**

Em relação às ferramentas, várias são identificadas em R02, como *Cartas Chilenas*, simulado, data show, produções textuais, livro didático, poemas, filmes, dinâmica, textos xerografados e trabalhos escolares. Vejamos trechos que contemplam algumas delas.

FRAGMENTO 09	R02
44. No dia 11/10/12 expliquei as <i>cartas chilenas</i>, alguns reclamavam que <i>não queriam saber</i> dessas cartas porque <i>não iriam fazer</i> o vestibular, mas expliquei e passei um trabalho. 45. Só desse jeito as coisas fluem. 46. No dia 19/10/12 expliquei os diversos tipos de textos que os alunos <i>teriam que aprender</i>: resumo, fichamentos, texto descritivo, narrativo etc. perguntei qual desses eles <i>queriam fazer</i> uma produção... 47. Escolheram o texto descritivo, tudo bem, aceitei e pedi uma produção, <i>teriam que fazer</i> uma pesquisa com as pessoas mais velhas tipo irmão, pai, mãe, tio etc. e informar sua vida aos sete anos... 48. Eles fizeram a pesquisa descritiva e leram em sala foi interessante.... gostei, mas ouvi uns alunos <i>dizendo que essa atividade era de alunos de 1ª série</i>, fiquei calada e não disse nada. 49. <i>Essa aula foi baseada pelo livro do ensino médio Novas Palavras, de Emília Amaral</i> e realizei no 3º ano B... (não o que uso), o livro que me baseio é o de Leila Lauer Sarmiento. 50. Fiquei calada para <i>não ter que dar</i> uma resposta daquelas, <i>sinto</i> que eles não confiam em mim.... o mais engraçado foi que a mesma aluna que falou isso foi a mesma que não me entregou a atividade. 51. Disse que não havia conseguido. 52. <i>Eu preciso criar</i> a cada dia possibilidade de leitura na sala <i>para que eles venham</i> se interessarem pela leitura. 53. No dia 25/10/12 fizemos junto com os outros professores um <i>simulado do Enem</i> e as aulas foram só com essa atividade. 54. No dia 26/10/12 levei o <i>data show</i> para explicar como seria um texto dissertativo-argumentativo, discutimos como começar, desenvolver e concluir.	

Em (44), Kalina retoma o desprezo dos alunos pela ferramenta das *cartas chilenas*, por ser em tema distante da realidade deles e alguns *não iriam fazer o vestibular*. A princípio, eles poderiam ter razão, já que foram escritas no século XVIII, em forma de versos, com um vocabulário rebuscado e uma sequência não canônica, bem divergente dos textos de prosa contemporâneos. Todavia, precisamos enveredar que o conhecimento por tal texto deve ser incentivado, não só por estar vinculado ao currículo escolar dos

aprendizes, mas, sobretudo, por abordar um tema bastante atual, a corrupção política, que faz parte do conhecimento de mundo de qualquer cidadão escolarizado.

Porém, o desinteresse se estende às produções textuais solicitadas, como a citada em (47), *teriam que fazerem uma pesquisa com as pessoas mais velhas tipo irmão, pai, mãe, tio* e produzir um texto descritivo. O conteúdo mencionado permitiu um dos alunos avaliar *que essa atividade era de alunos de 1ª série*, como podemos ler em (48), apesar de ter sido baseada no *livro do ensino médio Novas Palavras, de Emília Amaral* (49), como a própria Kalina se justifica. Neste instante, podemos pensar que possivelmente o uso indiscriminado de atividades, que não exigem nenhum grau de reflexão ou de dificuldade, extraídas de megainstrumentos provenientes de saberes dos programas de livros didáticos, tende a resultar em uma ação desmotivadora para os aprendizes.

Neste fragmento, identificamos ainda outras duas ferramentas: a aplicação de um *simulado do Enem* (53), em que a autora do relato, sem exteriorizar nenhum comentário avaliativo, apenas cita que aplicou, cumprindo uma exigência escolar; e o uso de um *data show* (54), o que permite afirmarmos que a escola dispunha de equipamentos didáticos que auxiliavam na condução das aulas, evitando o uso excessivo do quadro negro, mesmo sem despertar grande motivação do alunado.

Diferentemente do que ocorre em R01, em R02, durante a descrição destas ferramentas, diversos tipos de modalizações são revelados, como pragmáticas, deônticas, psicológicas e lógicas. Quando Kalina admite que os alunos *não queriam saber das Cartas Chilenas*, porque *não iriam fazer vestibular* (44), identificamos o uso de modalizadores pragmáticos, dada a necessidade de julgar o querer-fazer e o querer-saber dos alunos. Em (50), *para não ter que dar uma resposta daquelas* e, em (52), *para que eles venham a se interessarem pela leitura*, o uso dos pragmáticos remete às diversidades de ferramentas que devem despertar o interesse dos discentes para o ato de ler.

Nos trechos (46) e (47), salientamos a escolha por modalizadores deônticos, *teriam que aprender* e *teriam que fazerem uma pesquisa*, que coadunam com as ordens impostas socialmente, sejam por uma prescrição previamente estabelecida, como a imposição de conteúdos a ser explorados no Ensino Médio, seja por planejamentos oriundos do próprio ator da ação, no caso, a colaboradora, cuja ação individual de solicitar um texto descritivo está vinculada aos agires coletivo e futuro dos alunos.

Também encontramos a presença de modalizador psicológico, exteriorizado em *sinto que eles não confiam em mim* (50), referindo-se a um desabafo da professora iniciante

quanto ao descaso dos alunos perante sua presença em sala de aula, afetando mais uma vez a sua identidade como professora iniciante. Uma particularidade neste relato é o modalizador lógico *é preciso*, vinculado ao mundo objetivo, à verdade incondicional dos fatos, quando Kalina assevera que *Eu preciso criar a cada dia possibilidade de leitura na sala* (52), expressando seu desejo de trazer para a sala de aula vários tipos de ferramentas que despertem o interesse pela leitura.

No fragmento 09 há também vários usos de modalizações apreciativas no discurso de Kalina, ao citar *as coisas fluem* (45), referindo-se à necessidade de atribuição de atividade avaliativa aos alunos, a fim de eles se interessem pelo ensino. Em (48), eles realizaram uma pesquisa descritiva e fizeram a leitura em sala, acerca disso, a colaboradora reconheceu que *foi interessante.... gostei*. Em (50), por não estar satisfeita com uma resposta ousada de uma aluna, ela optou por ficar *calada*, mesmo continuando com a sensação de antes, de que os alunos *não confiam* nela, como percebeu em R01.

Quanto aos dêiticos de pessoa, alternam-se: o “eu”, direcionado à professora iniciante, como em *fiquei calada* (50); o “nós”, referindo-se aos professores do 3º. ano, *fizemos junto com os outros professores* (53), e centrando-se na professora iniciante e nos alunos, em *discutimos como começar* (54); e ainda encontramos o uso do “eles”, em *Escolheram o texto descritivo* (47).

Acerca destes dêiticos, gostaríamos de evidenciar que parece ser comum, nas aulas de Kalina, o comportamento inadequado dos aprendizes pelos temas. Porém, o que vem a ser ainda mais inquietante é a maneira com que eles conseguem ironizar a metodologia da professora, sobretudo, quando um avalia uma produção como uma *atividade [...] de alunos de 1ª série* (48), ou mesmo, no início do relato, quando uma discente declara “*glória, aleluia, a aula acabou*” (16), anexo B2, remetendo-se ao conteúdo das orações subordinadas. A falta de respeito por essa outra aluna afeta novamente a identidade de Kalina que, apesar de estar na função de professora, não se sente autorizada e prefere ficar *calada para não ter que dar uma resposta daquelas* (50).

Este não dizer de nossa colaboradora ou este seu silenciamento, em razão de os conflitos gerados por um “não querer-saber” ou um “não querer-fazer” do outro, os alunos, diz muito sobre sua identidade. Kalina, mesmo trabalhando com uma diversidade de ferramentas, visando despertar o interesse do alunado pelas aulas, inclusive, nos três eixos, leitura, produção e análise linguística, não se limitando ao livro didático, é ignorada, criticada e desprezada por eles, que, por sua vez, só pensam em sair da aula, ir embora.

Dessa forma, o conflito é gerado entre o investimento da professora iniciante em contrapartida ao desinvestimento dos alunos, sendo a profissional colocada em uma situação inusitada, numa situação de interação social em que o outro não lhe expressa o menor respeito. Sendo assim, Kalina se mostra como uma professora que se sente só, desamparada e sem apoio diante de tamanha perplexidade e opta por esperar que eles melhorem.

Percebemos que Kalina, ao descrever as ferramentas utilizadas nas aulas, estimula a reflexão acerca dos embates sociais e políticos vividos na contemporaneidade. Estas ações podem acarretar num desempenho pessoal e afetivo dos discentes, porque se está investindo em seu universo intelectual e não apenas em regras e classificações. Em outras palavras, mesmo que os aprendizes não demonstrem nenhum interesse pela aprendizagem, Kalina continua, assim como em R01, sentindo-se responsável e decidida a explorar os conteúdos da disciplina de maneira mais didática e participativa, estimulando cotidianamente as discussões em sala, procurando avaliar a aprendizagem através de produções textuais, e ainda tentando conscientizá-los das consequências que suas escolhas erradas terão.

- **Coletivos de trabalho:**

Em R02, três coletivos de trabalho se sobressaem, alunos da educação básica, professores iniciantes e alunos em pré- formação (anterior à formação acadêmica), revelados, principalmente, a partir de uma quantidade considerada de modalizações apreciativas, lógicas e psicológicas, como constam no fragmento 10.

FRAGMENTO 10	R02
33. Neste dia <i>achei</i> que eles <i>tinham mesmo aprendido o conteúdo</i>. 34. Sabe por quê? 35. <i>Valia nota</i>, por isso estudavam... 36. <i>Oh vida difícil!</i> 37. Vejo que os alunos se interessam mais quando os trabalhos feitos <i>valem notas</i>... 38. <i>Percebo</i> também, que eles não gostam de ler, sabe porquê? 39. Passei as cartas chilenas e íamos discutir em outras aulas anteriores para uma mesa-redonda organizada na sala, ninguém leu porque não disse que <i>valia nota</i>... 40. <i>A nota não é importante, mas infelizmente até quando o nosso país for regido por números sim, o que conta mais são os números, notas altas</i>. 41. E às vezes, não é que estou generalizando, mas muitos não estudam e acabam com suas táticas de alunos fazendo filas e tirando notas maiores do que aqueles que estudaram. 42. Um aluno que lê é um aluno atualizado e se destaca na turma, o outro que não ler pouco importa o que o professor fala. 43. Por isso, <i>acho</i> que muitas vezes, o conhecimento <i>sem sombra de dúvidas</i> é a chave para o sucesso, mas que pena que muitos sujeitos “não pensam dessa forma.”	

Considerando o primeiro coletivo de trabalho, o grupo de alunos da educação básica, ele vai corroborar com uma das regras de ofício bastante evidenciada no ensino regular, a atribuição de nota pela participação, explorada posteriormente, em R01.

A partir do trecho (33), fragmento 10, Kalina reforça o interesse do alunado pela participação, tanto através do operador lógico *achei*, quanto do operador pragmático *tenham mesmo*, como sinônimo para “de fato”, que os aprendizes *tenham mesmo aprendido o conteúdo*. Contrariamente ao que aconteceu com a discussão das *Cartas Chilenas* que, como a professora não disse que valeria nota, os alunos não leram (39). Essa valorização à nota numérica geralmente está menos voltada à formação social do aluno, mantendo valores já enfraquecidos, mas ainda centrados na égide docente.

Usando os modalizadores apreciativos *não é importante, infelizmente* (40), *que pena* (43), os lógicos, *acho* e *sem sombra de dúvidas* (43), a colaboradora faz uma ampla reflexão sobre o desinteresse dos alunos pela aprendizagem, ressaltando que o conhecimento é a *chave para o sucesso*. O mesmo acontece em (36), com a interjeição *Oh vida difícil!*, que brota como uma indignação da professora, ao avaliar o agir coletivo destes profissionais, representado pela dificuldade que está encontrando individualmente, em seu agir docente.

Neste íterim, Kalina faz uma denúncia séria e coerente acerca do perfil do alunado prescrito pelos órgãos institucionais, *até quando o nosso país for regido por números sim, o que conta mais são os números, notas altas* (40). Lamenta que os alunos não percebam que é só com o conhecimento que eles obterão êxito na vida e não com *filas*, mas *que pena que muitos sujeitos “não pensam dessa forma.”*, como expresso em (43).

Esses trechos sugerem que os alunos em evidência, apesar de pertencerem a uma única turma, seus pensamentos, suas crenças parecem representar um coletivo de estudantes cujo foco não é a aprendizagem, e sim, as notas. E nossa colaboradora percebe isso, ao fazer uma ampla reflexão sobre esta realidade nacional. Esta identidade crítica e questionadora de Kalina se perpetua em seu discurso, chegando a fazer uma avaliação de seu trabalho docente, ao reconhecer como é difícil manter-se motivada a dar aulas.

Observemos o segundo coletivo de trabalho, o de professores iniciantes, com base na leitura do fragmento 11 que segue.

FRAGMENTO 11	R02
11. O barulho, <i>creio</i> eu que aconteceu devido não ter chamado atenção dos alunos para o assunto, ou seja, <i>promovendo uma aula mais lúdica e chamativa</i> , e também porque <i>sinto</i> falta do interesse de alguns alunos. 12. Também há outro problema alguns ainda não me aceitam como professora, pois <i>por ser nova na profissão eles não depositam em mim total confiança</i> .	

Nestes dois trechos, Kalina destaca, através de modalizações apreciativas, que a indisciplina dos alunos em sala se deu porque ela não promoveu *uma aula mais lúdica e chamativa*, assumindo, mais uma vez, como fez em R01, a culpa do desinteresse dos discentes pelas aulas. O modalizador lógico *creio* expressa a voz da professora iniciante sobre sua ação, no plano da objetividade das ações, voltado às representações que os alunos têm de suas aulas, e o modalizador psicológico *sinto* reflete o pensamento exteriorizado da professora sobre a ação relatada, expressando sua insatisfação quanto ao desinteresse dos discentes.

Já no trecho (12), os modalizadores apreciativos *por ser nova na profissão* e *não depositam em mim total confiança*, revelam a dificuldade que ela demonstra em realizar a tarefa. Esse *ser nova na profissão* pode referir-se ao tempo de ensino, considerando apenas os seis meses de atuação, provocando uma suposta insegurança na ação docente. Este mal-estar a fragiliza e, ao refletir sobre seu trabalho, atribui o descaso das aulas à falta dos saberes experienciais com o ensino de Língua Portuguesa.

Pensando no terceiro coletivo de trabalho, alunos em pré-formação, cujos saberes adquiridos advêm de uma formação escolar anterior à formação superior, destacamos um fragmento em que nossa colaboradora se descreve como aluna de Ensino Médio e leva uma produção textual sua, da época em que fez ENEM, para a sala de aula em que atua, 3º ano B do Ensino Médio, a fim de motivar os alunos quanto a essa prática. Vejamos.

FRAGMENTO 12	R02
54. No dia 26/10/12 levei o data show para explicar como seria um texto dissertativo-argumentativo, discutimos como começar, desenvolver e concluir. 55. Também <i>leve uma redação feita por mim, no Enem em que realizei anos anteriores, fomos mostrando possíveis erros e em coletividade escrevemos outra redação...</i> mostrei a eles todos os passos para uma ótima redação, também falei dos requisitos avaliativos e esclareci algumas dúvidas... 56. Nossa! 57. Levar minha redação para sala de aula foi <i>para mim uma decepção</i> , mostrar para eles como eu escrevia, a própria maturidade que não tinha, pouco conhecimento de mundo etc. 58. Só que levei pra levantar o astral deles e provar que tudo com o passar do tempo vai se modificando e <i>quanto mais lemos, mais sabemos lidar melhor com as situações</i> . 59. Falando da minha redação tenho certeza de que a escrita que tinha antes não tenho mais, <i>tudo se modificou</i> a forma como penso etc. 60. E quanto à redação, olha que conseguimos fazer uma redação <i>bem legal</i> , com a ajuda de todos.	

Neste fragmento 12, percebemos o esforço de Kalina em estimular seus alunos a fazerem produções textuais. Para isso, ela levou uma redação dela para destacar as dificuldades em comum que todos têm para escrever, *mostrando possíveis erros e em coletividade escrevemos outra redação* (55). O dêitico “eu”, revelado pela professora em *levei* e em *realizei*, ainda em (55), não se refere mais à professora iniciante, e sim, à aluna de Ensino Médio, que, assim como seus discentes, também se submeteu ao ENEM e com as mesmas dificuldades de escrita textual.

Atentemos que todo o trecho (55) limita-se à simples descrição, sem nenhum posicionamento avaliativo, o que só vai acontecer a partir do (56), quando faz uso da modalização apreciativa, *Nossa!*. Essa interjeição, usada semanticamente como espanto e admiração, sugere um desabafo que perpassa em seu interior, aliás, gesto digno de bravura, de coragem e de elogio, ao autoavaliar sua ação. Atentemos para o conflito interior vivenciado por Kalina em uma situação de trabalho, mas que não prejudicou o andamento das aulas nem provocou um mal estar; pelo contrário, trouxe até consequências positivas, pois mostrou aos alunos que a escrita é processual e progressiva, podendo também despertar o interesse destes para com a reescrita.

Com esta postura, precisamos registrar o esforço de uma professora iniciante que, na busca para estimular uma ação coletiva de seus alunos, descarta os prováveis comentários dos demais professores de Língua Portuguesa ou da escola, ao colocar-se hierarquicamente no mesmo nível de formação dos aprendizes, estimulando um retorno positivo na aprendizagem. Lembrando que em 2012.2 não se tratava mais de uma aula prescrita para coletar dados para seu TCC ou ser avaliada pela professora de estágio da academia. O objetivo era a melhoria na produção escrita dos alunos.

Os trechos que seguem, voltados a este mesmo coletivo, vão priorizar sua experiência com a escrita, alterando papéis sociais. Em (57), o “eu”, aluna, expresso em *Levar minha redação* para sala de aula, vai se confrontar com o “eu”, professora iniciante, *foi para mim uma decepção*, e com “eu” professora da turma, *mostrar para eles como eu escrevia, a própria maturidade que não tinha, pouco conhecimento de mundo*, mas o “eu”, professora da turma, justifica que só levou *pra levantar o astral deles e provar que tudo com o passar do tempo vai se modificando e quanto mais lemos, mais sabemos lidar melhor com as situações* (58).

Atentemos para o dêitico “nós”, neste trecho, representado pelos verbos *lemos* e *sabemos*, que representam os diversos tipos de alunos que existem de uma forma geral, independente do nível (educação básica, universidade) e do tipo (educação formal ou informal) em que estão. Ela ainda finaliza esta reflexão, reconhecendo que o resultado foi positivo, *olha que conseguimos fazer uma redação bem legal, com a ajuda de todos* (60), chamando a pesquisadora para seu texto, a partir do verbo *olha*, representando o dêitico “você”.

Neste terceiro coletivo de trabalho, que envolve o período de pré-formação, podemos evidenciar que, de fato, contribuiu para a construção da identidade de Kalina. Com as ações relatadas por nossa colaboradora, ratificamos que se trata de uma professora que em nenhum momento parece estar na fase do “por-se em questão”, no ciclo de sua vida profissional, na qual limita suas ações em atividades rotineiras, como às atividades do livro didático ou a elaborar ações cotidianas apenas para cumprir seu papel. Pelo contrário, ela é persistente e não mede esforços para ajudar seu alunado, mesmo que para isso tenha que retomar uma antiga posição social, hierarquicamente, equiparando-se a seu alunado.

- **Regras de ofício:**

Ao prosseguirmos com a análise de R02, o foco passou a serem as regras de ofício, encontramos ao menos quatro regras que generalizam ou individualizam o trabalho docente de nossa colaboradora, resultando em conflitos, como consta no fragmento 13.

FRAGMENTO 13	R02
9. Todo momento ouvia <i>barulho e pouca falta de atenção, foi necessário parar a aula e tomar medidas...</i> 10. <i>Então a sala ficou em silêncio!</i> 17. Temos aqui uma grande preocupação, como <i>minhas aulas são ministradas nas quintas e sextas feiras, no terceiro e no quarto horário, essa turma (3º ano B) fica insuportável</i> pois, só falam em <i>ir embora, gazejar</i>, coisa do tipo de aluno mesmo. 18. Dou aula no 3º B e C, mas a turma do 3º B é a mais complicada por isso <i>preferi falar deles</i>. 19. E às vezes saio da sala <i>muito triste</i> porque <i>tento realizar</i> uma aula sem escrever pra ver <i>se fica melhor</i>, mas <i>me surpreendo!</i> 20. Só que é uma turma interativa e preocupada com as atividades que passo. 21. O que me entristece é saber que a maioria <i>não quer mais estudar</i> apesar de <i>serem muito inteligentes</i>. 22. <i>Tem alguns que estão indo só para terem no final do ano o certificado</i>. 23. Por isso, <i>aqueles que não querem nada acabam atrapalhando os que pensam em estudar</i>. 24. <i>Para essa turma, adoto modo de repressão, tiro ponto, dou nota pela participação etc..</i> 25. Essa é a única medida que achei para controlá-los.	

Com a leitura dos trechos (09) e (10), no fragmento 13, identificamos a primeira regra de ofício, o barulho, gesto genérico bastante comum nas escolas hoje, em decorrência da falta de atenção dos discentes. Incomodada com esta realidade, Kalina relata que *foi necessário parar a aula e tomar medidas... Então a sala ficou em silêncio!*. Chama-nos a atenção o fato de a colaboradora, na fase da diversificação, comportar-se como professora regular da turma, copiando outros colegas que agem com autoridade, para tentar solucionar um conflito. Isso pode ser interpretado em R02 neste trecho (09), a partir da modalização lógica *foi necessário*.

A segunda regra que identificamos é quanto ao horário das aulas desta turma, outro gesto genérico que tem sido motivo de *grande preocupação*, como destacado em (17): *como minhas aulas são ministradas nas quintas e sextas feiras, no terceiro e no quarto horário, essa turma (3º ano B) fica insuportável pois, só falam em ir embora, gazar, coisa do tipo de aluno mesmo*. Este impedimento se dá em razão de que o terceiro e o quarto horários são, respectivamente, os momentos de saída e de chegada do intervalo, em que os alunos sentem-se mais livres para agir, ficando eufóricos também para sair da escola.

Talvez neste trecho, a atitude inconformada da colaboradora se justifique pelo fato de que, além de estar se apropriando em como “ser professora” no Ensino Médio, ainda precisa lidar diariamente com dificuldades, como a indisciplina entre os discentes, por isso mesmo, optou entre as duas turmas nas quais ministrava aulas, *3º B e C, falar deles, a mais complicada, a turma do 3º B*, como está em (18).

Atentemos ao uso do dêitico “eu”, oculto em *preferi falar* (18), em que Kalina se coloca na posição de autora do relato reflexivo, que migra do trabalho realizado, considerado como uma pequena e simbólica parte do todo, para o trabalho representado, interpretando sua ação e o agir do outro, em um meio social.

Em (19), a professora iniciante, representada pelo dêitico “eu”, expresso em *E às vezes saio da sala muito triste porque tento realizar uma aula sem escrever pra ver se fica melhor, mas me surpreendo!*, reconhece sua decepção e surpresa ao revelar que para os alunos as aulas de Língua Portuguesa ainda são sinônimos de exercícios escritos ou produções textuais, mesmo após estar um semestre ensinando a eles. Em decorrência desse tempo enrijecido dos discentes, parecendo estarem surdos mediante a didática da professora, Kalina modaliza seu discurso, de forma apreciativa, declarando que fica *muito triste*.

Observemos, também, o uso do modalizador pragmático *tento realizar*, na tentativa de justificar sua mudança metodológica, apesar de ser em vão. Por isso, faz uso da modalização apreciativa *me surpreendo!*, julgando subjetivamente o posicionamento do locutor sobre uma realidade que ela não acreditava estar vivenciando, talvez porque vem tentando desassociar a prática de relacionar o ensino de Língua Portuguesa à escrita desde o semestre anterior, ainda como estagiária, e não está conseguindo. Esta ação, própria e particular de Kalina, reflete como ela vai se constituindo na trajetória profissional.

A partir do trecho (21), Kalina sinaliza para a terceira regra de ofício, a atribuição de nota à participação em sala, usada na tentativa de despertar o interesse dos alunos pelos estudos, uma vez que eles são *muito inteligentes*, mas só querem *o certificado*, como registrado em (22), e com isso *acabam atrapalhando os que pensam em estudar* (23). O dêitico “eles” correlacionado aos modalizadores pragmáticos [*aqueles que*] *não querem [nada acabam atrapalhando os que] pensam em estudar*, reforçam a justificativa para esta regra de ofício. Por isso, *Para essa turma, adoto modo de repressão, tiro ponto, dou nota pela participação etc.*, declara em (24), já que *Essa é a única medida que achei para controlá-los*, reforça em (25), adotando a didática do ponto, uma regra comumente adotada nas escolas, para ver se tem algum efeito na aprendizagem e na disciplina, mesmo essa atitude não estando em consonância com aquilo que acreditava.

Neste instante, Kalina restringe-se a um modelo de professor talvez bem diferente do que ela almejava ser, um mero “operacionalizador”, regulador do tempo de permanência do aprendiz em sala, que estabelece parâmetros de disciplina, causado por um mal-estar, advindo da autocrítica e, possivelmente, da cobrança institucional. Para reforçar isso, podemos lembrar a dificuldade hoje em dia em reprovar um aluno de escola pública, que se mantém presente na sala de aula regularmente, decorrente de uma quase imposição do governo federal para mudar os números que atestam a educação no cenário internacional.

Diante das três regras de ofício apresentadas no fragmento 13, percebemos uma flexibilização identitária em Kalina, por ter que adequar seu agir às situações inusitadas em sala, já que este não é um espaço neutro. Por isso, centra os comentários e reflexões no relato aos impedimentos existentes em seu trabalho, como a indisciplina e o desinteresse dos alunos.

Apesar de a formação de Kalina ter sido voltada à estrutura curricular que contempla dois anos de teoria na academia e mais dois de prática no ambiente escolar, a

impressão que temos é que, de fato, a experiência do estágio ainda não foi suficiente para aprender a “sobreviver” em sala de aula, dadas as intempéries relatadas. Por isso, age de forma inusitada até para si mesma, ao ter que adotar regras que ela mesma ignorava, fragilizando-a.

Pensando nisso, em R02, a colaboradora discute com sapiência o fato de que consiste numa das funções do docente impor regras, ressaltar o certo e o errado, desprezando, em qualquer que seja a profissão, que o inusitado sempre acontece. Por isso, o professor precisa observar sua sala de aula com o olhar de um eterno pesquisador, a fim de, progressivamente, ir moldando as estratégias.

Dando prosseguimento à atribuição de notas pela participação, outro fragmento desperta-nos a atenção, por refletir sobre a prática docente.

FRAGMENTO 14	R02
26. No dia 28/09/12 <i>falei das orações subordinadas substantivas</i>, foram duas aulas explicando e escrevendo, <i>acharam muito difíceis e tive que explicar muito até afirmarem entender</i>. 27. <i>Fica difícil saber se os alunos estão falando a verdade quando pronunciam “entendemos”</i>. 28. Mas, são situações em que a prática é quem vai dizer, seja ela nas atividades escolares ou fora dela, enquanto isso, vai ficando tudo assim, <i>o aluno finge que aprendeu e o professor até que se esforça</i>, mas se eles <i>não querem nada</i>, não vejo motivo de ficar batendo na mesma tecla, <i>isso é um grande desmotivo para o professor que chega à sala, prepara sua aula e os alunos não dão menor atenção</i>. 29. Aqui não é que esteja falando apenas dos alunos, mas <i>com pouca experiência</i> de sala que tenho, <i>vejo</i> que os alunos se preocupam mais com as notas do que com o aprendizado. 30. Nesta aula <i>senti</i> que eles <i>queriam aprender</i> o conteúdo, neste dia estavam mais quietos...	

Antes de continuar na discussão sobre a regra de ofício de atribuição de nota à participação, gostaríamos de retomar o trecho (50), explícito no fragmento 07, de R01, quando Kalina admite que *as respostas foram suficientes para mostrar que entenderam*, reconhecendo quando os alunos compreendem os gêneros textuais, em especial, o anúncio publicitário. Entretanto, em R02, no trecho (26), fragmento 14, ela assume que *Fica difícil saber se os alunos estão falando a verdade quando pronunciam “entendemos”*, o que implica, a princípio, uma aparente contradição.

Enquanto em R01, a temática é menos conflituosa, pois se trata do reconhecimento de alguns gêneros textuais, como os anúncios publicitários, em R02, o foco são as orações subordinadas, talvez o assunto mais temido quando se refere ao conteúdo gramatical, por isso, eles *queriam aprender* o conteúdo, neste dia estavam mais quietos, como exposto no fragmento 14, trecho (30).

Isso parece evidenciar a ideia de que os alunos são resistentes à metodologia de ensino proposta por Kalina, no que se refere à leitura e à discussão sobre gêneros de textos, por isso *não dão a menor* atenção (28), mas, em contrapartida, quando ela aborda um tema, nesse caso, as orações subordinadas, visto por eles como *muito difíceis* (26), ficam *quietos* (30), porque parece que *queriam aprender* (30).

Com estas expressões em destaque, é possível percebermos que todo o fragmento 14 está encoberto por modalizações. Sejam pragmáticas, como *eles não querem nada*, sejam psicológicas, como *não vejo*, ou mesmo apreciativas negativas, *motivo de ficar batendo na mesma tecla*, todas em (28), em que a colaboradora exterioriza um sentimento de incapacidade, de frustração, de desmotivação, tendo em vista que o professor *chega à sala, prepara sua aula e os alunos não dão menor atenção*, assumindo um esgotamento profissional, dada a falta de alternativas para motivar esses alunos.

Ao observarmos o uso dos dêiticos, podemos identificar três invocações distintas de pessoas neste fragmento, duas relacionadas ao “eu” e uma, ao “nós”. Quando Kalina diz *falei das orações subordinadas substantivas* (28), age como professora da turma, preocupada com o conteúdo. Já quando declara *tive que explicar muito até afirmarem entender* (28), passa a posicionar-se como professora, que tem como meta a compreensão dos alunos pelo assunto, de forma que não está preocupada em “poupar” tempo; pelo contrário, “desperdiçou” tempo, ou seja, prorrogou um pouco mais o andamento desta aula para investir na compreensão do alunado.

Ao reconhecer que *Fica difícil saber se os alunos estão falando a verdade quando pronunciam “entendemos”* (27), o “nós” remete aos alunos da turma, de forma que ela não está incluída na declaração. Este tipo de reflexão feita pela colaboradora permite-nos afirmar que se trata de um profissional reflexivo, que reconhece a existência de um problema e que anseia em resolvê-lo, mas ainda não se deu conta de que o tempo de ensino é desencontrado do da aprendizagem, por isso nem sempre a compreensão de um determinado conteúdo ocorre no momento presente.

Retomando o trecho (28), Kalina faz uso de uma intertextualidade implícita com a célebre frase de Darcy Ribeiro (1995) “A escola brasileira é a escola da mentira: o professor finge que ensina, e o aluno finge que aprende.”, ao assumir que *o aluno finge que aprendeu e o professor até que se esforça*, mas se eles *não querem nada, não vejo motivo de ficar batendo na mesma tecla, isso é um grande desmotivo para o professor que chega*

à sala, prepara sua aula e os alunos não dão menor atenção. Em (29), ressalta que os alunos se preocupam mais com as notas do que com o aprendizado.

Quanto à construção identitária de Kalina, a partir desta intertextualidade, podemos dizer que nossa colaboradora está em um local de trabalho possivelmente permeado de mentiras, por parte dos alunos, por não quererem aprender, e por parte dela mesma, que se deixou envolver, passando a sentir-se desmotivada pelo ambiente escolar. Ela ainda ressalta que, apesar de a ênfase dos discentes estar centrada na nota, em detrimento do aprendizado, futuramente eles vão valorizar aquelas discussões, porque as situações do dia-a-dia vão exigir deles, não normas gramaticais, e sim, conhecimento de gêneros textuais.

Para encerrarmos a análise de R02, selecionamos outro momento que contempla a quarta regra de ofício, típica dos professores de línguas, a produção e a reescrita textuais. Observemos como foi esta experiência.

FRAGMENTO 15	R02
62. <i>Pedi uma produção textual</i> com o tema: como viver em uma sociedade em que enfrenta a seca e as desigualdades sociais? 63. Os discentes me entregaram as redações na aula do dia 08/11/12, discutimos e os textos foram apresentados por eles. 64. Aqui eles <i>gostaram</i> porque para eles <i>foi fácil</i> descrever esse cenário devido a grande seca enfrentada por nós. 65. <i>Bem melhor</i> que o texto descritivo, <i>porque condiz com a realidade do aluno</i>. 66. No dia 09/11/12 levei um texto para sala de aula: “Os Presidentes” para os mesmos fazerem a reescrita, corrigirem os sinais de pontuação e de acordo com as dicas descobririam que presidente realizou essa função. 67. <i>Deu muito</i> trabalho e os mesmos ainda não terminaram... eles <i>não gostam</i> da forma como passo as atividades e ficam <i>reclamando muito</i>, mas <i>digo</i> que <i>é importante</i> para eles, alguns aceitam outros não. 68. Têm vezes que saio da sala <i>arrasada, perdida e sem noção</i>, porque <i>faço o possível</i> para minhas aulas <i>darem certo</i>, mas <i>eles não me compreendem!</i> 69. <i>Tenho fé em Deus</i> que um dia <i>vai dá certo</i> e que eles <i>vão me compreender</i>, pois <i>gosto deles mesmo assim!</i>	

Uma das poucas vezes neste relato que Kalina descreve uma ação em sala de aula como positiva está retratada no fragmento 15, em relação à atividade da produção textual, gesto próprio dos professores de Língua Portuguesa. Do trecho (62) ao (65), explica como isso aconteceu: primeiro, a ideia partiu do conhecimento de mundo dos alunos, solicitando uma produção sobre seca e desigualdades sociais; depois, professora e alunos discutiram sobre a temática, estes acharam fácil porque contemplava um cenário de ausência de chuvas, como é bastante típico na região do Cariri paraibano, invocando em seu discurso os nordestinos, através do dêitico “nós”, presente em *a grande seca enfrentada por nós* (64); e ainda ela avaliou positivamente a sua ação individual e a coletiva dos aprendizes,

equiparando esta produção a do texto descritivo, já comentada no fragmento 09. Estas assertivas, no texto, estão bem marcadas a partir de modalizações apreciativas, como *gostaram, foi fácil* (64) e *Bem melhor* (65).

Em relação à reescrita textual, seu relato já não é tão positivo. Mesmo trazendo para a turma uma proposta que priorizava os sinais de pontuação, dificuldade que atesta boa parte do alunado em geral, não foi atrativa para os discentes, além de ter dado *muito trabalho*, eles *não terminaram* e ficaram *reclamando muito* (67), questionando sua autoridade. Notemos como essas modalizações apreciativas têm um teor negativo, equiparadas às utilizadas para descrever a produção sobre a seca, porém não só às direcionadas aos alunos.

As que expressam julgamento de valor, também relacionadas à ação da professora, têm esta mesma carga semântica, como em (68), *Têm vezes que saio da sala arrasada, perdida e sem noção* porque *eles não me compreendem!*, exteriorizando sua postura reflexiva. Lembremos que o adjetivo apreciativo *arrasada* já foi utilizado no R01, reportando-se ao desempenho de suas aulas, dando a impressão de que este é um sentimento que vem acompanhando a colaboradora desde que iniciou sua experiência no Ensino Médio.

Gostaríamos de fazer um adendo quanto ao uso do operador argumentativo adversativo *mas*, expresso em (68), com o propósito de contra argumentar as ideias anteriores, ressaltando perspectivas opostas, pois a professora se esforça para ensinar, *mas eles não a compreendem*. Nesta direção, podemos registrar certo mal-estar vivenciado pela colaboradora, tendenciado por mais uma crise identitária. Como se sente impotente por não encontrar uma solução concreta para esse dilema, como vemos no fragmento (69), a professora iniciante, sinalizada pelo dêitico “eu”, invoca Deus para encontrar uma alternativa favorável, desejada, *Tenho fé em Deus que um dia vai dá certo*, valorizando o sentimento que tem pelos discentes, *pois gosto deles mesmo assim!*, apesar de a indiferença deles e o descaso com os conhecimentos advindos da academia.

Essas declarações de que, mesmo diante de tantas dificuldades, como barulho e indisciplina, provocando muitas vezes um estresse excessivo na situação de trabalho, demonstram o carinho que a professora iniciante tem pelos discentes, simbolizando um pouco as lutas diárias que estes profissionais enfrentam em situações de trabalho. No trabalho real, os dissabores, as contrariedades, os impedimentos provocam reações nem sempre positivas, que, por um lado, são frustrantes, mas, por outro, servem para motivar o

trabalhador para conseguir superar suas dificuldades e buscar uma melhoria futura, provenientes dos saberes da formação profissional, advindos da academia, como ocorre na identidade de Kalina.

Neste relato 02, Kalina contemplou todos os módulos que devem ter uma sequência de aulas de Língua Portuguesa. Mesmo não citando explicitamente o uso deste megainstrumento, podemos reconhecer que ela relatou momentos que perpassam todas as etapas, como discussão de gêneros, produções textuais, incluindo a reescrita, não realizada no semestre anterior, como estagiária.

Assim, reconhecemos que, em R01, o relato era bem linear, com aulas planejadas, o livro didático não era usado como ferramenta central, os alunos, apesar de no início terem sido resistentes, participaram, discutiram e interagiram. Com a análise de R02, percebemos que Kalina começa a se abalar com o outro, a se frustrar diante de situações inusitadas para ela, como o desprezo dos alunos perante as aulas de leitura, em contraposição à valorização das aulas gramaticais, por isso evidencia uma sensação de impotência dado o descaso com as discussões e interesse apenas pelas atividades avaliativas.

Em R02, a professora começa a vivenciar conflitos em seu trabalho real, desestabilizando algumas vezes seu perfil profissional, gerando estresse e fadiga em seu ambiente de trabalho, o que contribui em demasia para construir a sua identidade: um recém-ingresso no mercado de trabalho, que acredita que seus métodos contribuem de maneira eficaz para o ensino de Língua Portuguesa, mas, quando se depara com a realidade escolar, percebe que é necessário rever algumas prescrições do seu próprio agir docente, seguir algumas regras de ofício pré-definidas em função de sua permanência no cargo de professora.

Passemos, nos próximos momentos, a reconhecer como Kalina irá se posicionar na ACS, em que não aborda uma sequência de aulas como vinha fazendo, nos dois relatos analisados. Como se trata de uma produção face-a-face, não planejada e oralizada, vamos constatar a diversidade de conflitos e como eles são revelados, a partir dos objetos constitutivos, das modalizações e dos dêiticos, porém priorizando apenas o que julgamos ser mais relevantes.

4.3 “Eu desrespeitada”: *sonho... porque eles me tiram do sério*

Os conflitos vivenciados diariamente entre o eu e o outro, citados superficialmente em R01 e mais destacados em R02, tornaram-se ainda mais evidenciados na ACS, inclusive no dia da filmagem da aula, em maio, e se estendeu até a realização da ACS, em agosto de 2013, só que em outra turma de 3º ano. Sendo assim, Kalina predominantemente enfatiza conflitos vivenciados, sobretudo, com três alunos indisciplinados, que a perturbam e a desmoralizam a todo instante em sala. Ela também estabelece reflexões com o objeto, com a metodologia ensino de Língua Portuguesa e com ela mesma, mas estes conflitos se dão em função do seu desgaste com os alunos, deixando-a triste e estressada, ficando esgotada profissionalmente.

Para tanto, selecionamos quatro fragmentos que julgamos ser os mais representativos das identidades de Kalina, continuando dando ênfase aos objetos constitutivos, só que priorizando apenas as ferramentas, os coletivos de trabalho e as regras de ofício, conforme apresentadas a seguir. As prescrições não serão analisadas porque só encontramos um único trecho na ACS em que a colaboradora faz menção a este objeto constitutivo³⁴. Vejamos as ferramentas.

- **Ferramentas:**

O descaso evidenciado pelos alunos influencia a forma como o professor ensina e as ferramentas que ele mobiliza. Um exemplo são os conteúdos de Língua Portuguesa, citados na ACS, discutidos a partir de ferramentas como *prova, resumo, seminário e referências*, como visto a seguir.

³⁴ 247. **Colaboradora:** ((sorri)) porque: ... porque o sistema obriga a trabalhar isso... ((referindo-se ao livro))... se não trabalha o plano/o meu plano vai ficar parado... eu tenho que seguir o plano..., justificando o fato de que não dá para ficar discutindo em sala questões do contexto social do aluno, porque tem regras a serem cumpridas, definidas previamente no planejamento semestral. Porém, como este tema não é a ênfase da colaboradora na ACS, rapidamente ela retoma a discussão para as divergências que têm estabelecido com os discentes.

FRAGMENTO 16	ACS
221. Colaboradora: é: : ... aí... peguei... meu Deus... não... trouxe pra sala... no dia da <i>prova</i>... todo mundo ficou quieto... eu digo “sim: : ... <i>hoje eu quero ver</i>”... cheguei <i>quero ver</i> né?... “sim... eu quer ver... “<i>vocês não querem fazer as coisas minhas?</i>”... hoje é a <i>prova</i>... eu separei todos né?... eles ficaram lá... disse “isso num é coisa... isso não é <i>coisa de universidade?</i>” por que <i>eles acham</i> que tudo que eu passo é <i>coisa de universidade</i>... 222. PESQUISADORA: ((sorri)) 223. Colaboradora: ... que não é coisa deles... que não tem a ver com o Ensino Médio... eu digo “não: : ...” eu num passo nada... por que às vezes eu passo <i>resumo</i>... eu passo os trabalhos... as coisas que eu vejo aqui... 224. PESQUISADORA: hum hum... 225. Colaboradora: <i>seminários</i>... <i>eles</i> “não... você não tá universidade pra tá fazendo seminário”... então <i>eles me repreendem</i> dessa forma... <i>acha que eu tô/acha que eu tô cobrando coisa da universidade</i>... e não coisas da/da vida cotidiana... 226. PESQUISADORA: aí você diz o quê? 227. Colaboradora: eu digo “não... nada a ver... só muda /.../ <i>seminário</i> só muda a palavra... mas o que vocês fazem aqui... apre/apresentando os trabalhos... chama <i>seminário</i>”... aí eu vou explicar o que é... entendeu?... <i>eles acham</i> isso... fica “<i>ah... mas porque você tá na universidade... só quer ser... só quer ser a tal... se acha... mais aqui você num é nada</i>”... então eles ficam falando essas coisas... “<i>se acha que é mais do que os outros</i>”... eu digo... “não: : ... eu tô tentando... vocês <i>têm que entender</i> que eu tô tentando... mostrar pra vocês que <i>é diferente</i>... o que é... se vocês não conhecem então vamos aprender”... se eles num sabiam fazer <i>resumo</i>... eu que ensinei... eles num sabiam fazer uma <i>referência</i>... tirava as coisas e deixava pra lá... eu digo “num é assim”... fui ensinar... aí eles dizem que eu tô... <i>cobrando coisa de universidade</i>... que tem a ver lá na universidade... que não tem nada a ver com eles... <i>num é bom ensinar?</i>	

Observemos com o fragmento 16 que são muito intensos os conflitos entre professora iniciante e alunos, no que se refere às ferramentas usadas nas aulas de Língua Portuguesa. Em (221), reconhecemos certo sentimento de vingança de Kalina pelas indiferenças dos alunos nas aulas, quando é o dia de atividades avaliativas, através de modalizadores pragmáticos, *hoje eu quero ver*”... *cheguei quero ver* né?... “sim... eu quer ver... “*vocês não querem fazer as coisas minhas?*”... *hoje é a prova*..., como se Kalina pudesse minimizar as humilhações que vinha sofrendo, não só quanto à indisciplina, como ao conteúdo da disciplina e a ela mesma.

A recorrente insatisfação dos discentes neste fragmento sinaliza que a professora utiliza na escola um vocabulário que é próprio da academia, como ela assume, atribuindo modalizadores apreciativos: *tudo que eu passo é coisa de universidade*... (221) *que não é coisa deles... que não tem a ver com o Ensino Médio* (223), provocando incômodo, revolta, durante a aprendizagem. Contudo, a colaboradora se defende, explicando à pesquisadora, que às vezes eu passo *resumo*... eu passo os trabalhos... as coisas que eu vejo aqui..(223), como seminários, que só muda a palavra... mas o que vocês fazem aqui... apre/apresentando os trabalhos... chama *seminário*”...(227).

Consequentemente, um deles atribui a ela outros modalizadores apreciativos, como em *só quer ser... só quer ser a tal... se acha... mais aqui você num é nada* e para se defender, mais uma vez, ela argumenta que *eles num sabiam fazer resumo... eu que ensinei... eles num sabiam fazer uma referência...*(227), justificando o seu saber-fazer. O uso do verbo “achar” neste trecho pode ser visto no sentido apreciativo, o que já não acontece, por exemplo, em *eles acham que tudo que eu passo* (221), *acha que eu tô cobrando coisa da universidade* (225) e *eles acham isso* (227), usado com grau de certeza, de verdade, no sentido lógico.

Dentre os dêiticos possíveis de serem identificados, vamos por em relevo o “você(s)”, que neste fragmento 16 apresenta oito (08) ocorrências, direcionadas aos discursos de um aluno, ou dos alunos de forma geral, *o que vocês fazem aqui*, ou da professora iniciante, *você se acha*, em contrapartida do “nós” que sequer foi citado em toda a ACS.

Vejamos que os exemplos citados neste fragmento, *prova, resumo, seminário, referência*, contribuem para sabermos quais ferramentas nossa colaboradora aborda em sala e que são rejeitadas por parte dos alunos. Parece-nos que o tempo enrijecido entre o par dialógico Kalina e alunos indisciplinados está desencontrado, pois quem não está dando espaço para explicar, responder e ensinar são os discentes e não a professora.

Após tentar convencer em vão de que se trata de uma questão de nomenclatura, ela finaliza esta reflexão fazendo uma pergunta retórica, *num é bom ensinar?* (227). Com esta indignação, descortinamos novamente o sentimento desta professora em relação ao ensino, um ser sem voz, triste, sofrido, que, como está sendo ouvido por alguém mais experiente (no caso, a pesquisadora), reforça que os saberes adquiridos na universidade não foram em vão, entretanto, por algum motivo, não estão sendo valorizados. Ao reconhecer-se nesta dificuldade em transitar pelo caminho universidade → escola, centra seu agir nas ações do alunado.

Nesta fase da “descoberta”, o entusiasmo inicial do ser professor é substituído pelo descaso dos alunos, resultando em grandes desafios que a formação universitária não explora. Trazendo isso para nossos dados, percebemos que os saberes profissionais da docente precisam ser associados ao contexto sócio-histórico do alunado, já que as histórias de vida de todos não podem ser desprezadas. Isso vai resultar numa (des)hierarquização, representada pelos dêiticos de pessoa “eu” e “eles”, professora e alunos, respectivamente, presentes em sala e evocados de fora do discurso, de maneira que a identidade de Kalina e

dos aprendizes pode ser coconstruída, fragmentada, heterogênea e multifacetada, como atesta o paradigma da identidade pós-moderna. A seguir, serão analisados os coletivos de trabalho.

- **Coletivos de trabalho:**

Em toda a ACS, o foco da colaboradora foi a sua relação com o outro, fortemente representado pelos alunos indisciplinados, o que põe em evidência o desrespeito à figura do professor, seja com insultos verbais, seja com ameaças físicas. Atentemos à primeira situação.

FRAGMENTO 17	ACS
65. PESQUISADORA: hum : : : 66. Colaboradora: então por isso <i>eu prefiro ficar calada e escutar eles</i> do que tá intrometendo... porque todas as vezes eles dizem assim... “Ah você cale a boca que <i>se eu quiser eu saio...</i>” aí eu digo “não: : muito pelo contrário... <i>se eu quiser eu tiro você entendeu</i> [[daqui: : : 67. PESQUISADORA: [[eles dizem? 68. Colaboradora: ele diz: : : os três lá de trás né? “<i>faço o que eu quiser</i>” ... <i>eu digo “eu conheço meus direitos e eu sei que... até o momento eu não estou errada... meu direito é passar pra vocês um pouquinho do que eu sei... pra que vocês possam descobrir”</i> né?... as coisas (...) principalmente do/da disciplina [...] 108. Colaboradora: não TEM... mais aí eles querem... “<i>você tem que/ você tem que me explicar... você tá aqui pra isso</i>”... “não: ... porque na hora... que eu tava explicando você num tava prestando atenção” [...] 122. Colaboradora: fo: i... então... aí/ eu... desse dia pra cá: ... então eu percebi que: ... <i>eles faziam as coisas pra eu me estressar... pra me prejudicar... entendeu?</i>[...] digo “<i>então eu num preciso chamar... eu não preciso chamar a diretora aqui né?</i>”... aí eles falaram... “<i>é: : ... você num sabe ensinar... você num sabe explicar... você é uma burra...</i>” 123. PESQUISADORA: quem disse? 124. Colaboradora: o menino Wilton... aí eu digo “ah: você acha?... <i>realmente...</i> /.../ quantas vezes você já parou pra: : prestar atenção eu explicando aqui... na sala?”... “<i>nenhuma!</i>”... eu digo “pois pronto”... aí ele falou... “<i>e nem tô a fim... de escutar TU falando</i>”... aí ficou na linguagem... na linguagem [[de: : 125. PESQUISADORA: [[hum hum 126. Colaboradora: <i>todo malandrão... parece que é bem malandrão... soltinho</i>[...] 127. PESQUISADORA: hum: : :	

Ao lermos o fragmento 17, temos a nítida impressão de que Kalina expôs com mais intensidade, na ACS, os conflitos vivenciados por ela, acerca da indisciplina dos alunos, mesmo se tratando de outra turma (diferentemente da de R02), pois recorrentemente percebemos um desrespeito, resultante dos diálogos entre nossa colaboradora e o coletivo de alunos bagunceiros.

Kalina mantém a mesma postura adotada em R02, diante do barulho das aulas, ao preferir *ficar calada e escutar* (66), apesar de poder *chamar a diretora* (122) para conter o silêncio. Esta opção se deu em razão de paulatinamente ela ter percebido que uma ínfima parte dos alunos da sala, três no total, só *faziam as coisas pra lhe estressar* (122). Estes alunos, em especial, o *menino Wilton* (124), dificulta diariamente o andamento das aulas, dado que questiona a autoridade da professora diversas vezes no fragmento.

Vejamos as primeiras trocas de insultos entre eles: “*Ah você cale a boca que se eu quiser eu saio...*”, “*não: : muito pelo contrário... se eu quiser eu tiro você entendeu [[daqui* (66), “*faço o que eu quiser*”, “*eu conheço meus direitos e eu sei que... até o momento eu não estou errada... meu direito é passar pra vocês um pouquinho do que eu sei...* (68). Através dos verbos “querer”, que remete à modalização pragmática, voltada ao ator da ação, no momento em que é utilizada, e do verbo “tirar”, no sentido deôntico de ordem, de obrigação, de “ter o poder de tirar você daqui”, o par dialógico envolvido na discussão parece querer disputar a hierarquia em sala de aula. Isso recai em uma não aceitação da situação vivenciada, tanto por parte de Kalina, que rejeita a imposição com que Wilton fala com ela, tanto este aluno, que se recusa a aceitá-la como professora. Estas ações individuais que refletem no trabalho planejado, ampliam a relação de poder³⁵, na tentativa de subverter a ordem dos direitos e deveres de cada um estabelecidos.

Ao longo dos trechos deste fragmento, algumas posições sociais são evocadas pelos dêiticos: “eu”, referindo-se a um dos alunos bagunceiros, “*faço o que eu quiser*” (68), à professora iniciante, “*eu conheço meus direitos* (68) e à colaboradora, *aí eu digo* (124); “ele(s)”, alunos bagunceiros, *todas as vezes eles dizem assim* (66), um desses alunos indisciplinados, *aí ele falou* (124); e “você(s)”, referindo-se tanto a Wilton, *ah: você acha?* (124), quanto aos alunos da turma como um todo, *meu direito é passar pra vocês um pouquinho do que eu sei* (68).

Na fala da colaboradora, percebemos que os alunos que perturbam nas aulas tornam-se ainda mais audaciosos quando expõem os deveres do professor, ao declararem, através de modalizadores deônticos, que “*você tem que/ você tem que me explicar... você tá aqui pra isso*”... “*não: ... porque na hora... que eu tava explicando você num tava prestando atenção*” (108). Neste instante, um dos discentes sabe imputar essa função da

³⁵ Sobre a relação de poder, ver Foucault (1987), “Vigiar e punir”.

professora, da obrigação de explicar o conteúdo, mesmo ele não estando disposto a ouvir, querendo apenas subverter a ordem.

Situações como essa permitem inferirmos que a falta de limites por parte dos aprendizes, em querer impor suas vontades ao docente, não está restrita à sala de aula. O problema pode advir de outros contextos sociais, como da própria residência, por não ter uma autoridade que imponha limites e regras, fazendo com que o jovem transfira para a escola o direito de (re)definir normas, traços reveladores da problemática na socialização primária e secundária.

Julgamos o ápice destes embates quando um dos discentes, ao assumir-se como ator da ação, profere, mediante um modalizador apreciativo negativo, que Kalina *não sabe ensinar*, agredindo-a verbalmente, chamando-a de *burra* (122). O mais surpreendente é que, ao invés de tomar medidas mais sérias, como expulsá-lo de sala, como é um direito que lhe assiste, a professora se restringe a responder o insulto, *ah: você acha?... realmente... /.../ quantas vezes você já parou pra: : prestar atenção eu explicando aqui... na sala?*”(124). Em contrapartida, o único instante em que Kalina faz uso de um modalizador apreciativo negativo é quando julga depreciativamente Wilton, atribuindo-lhe a locução *bem malandrão* e o adjetivo *soltinho* (126), mas isso é dito durante a ACS, à pesquisadora, não na aula em si, ao aluno.

Divergências de faixa etária, sexo, número de discentes por turma, dentre outras, constituem num teste-limite para professores e alunos. Ao perceber que não tem mais o controle da situação, a docente poderia buscar maneiras particulares, não tanto para resolver, mas ao menos para sair do conflito estabelecido, fazendo com que mais uma vez sua identidade fosse fragmentada em função do alto grau de estresse vivenciado.

Esta disputa pelo poder em sala é ainda mais ressaltada em outros trechos da ACS, quando os alunos substituem os insultos verbais por ameaças físicas, agravando ainda mais conflitos entre eles e a professora, como consta no fragmento 18.

FRAGMENTO 18	ACS
94. PESQUISADORA: hum hum 95. Colaboradora: eu até /.../ aí eles num querem que eu fique... falando isso... aí eles dizem “eu sou de maior <i>eu faço o que eu quero... eu quebro isso... eu quebro aquilo... você cuidado que/que se não... eu meto essa cadeira na sua cabeça</i>”... eles falam assim entendeu... 96. PESQUISADORA: mentira? 97. Colaboradora: ... <i>eu tenho medo</i>... eles dizem isso... então é: 98. PESQUISADORA: você se sente ameaçada... 99. Colaboradora: ... é: <i>eles me agredem moralmente</i>... entendeu?... por isso e fico com muita raiva... eu vou pra casa com raiva /.../ às vezes <i>eu tenho medo</i> de me acontecer alguma coisa na rua... fora da	

escola... entendeu?...

100. PESQUISADORA: mas não fazem não... [...]

.....
118. Colaboradora: eles disseram que não era... pra: filmar eles... fizesse o favor *se não quebrava tudo...* eu disse a eles “*se você quebrar a câmera... você vai me comprar outra...* aí tem um ar condicionado aí ele disse... “*eu vou quebrar*”... aí eu digo... “quebre... que é do seu dinheiro... *pode quebrar*”... mas ele fica só: ... sabe: ... dizendo coisa /.../ só falando... não faz não... que quem faz num fala... é assim ((sorriso triste)) [...]

.....
312. PESQUISADORA: tu não acha /.../ tu acha que não consegue se impor... com/como professora?

313. Colaboradora:[...] ontem mesmo /.../ depois né?... ele pegou e saiu... aí eu tava no visor né?... aí ele passou aí disse “*ah olha como é fácil de dar um murro*” ((dar um murro na mão))... por trás né?... eu tava assim... por trás prestando atenção... aí ele arradiou a janela e eu tava assim... aí ele disse “*ah mais tá bom de dar um murro*”... eu disse “dê”... é desrespeito mesmo... [...]

.....
397. Colaboradora: eles ficaram assistindo [ao ensaio da peça de teatro] mas... depois saíram pra fora e ainda fez isso ((a colaboradora representa com a mão o gesto obsceno que o aluno fez com o dedo médio))... eu digo “*ai meu Deus*”

O agravamento das situações relatadas no fragmento 17 é visto no fragmento 18, através das ameaças físicas por parte dos aprendizes à professora, tais como afirmar que vão quebrar *essa cadeira na sua cabeça* (102), que vão quebrar a câmera ou o ar condicionado (118), que vão *dar um murro* na docente (313) ou ainda quando fazem um *gesto obsceno* com a mão (397), mediante modalizações deônticas, intimidando a docente, demonstram total falta de respeito.

No intuito de resgatar a sua autoridade, ela reage fazendo uso também de operadores que sugerem ordem, como *se você quebrar a câmera... você vai me comprar outra* (118), referindo-se à obrigação dos alunos em repor à ferramenta que estava filmando a aula. Estes tipos de delitos algumas vezes ocorrem devido ao envolvimento de estudantes com drogas, lícitas e ilícitas, como em outro trecho (164), expresso no apêndice A, no qual a colaboradora descobre que Wilton vai alcoolizado para escola (*quando ele tá meio estressado é porque ele tá indo tomar cachaça e vem bebo pra sala*), autorizado a entrar na escola pela diretora, já que, segundo nossa colaboradora, também tem medo dele.

Ao sentir-se ameaçada e impotente para resolver o impasse, ao afirmar *eu tenho medo* (97 e 99), dado que *eles a agredem moralmente* (99), servindo-se de modalizadores apreciativo, Kalina reconhece que, mesmo estando ameaçada, temida, precisa desenvolver outras funções, afora tantas outras que teve que se apropriar ao assumir as turmas do Ensino Médio.

Os dêiticos revelados no fragmento 18 reportam-se basicamente a estes alunos indisciplinados, a Wilton, individualmente, e a Kalina, como professora iniciante ou como

colaboradora, através do uso do “eles”, do “você” e do “eu”, alternadamente. No trecho (397), por exemplo, despertou-nos a invocação da professora iniciante ao plano espiritual, ao proferir *ai meu Deus*, após lembrar o *gesto obsceno* que o aluno fez para ela. Esta invocação, na verdade, não aparece somente neste trecho, mas ao longo de toda ACS (como em 114, 158, 186, 221, 237, 269, 295, 347, 363, 397, 425 e 445 – apêndice A), usada como último recurso para suportar os dissabores desta sala de aula e não achar uma solução para o embate.

Apesar de, mais uma vez, identificarmos a troca de insultos, evidenciamos que as ações da professora têm o intuito de estimular a transformação dos modos de agir dos discentes, incluindo os processos mentais. Paralelamente, debruçamos em uma realidade um tanto comum na educação básica: os alunos, além de não se interessarem pelas aulas, pelo tema, nem tampouco pelo professor, vão bêbados para a escola, provocam medo não só nos docentes, mas nos diretores e colegas de turma, neutralizando qualquer autoridade que se faça presente naquele momento. Passemos às regras de ofício.

- **Regras de ofício:**

A regra do ofício do barulho, já abordada em R02, sem dúvida revela o maior conflito vivenciado por Kalina na ACS, o seu drama interior, o que a deixa triste, estressada, deprimida, chegando a chorar e até mesmo a sonhar algumas vezes, como podemos perceber no fragmento 19.

FRAGMENTO 19	ACS
41. PESQUISADORA: por que tu se estressa? 42. Colaboradora: porque... ((sorriso triste)) eu <i>me estresso</i> porque <i>eu quero</i> a atenção deles... e eles ((sorriso triste)) num querem/ num querem me ouvir... entendeu: ? ... <i>eu acho</i> que os assuntos são signifi/significativos... e eu <i>queria</i> que <i>eles prestassem atenção</i> pra aprender... ter um conhecimento maior deles... entendeu: ? 43. PESQUISADORA: como [é... 44. Colaboradora: [mas pra... pergunte... 45. PESQUISADORA: como é que você se sente com isso? 46. Colaboradora: eu <i>me sinto triste... desmotivada...</i> entendeu?... preciso toda hora dizer “olha pra mim!... ((bate na cadeira ao falar isso)) Gabriel olha!” (...) esse Gabriel senta lá trás... ele e outros dois são os <i>que mais perturbam...</i> então eles falam “<i>AH dê sua aula aí... se vire aí...</i>” então... aí <i>eu fico triste</i> com isso... às vezes eu até entro em atrito com eles... mas... <i>eu vejo</i> que assim... <i>é insignificante...</i> se <i>eles querem conversar</i> eu vou deixar... <i>eu... cansei</i> ((sorriso triste))... entendeu?... 47. PESQUISADORA: ((sorri)) 48. Colaboradora: aí então... a turma /.../ os que sentam mais na frente... eles prestam atenção... agora os <i>três lá...</i> os que sentam assim... do lado de lá ... ((aponta para o canto esquerdo da sala)) do lado esquerdo... eles conversam... <i>conversam muito...</i> e essa turminha... ((gesticula para o centro da sala)) mais aqui... elas prestam mais atenção [[como... [...]	

-
69. **PESQUISADORA:** hum hum
70. **Colaboradora:** os assuntos... os conteúdos... mas *eles acham que não são importantes...* eu tô : : me sentindo como se tivesse vendo... ((sorriso)) porque realmente eu sonho com eles ...*porque eles fazem muita raiva e eu choro*
71. **PESQUISADORA:** é mesmo... tu sonha?
72. **Colaboradora:** ... *demais...* eu sonho até /.../ sonho... porque *eles me tiram do sério... me/me estressa* se eu for fa /.../ eu vou chorar/se eu for falar eu vou chorar... ((folheando as folhas do livro)) porque tem dia que chego muito desmotivada ((começa a chorar))... [...] ..
112. **Colaboradora:** [...] nesse dia que eu deixei mesmo num é... porque toda vez que o outro *quer que eu brigue* com ele... eu num sei... *me tira/me tira do sério...* então... eu *fico muito triste...* chego em casa... *estressada* sonhando... dizendo “vem Wilton pra sala”((sorriso triste)) [...] ..
327. **Colaboradora:** [...] por isso que *me dá vontade...* muitas vezes *de sair... do lugar* entendeu?... *ir pra outro lugar... ensinar outras coisas...* e não ficar /.../ porque num diz a história “*santo de casa não obra milagre?*”[...]

O estresse é um dos maiores impedimentos do andamento das aulas de Kalina, percebido durante a leitura da ACS. Raros são os momentos em que ela reconhece estar em paz, devido ao grande barulho, regra de ofício instaurada em sala aula, especialmente, por três alunos, a saber, *os que sentam mais na frente... eles prestam atenção... agora os três lá... os que sentam assim... do lado de lá [...] do lado esquerdo... eles conversam... conversam muito...*(48), o que gera raiva, desequilíbrio das ações e desmotivação em Kalina, sintomas típicos da síndrome de Burnout, decorrente de uma pressão emocional em situação de trabalho.

Ao se referir aos alunos indisciplinados, Kalina lista uma série de sentimentos que a deixam deprimida, a partir de modalizações apreciativas como *me estresso* (42, 72 e 112), *me tira do sério* (72 e 112) e *fico triste* (46 e 112). A tristeza talvez esteja associada ao sentimento de frustração, por não esperar um retorno negativo dos alunos em suas aulas, já que não se tratava da mesma turma do ano anterior, relatada em R1 e em R02.

Também nos chama a atenção a recorrência com que sonha com eles, voltando-se ou a uma ação passada, que ocorreu em sala, quando eles a *tiram do sério* (72 e 112), ou a uma ação futura, em que almeja visualizar estes alunos participando das aulas, como em *chego em casa... estressada sonhando... “vem Wilton pra sala”* (112). Kalina não consegue se desvincular deste conflito que está vivendo na escola, consumindo-a em todos os lugares, até mesmo quando vai para casa, ecoando em seus pensamentos, como uma espécie de mantra. Assim, reiteramos que o trabalho do professor não é restrito à sala de aula, é extensivo inclusive a sua vida, o que pode provocar um provável desestímulo ou mesmo um cansaço, uma vontade de desistir da carreira. Este é um dos poucos momentos

em que a descoberta supera a sobrevivência, revelando um desestímulo para não permanecer na carreira docente.

No trecho 46, encontramos a expressão *eu... cansei*, direcionada às vezes em que a professora solicita em vão o silêncio, sentindo-se desmotivada, *é preciso toda hora dizer “olha pra mim!... ((bate na cadeira ao falar isso)) Gabriel olha!” [...] eles querem conversar eu vou deixar... eu... cansei ((sorriso triste))*. Notemos que esse desestímulo não é o seu desejo prioritário, mas é incentivado por uma situação que não sabe mais como agir, por isso *tem dia que fica muito desmotivada e começa a chorar* (72), desabafando acerca de uma realidade que provavelmente poucos sabiam que estava vivenciando.

Apesar de não ser nosso objeto de estudo, gostaríamos de destacar o *((sorriso triste))*, registrado em diversos instantes, como em (42, 46 e 112), em que a colaboradora endossa a fase da *descoberta* da identidade docente, por deparar-se com um ambiente difícil, permeado por várias situações que não foram discutidas na academia nem vivenciadas exaustivamente no estágio supervisionado, fazendo-a sentir-se desrespeitada.

Um dado interessante, neste fragmento 19, é a forte presença de modalizações pragmáticas, representadas em *eu quero a atenção deles... e eles ((sorriso triste)) num querem/ num querem me ouvir... entendeu: ? [...] eu queria que eles prestassem atenção pra aprender* (42). Esta recorrente tentativa de Kalina por um querer-fazer impor o silêncio em sala parece ser-lhe uma marca identitária, bem característica, aliás, do professor em início de carreira, pois como volta-se muito ao alunado, anseia que este coletivo lhe dê total atenção. Em outros momentos, faz uso de marcas de modalizações lógicas, como em *eu acho* (42), *às vezes* (46), *eu vejo* (46) e *eles acham* (70), reforçam as indiferenças dos discentes quanto ao assunto abordado, avaliando seus comportamentos, no mundo objetivo, com certo grau de certeza.

Para finalizar, gostaríamos de mencionar também, no fragmento em análise, no trecho 327, *por isso que me dá vontade... muitas vezes de sair... do lugar entendeu?... ir pra outro lugar... ensinar outras coisas... e não ficar /.../ porque num diz a história “santo de casa não obra milagre?”,* Kalina revela mais uma vez um desejo íntimo de ensinar em outra escola, em outra cidade, ou quem sabe almejar uma carreira acadêmica ou outra profissão, tendo em vista que estudou tanto para estar ali, é a única professora da escola formada, mas não é reconhecida pelas suas ações. É como se o tempo dedicado por ela naquela turma fosse desperdiçado e todo seu planejamento, estudo e dedicação, evitando aulas de improviso, fosse ignorado.

De uma maneira geral, na ACS, Kalina revela, na maioria dos fragmentos, características da síndrome de Burnout, como estresse recorrente no trabalho, forte pressão emocional para cumprir suas metas e algumas vezes vontade de não continuar na profissão (a descoberta supera a sobrevivência). Esta constatação decorre de alguns fatores: ela está sozinha, sem apoio (dos seus colegas de profissão, da diretora, dos pais dos alunos ou da professora da academia); apesar de tanta dificuldade, interferindo, inclusive no âmbito familiar (porque algumas vezes chega em casa chorando), não desiste de dar aulas, não muda suas convicções; insiste numa variedade de ferramentas, não se limita ao livro didático e procura ser, na medida do possível, dinâmica, criativa e determinada.

Após investigarmos estes três momentos ao longo da análise dos dados, retomemos nossas perguntas de pesquisa para traçarmos nossas conclusões.

CONCLUSÕES

691.PESQUISADORA: aí os conflitos... ainda estão até hoje?

692.Colaboradora: não... mas estão... mas poucos... se eu não ligar pra eles... se eu num der atenção... quando vê que eu não dou atenção nas questões que eles impõe... então fica tudo bem... agora só que eles atrapalham muito só porque eles conversam... aí atrapalha a atenção dos outros que querem aprender... entendeu?... e esse é o problema... que eu trago assim... em frente à sala de aula do terceiro ano e os alunos... mas... no mais dá pra superar...

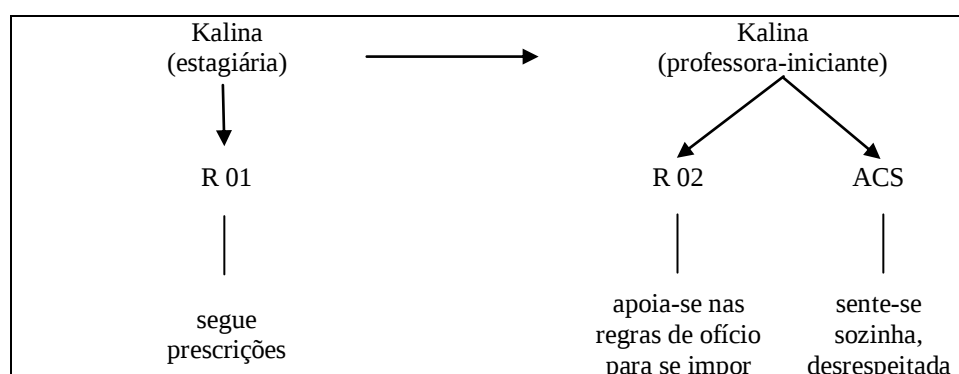
(Kalina, em 2013.2, final da autoconfrontação simples)

Nesta tese, propusemo-nos a investigar a construção identitária de uma docente, revelada num percurso que vai de estagiária a ser professora iniciante, em um período de quatro semestres consecutivos. Para tanto, realizamos nossa pesquisa inicialmente no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado IV, do curso de Letras/UEPB-Campus VI, referente à intervenção no Ensino Médio, e, em seguida, adentramos no universo escolar nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 3º ano. Tomando por base dois relatos reflexivos e uma sessão de autoconfrontação simples, realizamos nossa análise, sintetizada a seguir.

- No que tange à (re)construção identitária da colaboradora:

A identidade de Kalina foi analisada primeiramente à medida que os objetos constitutivos foram sendo apresentados e longitudinalmente conforme os relatos foram escritos. Como a (re)construção da identidade constitui nossa macroquestão de pesquisa, elaboramos um quadro para ilustrá-la, elaborado em consonância às ações da colaboradora, resultando em três perfis:

Quadro 12 - Perfis identitários



Fonte: Elaboração da autora

A partir da leitura do quadro, podemos estabelecer três identidades para Kalina: a que segue prescrições, definidas na academia; a que faz uso das regras de ofício para se impor como professora; e a que se sente cada vez mais sozinha, desprezada e desrespeitada, mediante o descaso dos alunos com suas aulas.

Em R01, a colaboradora escreve como estagiária para um leitor que não era restritamente sua professora supervisora, mas que, além de ter participado do planejamento das aulas, atribuiria nota pelo desempenho na intervenção e, ainda, que era sua orientadora de TCC. Por isso, foi visível sua preocupação em manter fielmente a proposta inicial prescrita, inclusive escrevendo grande parte de seu relato mediante um “nós”, sem demonstrar estar centrada na avaliação de seu agir individual, tanto é que só se assumiu no texto, através do dêitico “eu”, para relatar suas ações, sem nenhuma carga avaliativa.

Assim, em 2012.1, a estagiária estava mais preocupada em descrever do que mesmo em refletir sobre o desenvolvimento das aulas como o esperado, o que não quer dizer que não tenha sido inovadora em suas ações, sobretudo quando levou para sala de aula uma sequência didática, apresentada aos alunos no início do estágio e, independentemente das críticas e rejeições, cumpriu seu planejamento.

Com isso, desvelamos uma identidade profissional em formação inicial, prestes a concluir o curso de graduação, sem experiência no Ensino Médio, focada no objeto das aulas de Língua Portuguesa. Por isso mesmo, estava convicta da necessidade de explorar os três eixos do ensino que a disciplina contempla (leitura, escrita e análise linguística), despertando o senso crítico do alunado, não só para um tema voltado ao contexto social, mas para o conhecimento de gêneros textuais publicitários, explorados a partir de uma diversidade de ferramentas.

Com esta postura, ousamos afirmar que Kalina trouxe para seu discurso o coletivo dos professores de Língua Portuguesa, ao tentar instituir uma prática no contexto escolar ainda pouco explorada, a leitura e produção de textos, em uma abordagem interdisciplinar, o que gerou um rápido conflito com os alunos da turma. Outro conflito citado diagnosticado foi um mal estar com o então professor da turma, mas que não foi aprofundado. Em linhas gerais, podemos dizer que em R01, Kalina é retratada segura, confiante e principalmente determinada.

Em 2012.2, a identidade se constrói com o propósito de uma professora iniciante tentar agir de forma diferenciada, apesar de a imposição institucional em cumprir prazos e

conteúdos. Por isso mesmo, assume uma postura diferente da que ela esperava ter, um professor que se apoia em regras de ofício, como registros no diário de classe, para conseguir se impor nas aulas, incentivar o silêncio e manter o estudante em sala. Outra regra adotada foi exigir atividades para nota, ao perceber que só assim eles despertavam algum interesse pela aprendizagem, focalizando o descaso dos discentes com a educação de maneira geral, tanto em relação ao conteúdo literário, em especial com as *Cartas Chilenas*, quanto ao desinteresse em participar com o vestibular.

Em R02, um aspecto peculiar foi quando Kalina, em uma postura inovadora, aborda uma experiência que vivenciou como aluna de Ensino Médio e candidata ao ENEM, almejando alterar a concepção de um coletivo de professores que só se preocupa recorrentemente em atribuir notas, o que não corresponde à formação que teve nem à que preza. Destacamos neste entremeio uma profissional determinada, consciente de suas limitações, mas que não se deixa abater pelas dificuldades e que busca várias estratégias para melhorar e estimular o aprendizado de seus alunos.

Surpreende-nos neste relato a apatia que os discentes revelam quanto à metodologia das aulas, identificada de forma muito mais intensa quando a colaboradora transcreve, para seus escritos, expressões proferidas por eles como *glória, aleluia, a aula acabou*. Isso acaba contribuindo para a sua identidade, como professora iniciante, que, mesmo esforçando-se para abordar uma diversidade de ferramentas, é um pouco desprezada e, porque não dizer, desrespeitada por eles, restando-lhe, em sua concepção, apenas o silêncio.

Logo, a identidade em seu local de trabalho parece ser um tanto dúbia, pois Kalina percebe estar rodeada de meias verdades, seja pelos alunos que fingem aprender, seja pelos colegas de profissão que fingem ensinar. Às vezes, ao traçar esse conflito com os discentes, sente-se um pouco desmotivada para preparar aulas, mesmo lembrando que o que está propondo ensinar é um aprendizado para a vida, não para aquele ano e, para suportar tal situação, remete-se a Deus como última alternativa para solucionar seus conflitos.

Diante deste cenário, podemos afirmar que se trata de uma profissional que reflete sobre seu trabalho real, que mantém o planejamento feito previamente com o coletivo de professores, mas que não se apoia no livro didático e não se curva às prescrições institucionais. Mesmo que os maiores impedimentos relatados como professora iniciante

sejam a indisciplina e o desinteresse dos alunos, revelados por um “eu” comprometido e consciente de que sua missão não é fácil, Kalina enfrenta isso com determinação.

Em 2013.2, sua posição social é de refletir sobre a dificuldade em ser aceita e em abordar o ensino de Língua Portuguesa sob outra perspectiva, dada a grande rejeição dos alunos por suas aulas e o desrespeito destes pela sua pessoa. Entretanto, deixa explícito que não vai desistir, apesar de algumas vezes ter vontade.

Na ACS, a voz da professora iniciante também foi excessivamente ressaltada, só que dessa vez ecoando um grito de desespero, um pedido de socorro, por sentir-se desrespeitada, desautorizada, seu trabalho foi amputado. Neste ínterim, predomina o conflito com o outro, os alunos, representado linguisticamente pelo dêitico “você(s)”, remetendo-se ao constante desinteresse pelas aulas.

Vale registrarmos que, de fato, na profissão de professor, um ano é pouco tempo para dizer que temos experiência, pois após este período de atuação no Ensino Médio, ministrando aulas em outra turma diferente de R01 e de R02, os conflitos de Kalina tornaram-se ainda mais intensos com os aprendizes, como as ameaças físicas e verbais feitas por três alunos, numa tentativa de subverter a ordem hierárquica da sala de aula. Mas, mesmo diante de tanta desilusão e solidão, ela não se intimidou, continuou determinada e inovadora, fez seminários, mesas redondas e, inclusive, elaborou projetos, como o trabalho com a obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, cuja culminância resultou numa representação cênica, feita pela turma, na escola.

Gostaríamos de registrar o motivo que nos impediu de agir mais diretamente nas dificuldades apresentadas. O próprio procedimento da ACS não permite que o pesquisador intervenha no diálogo, já que é a voz do colaborador que precisa ser evidenciada.

Dadas as devidas dimensões destes conflitos, surgiu, num dado momento, o desejo íntimo e temporário de desistir da profissão, por se sentir desrespeitada, desautorizada. Entretanto, isso não aconteceu só com Kalina. É comum, no início de carreira, o professor sentir boa parte das dificuldades apontadas por ela ao longo da ACS, fruto da falta de apoio, da castração do trabalho profissional. Já ouvimos relato de estagiários que, para atuarem na escola-campo, foram escoltados por policiais militares,

Entretanto, lembrando que a gravação da aula foi em maio e a discussão em agosto, podemos fazer menção à epígrafe destas considerações finais, quando Kalina assume que não dá mais *atenção nas questões que eles impõe... então fica tudo bem...*(692), revelando que, com o tempo, o andamento das aulas melhorou, talvez porque ela tenha começado a

saber se relacionar melhor com alunos indisciplinados, não mais tão preocupada com o outro, e sim, com o objeto, como fez em 2012.1.

Acreditamos que as experiências em sala fizeram-na perceber que o problema não era só seu, mas de um coletivo de professores, da direção da escola, dos órgãos oficiais que não oferecem condições adequadas para se desenvolver um real trabalho em sala de aula. Arelados a isso, a (falta de) participação dos pais na educação dos filhos, a (des)aprendizagem dos alunos e os parâmetros que esta profissional não dispunha para julgar se estava ou não no caminho certo também contribuíram para que, de fato, Kalina se sentisse desprotegida e isolada.

- Em relação aos objetos constitutivos do trabalho docente:

Em 2012.1, ao elaborar o R01, na condição de estagiária, duas prescrições se destacaram e nenhum impedimento foi identificado, de forma que o prescrito foi de fato realizado. Já em R02, como o foco passaram a ser as ações de Kalina, na condição de professora, uma vez que narrou a desconfiança dos discentes perante a nova metodologia de ensino adotada, sua ênfase foi seguir objetivos traçados para um bimestre. Na ACS, não destacamos nenhum trecho explícito para as prescrições, porém, o papel social, a função dos professores foi recorrentemente questionada ao longo da análise.

Quanto ao uso das ferramentas, foram várias utilizadas por Kalina na sequência das aulas, em R01, mas priorizamos apenas: a sequência didática, os textos xerografados, os slides, a mesa redonda e a produção textual, dado o viés descritivo com que foram contempladas. Em R02, dado o teor reflexivo que elas sugeriram, abordamos a discussão sobre as *Cartas Chilenas*, que não despertaram nenhum interesse no alunado, e a produção textual descritiva, cujos alunos da turma julgaram ser do primeiro ano do Ensino Fundamental. E na ACS a ênfase recaiu nos gêneros acadêmico-escolares, como prova, resumo, seminários e referências, considerados pelos alunos como conteúdos acadêmicos e não escolares.

Ao pensarmos nas ferramentas usadas nas aulas retratadas em nossos dados, podemos dizer que Kalina parece não ter adotado a prática cristalizada das aulas de Língua Portuguesa, a ênfase no livro didático; pelo contrário, ela tentou, em cada dia de aula relatado, inovar e diversificar as ferramentas, só obtendo êxito quando trabalhou com o gênero oral mesa redonda, fazendo com que os alunos passassem a ser os atores da ação,

em R01, e com o tema orações subordinadas, em R02. Sendo assim, não podemos relacionar o descaso da aprendizagem à ausência de ferramentas disponíveis, pois, pelos relatos, parece-nos que a escola dispunha de lousa branca, ar condicionado, data show, aparelhos de tv, som etc., o que teoricamente serviria para diversificar as aulas e estimular a aprendizagem, mas, conforme relatado em R02 e analisado na ACS, tudo isso foi em vão. Os saberes herdados no dia-a-dia escolar fizeram-na perceber o verdadeiro choque de realidade que é o ensino na educação básica.

Do ponto de vista dos coletivos de trabalho, em R01, dois se sobressaíram: o de estagiários como um todo, que, durante a regência, como aconteceu com Kalina, tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, apesar de não terem o poder de tomar decisões, como docentes regulares; e o de professores da turma, que permitem agir com mais firmeza em sala, impondo o conteúdo e considerando a valoração das notas como um critério favorável, como fez nossa colaboradora ao assumir tal posição. Já em R02, três coletivos se destacaram: os professores da educação básica, o de professora iniciante e o de aluno em pré-formação, que, ao optar por ficar no mesmo nível hierárquico que os discentes, Kalina decidiu explorar uma produção textual sua, cujo objetivo foi persuadi-los quanto à escrita ser processual e temporal. E na ACS, o foco predominantemente foram os alunos indisciplinados, que perturbaram as aulas cotidianamente, dificultando o agir individual da professora iniciante.

Em relação às regras de ofício, em R01, destacamos duas: o domínio de conteúdo, que gerou um conflito entre professor regular da turma e estagiária; e o embate nas aulas de leitura/interpretação de texto, que provocou mal estar entre alunos e estagiária. Em R02, quatro regras se destacaram: o barulho nas aulas, em virtude do descaso com o aprendizado; o horário inadequado das aulas de Língua Portuguesa na turma, que ficava entre o intervalo para o lanche, o que não favorecia o silêncio; a atribuição de notas pela participação, bastante comum entre os professores da educação básica; e o ensino de produção e de reescrita textuais, que, apesar de muita dedicação, não foi produtivo, principalmente o da reescrita, conforme julgou Kalina. E na ACS, a regra de ofício que se perpetuou do início ao fim da gravação foi a do barulho nas aulas.

A partir destes dados, concordamos com autores da educação e, por extensão, com os da Clínica da Atividade, acerca do trabalho do professor, ao afirmarem que o descaso com o ensino não é de responsabilidade apenas deste profissional, mas da gestão escolar, da política educacional em vigor. Muitas vezes, mesmo mudando a abordagem

metodológica, os alunos demonstram ser resistentes, querem memorizar regras e exceções, em vez de pensar, discutir, construir, e, por que não dizer, transformar. O esforço como o demonstrado pela professora iniciante, mesmo trazendo uma redação sua para a sala, incentivando o trabalho com os gêneros orais, elaborando projetos voltados ao contexto social dos alunos e não se apoiando em livros didáticos, parece não ter tido grandes resultados. Há todo um leque de prescrições institucionais, apoio da sociedade e claro, disponibilidade do professor que ajudam a contribuir significativamente com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, mas sozinho não tem como atingir esta meta.

- Quanto aos mecanismos enunciativos de modalização:

No *corpus*, encontramos marcas avaliativas sobre o trabalho do professor. Porém, em R02 e na ACS, elas se tornam mais acentuadas, pois, em R01, a colaboradora avalia suas aulas, não tanto voltadas para a si, mas para o objeto aula de Língua Portuguesa. Pensando nisso, para cada um dos elementos constitutivos, encontramos procedimentos de modalização diferenciados, aqui apresentados em ordem decrescente de ocorrência e não de grau de importância.

No que se referem às apreciativas, dentre um pouco mais de duas dezenas de usos identificados em R01, a maioria em nossa análise foi relacionada a quatro momentos distintos: dois mais motivadores, direcionados à nova posição social que Kalina estava ocupando; e dois menos estimulantes, ao revelar sua inquietude quanto à presença do professor da turma e o descaso dos alunos nas aulas.

Em R02, apesar de o foco passar a ser as ações da professora iniciante, cujos conflitos foram mais voltados a sua relação com os alunos e a desconfiança destes perante suas aulas, ao avaliar positiva ou negativamente o objeto, o outro ou ela mesma, Kalina faz uso de uma grande incidência de apreciativas.

Na ACS, estas modalizações foram tão ou quase expressivas como nos relatos, apesar de que seus usos se voltaram sobremaneira à colaboradora, autoavaliando-se ou sendo avaliada. Gostaríamos de chamar a atenção para o uso do modalizador *arrasada* que perpassou seu discurso desde o relato 01, o que nos permite afirmar que tal sentimento não foi momentâneo, perdurou até a ACS.

Quanto às pragmáticas, algumas foram citadas em R01, assumindo a responsabilidade de um querer-fazer, em que a colaboradora estimula os alunos para o tema, ao descrever a sequência didática. Em R02, foram usadas para reportar-se aos muitos alunos que estão em sala de aula em busca do certificado de conclusão do Ensino Médio, razão porque não queriam-fazer e não queriam-saber do aprendizado. Na ACS, foram quase que exclusivamente voltadas aos alunos, cuja preocupação foi motivá-los a se interessarem pelo conteúdo.

Do ponto de vista das deônticas, cujos valores e opiniões estão voltados ao mundo social, seus usos foram identificados nos trechos analisados no relato 01, referindo-se: aos dias em que não houve estágio, dada a evasão de professor de Língua Portuguesa na turma; à nova identidade que Kalina estava assumindo, com mais autoridade para agir; aos cuidados que todo cidadão deve ter para com o meio ambiente, como uma espécie de alerta aos cidadãos em geral; e às marcas do produto que estes devem consumir, a fim de preservar o meio ambiente, temática que perdurou na sequência didática trabalhada. Já no relato 02, este uso foi mais discreto, restringindo a ocorrências feitas pela colaboradora, ao tentar impor aos discentes o conteúdo que eles teriam que aprender, as obrigações, as condutas em geral que o coletivo de alunos de turma teria que cumprir. Na ACS, as deônticas são o grande destaque, tendo em vista a tentativa constante em impor ordem, tanto por parte da professora para com os alunos, esclarecendo as regras que são definidas pelo *metiér*, quanto no sentido inverso, dos alunos para com a professora, com tom ameaçador.

Reportando-nos às lógicas, voltadas aos elementos do conteúdo temático com estrita relação com o mundo objetivo, em R01, as ocorrências foram pertinentes em se tratando de tentar justificar o desinteresse dos discentes quanto ao conteúdo temático, revelando o grau de certeza que Kalina teve em buscar alternativas para melhorar a qualidade do ensino e para vender um produto. A exceção foi o uso de um *talvez*, que sugere uma incerteza ou um não querer revelar total adesão ao que estava afirmando, quanto ao descaso dos alunos para com a preservação ambiental.

Em R02, as lógicas foram citadas reportando-se à avaliação da postura do outro - alunos, em que a professora iniciante emite opiniões sobre aquilo que acreditava ser a solução para os problemas relatados, fazendo uso de modalizadores como *eu acho* e a *sem sombra de dúvidas*, direcionados à necessidade de os discentes perceberem que o *conhecimento é a chave para o sucesso*. E, na ACS, estas modalizações são

preferencialmente centradas no grau de verdade das colocações da colaboradora também perante as ações do outro, mas muito mais direcionadas às certezas com que tenta solucionar os dilemas focalizados, como quando tenta descrever o julgamento de valor dos alunos perante os ensinamentos de Kalina, ao declararem que tudo o que ela ensina é *coisa de universidade* ou sua própria justificativa para eles *prestarem mais atenção*, apesar de ignorarem.

No que tange ao uso das psicológicas, estas tenderam a ser mais discretas em todos os dados. Em R01, apareceram quando os alunos julgaram que o ensino de português não tinha nenhuma relação com a temática ecológica e quando avaliaram negativamente o domínio de conteúdo por parte da estagiária. Em R02, focadas no verbo “sentir”, expressaram as sensações de Kalina perante a realidade de sala de aula vivenciada. Nos trechos selecionados para análise, na ACS não reconhecemos nenhuma incidência.

Considerando o alto índice de apreciativas nos dois relatos analisados e na ACS, podemos associar isso ao caráter avaliativo e reflexivo que estes gêneros proporcionaram à colaboradora. Os relatos se constituíram como uma oportunidade em que Kalina, sozinha, no silêncio de sua residência, tentou colocar no papel todas as conquistas, as ansiedades e os medos que a acompanharam durante a intervenção docente, por isso pode avaliar positiva ou negativamente seu desempenho. Na autoconfrontação simples, esta professora é colocada em outra posição social, de avaliadora de seu próprio trabalho, logo, essa alternância de pessoas se cruza, permitindo fazer valiosas reflexões sobre a ação docente. Em alguns momentos, ela pareceu esquecer que era ela quem estava em cena e teceu importantes julgamentos sobre sua atuação, distanciando-se muitas vezes do trabalho em si e investindo mais no outro.

Nos três dados, o agir é representado tendo em vista o aspecto subjetivo, em que o “eu” reconhece seu dizer, o que pode justificar também a incidência de apreciativas nos relatos e na ACS, como apresentados a seguir.

- No que se referem aos dêiticos de pessoa:

No plano enunciativo, os índices de pessoas estão voltados à progressão textual, diferentemente dos modalizadores, vinculados ao conteúdo temático. Os dêiticos apresentam como função a manutenção ou mudança do enunciador em seu trabalho representado ou mesmo uma representação sobreposta a outra. Com esses indicativos, sobretudo com o “eu” e com o “nós”, percebemos que há uma tendência a haver sobreposição ou invocação de pessoas, evidenciando, ora um agir individual, ora um agir coletivo, situado num tempo e instante.

Quanto ao “eu”, em R01, identificamos os papéis sociais de pesquisadora, estagiária e de professora regular da turma. Diferentemente, em R02 o “eu” age como professora iniciante, professora regular da turma, autora do relato, professora da educação básica, e como aluna em pré-formação. Já na ACS, este dêitico é usado para referir-se a Kalina, ora como professora iniciante, ora como colaboradora, e ainda para direcionar-se aos alunos indisciplinados da sala ou a um deles, em especial.

Devemos ressaltar que, nos relatos, mesmo alterando posições sociais, o “eu” sempre foi reportado à professora iniciante. Na ACS, este dêitico é direcionado também a um dos alunos indisciplinados, em vários momentos, quando, por exemplo, Wilton discutiu com ela, tornando-se o ator da ação. Essa voz reproduzida no discurso da colaboradora vai contribuir significativamente para definir a identidade que ela está (re)construindo, dado os constantes embates vivenciados entre este par dialógico e outros.

Em relação ao “nós”, esta alternância é bem mais evidenciada e diferenciada, estabelecendo diálogo com actantes que inclusive estão além da sala de aula. Em R01, incluem estagiária, estagiários, estagiária e professora universitária, estagiária e alunos, professores de língua portuguesa, professora iniciante, alunos de ensino médio e cidadãos do mundo. Interessante retomarmos que mesmo Kalina falando sobre si, como estagiária, ela usa o “nós”, não se assumindo no relato, até o momento em que passa a ser professora iniciante e redige seu texto na primeira pessoa do singular, ratificando o perfil identitário por nós já comprovado, seguidora de prescrições, descritiva e pouco reflexiva.

Em R02, o “nós” é evidenciado por diferentes maneiras, nem sempre representando o agir coletivo: professora da turma, professora da turma e os alunos, alunos da turma, professores do 3º ano de uma forma geral independente do nível de escolaridade, e

nordestinos. Atentemo-nos para o fato de que, em todo o relato 02, só diagnosticamos uma única ocorrência em que nossa colaboradora faz uso do “nós” para referir-se a sua ação individual desenvolvida em sala como professora (*Temos aqui uma grande preocupação*), voltada ao *horário das aulas*, divergindo de sua postura em R01. Isso nos permite deduzir que, do ponto de vista da identidade, Kalina é mais reflexiva e voltada às regras de ofício.

E nos trechos analisados da ACS, esse uso do “nós” remete ao coletivo dos alunos da sala, incluindo os que participam e os que perturbam, e às discussões que envolvem professora e um dos alunos indisciplinados. Mas estes usos foram restritos a apenas três trechos, dos quais dois foram analisados em nossos dados, o que nos permite reiterar que apesar de falar muito sobre o “eu”, o foco, de fato, foi o outro, os alunos.

Quanto ao uso do “você” e do “eles”, é mais discreto nos dados: o “você”, em R01, é evidenciado quando se refere ao cidadão do mundo; em R02, em relação ao leitor do texto, e na ACS, a um dos (ou aos) alunos e à professora. O “[d]eles”, nos três relatos, reporta-se aos alunos da turma; e na ACS, particularmente, refere-se a um dos alunos, Wilton. De uma forma geral, a divergência de papéis entre os dêiticos existentes talvez remeta à tentativa da colaboradora em não querer assumir sempre o foco da ação, por isso, faz adentrar em seu discurso outros actantes.

- Em linhas gerais:

Em vias de encerrar a discussão acerca dos resultados desta tese, podemos retomar Amigues (2004, p. 50), ao destacar que “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas”. Nossa colaboradora, de fato, precisaria de mais tempo para conseguir associar os ensinamentos adquiridos na graduação ao seu novo aprendizado, a sala de aula, o que tornou difícil para ela, em curto espaço de tempo, apropriar-se não só de teorias, como de outros conhecimentos que percorrem o trabalho do professor, sobretudo o conhecimento experiencial.

Uma contribuição importante deste nosso trabalho é constatar que, na academia, é comum não se preparar os futuros docentes para os dissabores existentes na escola (como indisciplina, desinteresse pelo aprendizado, dificuldade com o uso de algumas ferramentas, relações de poder, professores contratados, autonomia e solidão, para citar alguns), que estão além do conteúdo disciplinar. Por isso, percebemos um silenciamento na formação

inicial quanto a estas questões, identificadas mais fortemente quando a professora deixa de ser mera estagiária e passa a assumir turmas na educação básica.

E, apesar de discutirmos situações vivenciadas em uma única escola, por uma colaboradora, o que foi discutido ao longo desta tese não se reporta a um caso isolado. Ele representa um todo, cujo vácuo entre o prescrito e o realizado não é particular do professor, mas envolve outras implicações familiares, institucionais e até mesmo da própria faixa etária dos discentes, que contribuem para tanta dificuldade em se desenvolver um bom trabalho em sala.

Acerca da formação inicial, precisamos registrar uma última observação. Parece haver uma tendência, cada vez maior, nos documentos oficiais das universidades públicas, como o da Paraíba (2015), em fazer com que os estágios, componentes básicos específicos, deixem de ser atividades práticas, que demandam orientação integral do supervisor no desenvolvimento dos conteúdos, e passem a ser atividades orientadas, nas quais os discentes têm autonomia para aplicar suas sequências, sem a devida supervisão acadêmica.

Isso tende a ampliar ainda mais as descobertas nos anos iniciais da docência, pois, se com a supervisão, os estagiários sentem dificuldade em sobreviver em sala de aula, sozinhos, os conflitos parecem se revelar desde cedo, e as fases da serenidade e do distanciamento afetivo, contempladas no final da carreira, sejam antecipadas para os primeiros anos de ensino. Assim, o corpo humano deixaria de “ser afetado de muitas maneiras”, como bem colocou Spinoza, e a identidade, em especial, a do professor, deixaria de ser múltipla para ser atemporal e única.

Para que isto seja evitado, acreditamos que o procedimento da autoconfrontação, simples ou cruzada, contribuiria para essa discussão nas aulas de Estágio Supervisionado ou de Prática de Ensino. Além de permitir que o professor supervisor visualize as aulas ministradas em diferentes escolas que ele não tem a oportunidade de acompanhar, serve como uma excelente ferramenta para se discutir as dificuldades apontadas (como as relatadas nos parágrafos anteriores), não só entre supervisor e estagiário, mas com toda a turma de docentes em formação, estendendo a discussão, se possível, ao coletivo de professores da escola.

Não podemos encerrar essa discussão sem refletir sobre a postura dos professores de estágio supervisionado. Dentre tantos aspectos, essa pesquisa nos revelou, muito claramente, que não devemos primar apenas por domínio de conteúdo durante a regência nas escolas, mas a necessidade de avaliar nossa postura como docentes reflexivos,

pensantes, que também estão em construção. Não podemos jamais ignorar que os impedimentos, sob os mais diferentes níveis, que assolam o trabalho em sala de aula dos experientes, atingem, também, o dos professores iniciantes. Portanto, refazer nosso agir professoral na academia, discutindo com o coletivo de trabalho o que é considerando “certo” ou “errado”, torna-se não apenas urgente, e sim, indispensável, como relatado ao longo nesta tese.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M.. *Les textes: types et prototypes*. Paris; Nathan, 1992.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37 -53.

_____. L'enseignement comme travail. In.: BRESSOUX, P. (org). *Les stratégies d'enseignement em situation d'interaction*. Note de synthèse pour cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.

ANDRADE, V.A.B; MESQUITA, E.M.C. A introdução do relatório de estágio supervisionado: uma análise retórica. In.: *Revista Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 01, p. 01-22, jan./mar. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, B. P.; SANT'ANA, T. F. A manifestação dos saberes docentes à luz de diários reflexivos. In: *Anais do VII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura e Ensino de língua e literatura: práticas, estágios e políticas*. Campina Grande: Idea, 2011, p. 120-130.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação- trabalhos acadêmicos-apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, M./VOLOSCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929]2002.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRICELLI, E. M. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G; FERREIRA, A. D.. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 97-118.

_____. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. 324f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BASTOS, A. C. V.; ANDRADE, L. H. S. de. Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In.: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M.. *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes, 2011, p. 203-231.

BATISTA, M. J.; SANT'ANA, T. F. Estágio Supervisionado: momento de refletir sobre a construção identitária do outro. In: ARANHA, S. D. de G.; LEANDRO, M. de L. da S. (org.). *Linguagens, gêneros e discursos*. João Pessoa: Idea, 2012, v. I, p. 1247-1259. (e-book).

BORGHI, C. I. et al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 53 – 70.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino 8).

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BOTELHO, J. L.; LEURQUIN, E.V. L. F. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In.: LEURQUIN, E.V. L. F.; BEZERRA, J. R. M.; SOARES, M. E. (orgs.). In.: *Gênero, ensino e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 17 – 29.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina no Rio de Janeiro*: Editora Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Resolução CNE/CP 2/2015, de 1 de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer n. CNE/CES 492/2001, de 04 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de julho de 2001. Seção 1, p. 50.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 10 de junho de 2015.

BRONCKART, J.P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul

Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. In.: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, v. 4, n. 6, p. 01 – 30, março de 2006. ISSN 1678-893.

_____. *Agir et discours en situation de travail. Les cahiers de la section des Siences de l'Éducation*. Cahier n. 103. Genève: Université de Genève, juin 2004.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. et. al.. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, A. R.(org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131- 166.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. Agir, morfogênese de ações e desenvolvimento praxiológico. In. : _____. *Linguagem e Efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 149-168.

CARLOTTO, M. S. *Revista Psicologia em estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21 – 29, jan/jun 2002.

CAVALCANTI, M.C..Um olhar metateórico e matametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. IN.: MOITA LOPES, L.P.(org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In.: *Trabalho de Linguística Aplicada*, IEL/Unicamp, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan/jun. 1991.

CELANI, M.A.A.. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In.: *Linguagem E Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

CLOT, Y; FAÏTA, D. Genres et styles em analyses du travail, concepts et méthodes. In.: *Révue Travailler*, n. 4, p. 7 - 42, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L.. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In.: _____. (org.). *Estudos a linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: IEL, 2011, p. 03 – 12.

_____. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo o gênero profissional docente. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo social*. Londrina: UEL, 2008, p. 13-33.

DANTAS, R. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JOYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Coord. Mari Irene Stocco Betiol. Trad. Maria Irene Stocco Betiol et. al. São Paulo: Atlas, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre; Artmed, 2006.

DIONÍSIO, Â.. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p.69-99.

ERICKSON, F.. *Métodos cualitativos de nvestigacion sobre la ensenanza*. Universidad Estatal de Michigan, 1989.

ESTEVES, J. M.. *O mal-estar docente: a modernidade*. Curitiba, UFPR, 2002.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In.: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

_____. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In.: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 45-60.

_____. La conduit du TGV: exercices de styles. *Camps Visuels*, Paris, n. 6, p. 75-86, 1997.

FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. In.: SHULMAN, L.; SYKES, G. (orgs.). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983, p. 150 -170.

FERREIRA, J. L. *Professora de língua portuguesa em início de carreira: autonomia e adaptação em atividades de ensino*. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 91-105. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

_____. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010. 227f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FONTANA, R. C. “Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne”. In: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO A. S.; FERRO, M. E. (orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011, p.19-31.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUDENBERGER, F. M. *O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?* 2015. 542f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GARCIA, C. M. *Formação de professor: para uma mudança educativa*. Porto Editora Ltda, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & Jorge Editores, 2010.

GRANDE, P. B. de. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2015.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1929]2012.

HALL, S. “Quem precisa de identidade?”. In.: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, [1992]2014, p. 103-133.

HEGEL, F.. *Phénoménologie de l'Esprit*. Tradução para o francês. Paris: Aubier, 1807.

HOLLAND, D. et. al. *Identity and agency in cultural words*. Cambridge, Harvard University Press, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manoel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p.33 – 61. (Coleção Ciência da Educação).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=009791019813784313549%3Aonz63jzsr68&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=AMPARO+PB+&sa=ok&siteurl=www.ibge.gov.br%2F&ref=> Acesso em 20 agosto de 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'enonciation*. Paris: Editions du Seriel, 2002.

KLEIMAN, A. B.. Prefácio. In.: REICHMANN, C. L. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 5-8.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonia Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58. (Coleção Língua[gem], 55).

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, p. 1-25, 2007.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____ (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 39-68.

_____. Apresentação. In: MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 09-10.

LEURQUIN, E. V. L. F. “O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna”. In.: MATTES, N. G.; THEOBALD, P. (orgs.). *Ensino de línguas questões práticas e teóricas*. Fortaleza: Editora da UFC, 2008, p. 57-79.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LOUSADA, E. 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: Eduel, 2004, p. 271-296.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. In.: *Revista Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 112-131, 2013.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79 - 99.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. ; COUTINHO, A. (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. et. al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo Sociodiscursivo. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15 - 29.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do stress do professor. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.101 – 116.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31 – 77.

MARIANO, J.L.M. *As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)*. 2016. 405p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F.. *L'idéologie allemande*. Tradução para o francês. Paris: Éditions Sociales, [1846]1972.

MAZZILLO, T. M. da F. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEDRADO, B. P. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In.: ARNOUX, E. N. de; ROCA, M. del P. *Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza*. João Pessoa: Editora da EFPB, 2013, p. 171 – 196.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In.: MEDRADO, B. P.; REICHAMNN, C. L. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151 – 169.

_____. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In.: ROMERO, T. R. de S. (org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 243-260.

_____. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, M. del P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 91-111.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: _____ (org.). *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107. (Coleção Língua[gem], 19).

_____. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. In.: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem./2004.

_____. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In.: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In.: *D.E.L.T.A.*, n. 10, v. 2, p. 329-338, 1994.

NORTON, B.; EARLY, M. Identidade de pesquisadora, pesquisa narrativa e pesquisa sobre ensino de línguas. In.: FERREIRA, A. de J. (org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, p. 21-54.

NORTON, B. *Identity and language learnig: gendere, ethnicity and eductional chage*. Harlow, UK; Longman/Pearson EducationLimited, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARAÍBA (Estado). RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, de 27 de abril de 2015. Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, João Pessoa, PB, 05 de maio de 2015, p.7.

_____. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/012/2013, de 16 de julho de 2013. Altera a Resolução UEPB/CONSEPE/014/2005 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Paraíba*, João Pessoa, PB, de 02 de outubro de 2013.

- _____. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/002/2009, de 24 de março de 2009. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-CCHE-CAMPUS-VI, criado pela RESOLUÇÃO UEPB/CONSUNI/12/2006 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Paraíba*, João Pessoa, PB, de 04 de abril de 2009, p. 03-05.
- PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M.. “Práticas de leitura para universitários: ler, gostar de ler e interagir pela leitura”. In.: *Chronos*, Caxias do Sul, v. 34, p. 69-82, 2007.
- PEREIRA, M. de A. *Vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa: um estudo interacionista sociodiscursivo*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- PEREIRA, R. C. M. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In._____. (org.). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 172- 195.
- PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L.(orgs.). *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- PÉREZ, M. *Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10. ed.. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PINHEIRO, P. A.. Práticas de produção de textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. In.: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, B.H., v. 10, n.1, p. 113-134, 2010.
- RABARDEL, L. P. *Appoche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.
- RAMOS, F.. *Construção identitária e letramento acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores*. 2015. 170f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- REICHMANN, C.L. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- _____. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 69-85.
- _____. Professores-em-construção: reescrevendo memórias e trajetórias de professores de inglês como língua estrangeira. In.: HORA, Dermeval (org). *Anais- VI congresso internacional da Abralin*, v. 2. João Pessoa: Idea, 2009b, p. 3320-3325.

REINALDO, M. A. G. M. . Didatização de saberes acadêmico-científicos e escrita da prática docente como eixo formador do professor de língua portuguesa. *Leia Escola* (UFCG), Campina Grande, v. 9, n. 1, p. 173-188, 2009. ISSN 1518-7144.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, P. *La semématique de l'action*. Paris, CNRS, [1977]1986.

RODRIGUES, M. A. N. *As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatório de estágio*. 2011. 167f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, D. L. D. I. *A autoconfrontação simples e a instrução ao sócio: entre diferenças e semelhanças*. 2010. 165p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMERO, T. R. de S. (org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Potes Editores, 2010.

SANT'ANA, T. F.. Assimetria entre o tempo de aprender e o de ensinar: a representação de uma aluna-estagiária sobre o agir docente. In: Carla Lynn Reichmann. (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. I, p. 171-196.

_____. *Os procedimentos de modalização no relato de experiência do periódico Linha d'Água*. 2001. 61f. Relatório Final (PIBIC) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2001.

_____. Produção de texto no 3º. grau: um estudo sobre o desenvolvimento de estratégia de revisão. In: *Anais da XVII Jornada dos Estudos Linguísticos do Nordeste*. Fortaleza: UFC/GELNE, 2000, p. 200-205.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D.. *Português: literatura-gramática-produção de texto*, v. 3. São Paulo: Moderna, 2010.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement l'expérience professionnelle; une approche clique du travail du professeur*. Tese (Doutorado em Ciência da Educação). Université de Aix-Marseille I, 2002.

SAUSSURE, F. de.. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, [1913]2006.

_____. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. H.;CORDEIRO, G. S. (trads. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SCHÖN, D. A.. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed Editora, 2000.

SIGNORINI, I.. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

SILVA, W. R.. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In.: _____ (org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 27-49.

SOUSA, M. E. V.; COSTA, J. C. L. . Relatórios no âmbito da pesquisa e da formação dos professores do curso de letras da modalidade de ensino a distância: reflexões sobre a prática docente. In: *VIII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura e I Simpósio Internacional de Estudos em linguagens*, 2013, Campina Grande. Anais SELIMEL e SIEL. Campina Grande, 2013, p. 158-169.

SOUSA, S. C. T. de; LUCENA, J. M. de; SEGABINAZI, D.. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/português da UFPB. *Raído*, Dourados, MS, v.8 , n.15, p. 205 – 226, jan./jun. 2014.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In.: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 81 - 104.

SPINOZA, B.. *Traité de la reforme de l'entendement*. Tradução para o francês. Paris: Flammarion, 1964.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2002]2014.

_____. A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente três para trás. In.: *Palestra proferida na abertura do Colóquio Internacional m Educação*, CRIFPE, Montreal, Canadá, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. In.: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215 - 233, 1991.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M.. *Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor*. 2006. 208p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2006.

_____. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A. ; MATENCIO, M. L.M. (orgs.). *Letramento e formação de professores:*

práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2005, p. 165-179.

TINOCO, G. M. A. de M. *Projeto de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 254f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/14/2005. Regulamenta e define carga horária e ementas dos componentes curriculares Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Campina Grande, 30 de novembro de 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/Micro/Downloads/14-2005%20DEFINE%20CARGA%20HORARIA%20DE%20%20ESTAGIO%20SUPERVISIONADO%20(1).pdf > Acesso em 20 de agosto de 2014.

VALSECHI, M.C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. In.: *Raído*, Dourados, MS, v.8 , n.15, p. 13- 32, jan./jun. 2014.

VIEIRA, M. A. M. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 12, p. 259-271, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1984]2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1930]1993.

VÓVIO, C. L. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de jovens e adultos*. 2007. 304p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

VÓVIO, C. L.; GRANDE, P. B. de. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In.: _____. (orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 51-70.

XAVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de língua. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J.C.. *Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseadas em evidências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In.: *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 535 – 554, mai/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Transcrição da autoconfrontação simples

Quadro de legenda

	NOME	LEGENDA
Transcrição do Vídeo	Tania	PESQUISADORA
	Kalina	Colaboradora

Capture_20130828_4

Duração: 01: 32: 47

AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

1. **PESQUISADORA:** Então/o/é/a... o: procedimento vai ser o seguinte...você vai: /.../ a gente chama essa técnica de/de autoconfrontação simples... o que é isso? você gravou sua a /.../ pediu a alguém pra gravar sua [[aula... certo?
2. **Colaboradora:** [[hum hum
3. **PESQUISADORA:** ... e agora... como você nem viu o vídeo... que isso é ótimo... eu também não vi... aí assim... você vai me dizer aí...na sua aula... o que você achou que foi importante... o que é que você não gostou... você vai parar o vídeo no momento que você quiser parar... pra me explicar alguma co: isa...
4. **Colaboradora:** certo
5. **PESQUISADORA:** e eu quase não vou interferir... [tá bom? Eu vou deixar você bem à vontade...
6. **Colaboradora:** [tá bom
7. **PESQUISADORA:** depois é que a gente pode conversar... enfim... viu?
8. **Colaboradora:** hum
9. **PESQUISADORA:** E fique à vontade...
10. **Colaboradora:** tá certo
11. **PESQUISADORA:** porque assim...é o momento que você tem de expor o que você acha relevante ou não...
12. **Colaboradora:** hum hum
13. **PESQUISADORA:** viu?
14. **Colaboradora:** ok (...) ((ri))
15. **PESQUISADORA:** nã: o fique à vontade... e se a câmera lhe inibir eu desligo...
16. **Colaboradora:** pronto...
17. **PESQUISADORA:** quando você quiser pausar você pausa
((vídeo))
18. **Colaboradora:** eu pergunto...
((vídeo))
19. **Colaboradora:** hum
((vídeo))

20. **Colaboradora:** esse ((aponta para o livro))
((vídeo))
21. **PESQUISADORA:** quando você quiser você para viu?
22. **Colaboradora:** pode parar pra eu explicar...
23. **PESQUISADORA:** hum hum
24. **Colaboradora:** porque assim
25. **PESQUISADORA:** diga...
26. **Colaboradora:** ... aconteceu o seguinte... eu subi a aula
27. **PESQUISADORA:** hum hum
28. **Colaboradora:** a aula passada que era só uma aula entendeu?... aí eu pedi... a profes/a/diretora foi lá e disse “você tem alguma coisa”... teria sim... que eu teria que ter o/preparado os slides... mas aí eu disse “Como eu não estava...” [que eu ia subir
29. **PESQUISADORA:** [slides da aula?
30. **Colaboradora:** ... slides com as orações...
31. **PESQUISADORA:** hum hum
32. **Colaboradora:** ... subordinadas... aí como eu ia subir a aula... aí num dava né?... pra apresentar com os slides... aí eu mostrei /.../ aí eu fui e mandei eles escreverem... essa atividade da página duzentos e vinte e nove... certo?
33. **PESQUISADORA:** hum
34. **Colaboradora:** Só que eu já tinha trabalhado algumas das orações coordenadas com período simples... período composto... e tudo mais... explicando... então aí eu vi que... a partir da/da daquela explicação que eu tinha dado na AUla anterior... daria pra eles responderem essa daqui... sem que eu/eu tivesse explicado nada da/das orações subordinadas a eles... entendeu: ?
35. **PESQUISADORA:** certo
36. **Colaboradora:** só no começo (...)... aí então eles fizeram... a aula acabou... aí essas seriam as aulas das correções... dessa atividade... que... quando eu comecei... aí eles /.../ é preciso toda hora tá mandando... fazer silêncio... eles não prestam atenção... assim... eu vivo pedindo pra eles fazerem silêncio mas eles vivem nos celulares...[eu me estresso com isso
37. **PESQUISADORA:** [que/que turma é?
38. **Colaboradora:** terceiro ano do ensino médio
39. **PESQUISADORA:** por quê?
40. **Colaboradora:** ah?
41. **PESQUISADORA:** por que tu se estressa?
42. **Colaboradora:** porque... ((sorriso triste)) eu me estresso porque eu quero a atenção deles... e eles ((sorriso triste)) num querem/ num querem me ouvir... entendeu: ? ... eu acho que os assuntos são signifi/significativos... e eu queria que eles prestassem atenção pra aprender... ter um conhecimento maior deles... entendeu: ?
43. **PESQUISADORA:** como [é...
44. **Colaboradora:** [mas pra... pergunte...
45. **PESQUISADORA:** como é que você se sente com isso?
46. **Colaboradora:** eu me sinto triste... desmotivada... entendeu?... preciso toda hora dizer “olha pra mim!... ((bate na cadeira ao falar isso)) Gabriel olha!” (...esse Gabriel senta lá trás... ele e outros dois são os que mais perturbam... então eles falam “AH dê sua aula aí... se vire aí...” então... aí eu fico triste com isso... às vezes eu até entro em atrito com eles... mas... eu vejo que assim... é insignificante... se eles querem conversar eu vou deixar... eu... cansei ((sorriso triste))... entendeu?...
47. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
48. **Colaboradora:** aí então... a turma /.../ os que sentam mais na frente... eles prestam atenção... agora os três lá ...os que sentam assim... do lado de lá ... ((aponta para o canto esquerdo da sala)) do lado esquerdo... eles conversam... conversam muito... e essa turminha... ((gesticula para o centro da sala)) mais aqui... elas prestam mais atenção [[como...
49. **PESQUISADORA:** [[daqui da frente?

50. **Colaboradora:** ... é: ... os três lá de trás... eles sempre ficam... as cadeiras sempre só ficam assim... os três lá de trás e os e os três daqui do lado ((apontando para os locais na sala))... que ficam fazendo gracinha... é: : ... conversando coisas que não têm nada haver com a aula...
51. **PESQUISADORA:** são quantos... na turma?
52. **Colaboradora:** são vinte e cinco... só que desistiram alguns... acho que têm uns vinte... entendeu?
53. **PESQUISADORA:** então dos vinte... seis: ... dão trabalho?
54. **Colaboradora:** é: demais... principalmente os três... ((aponta para o fim da sala do lado direito)) que a: /a/é... eu falo uma coisa... eles revidam... falam de novo... fala tUdo ((sorriso triste)) /.../ aí [[então eu...
55. **PESQUISADORA:** [[é horrível... é horrível
56. **Colaboradora:** pra não entrar em atri/ em atrito com eles... eu fico calada... me sento lá no birô e coloco observação
57. **PESQUISADORA:** na/no diário?
58. **Colaboradora:** sim... pra não ficar falando coisas indevidas na sala... que num posso... mas se não ((sorriso triste))... dava um
59. **PESQUISADORA:** ((sorriso triste)) se tu fosse professora concursada... aí tu mudava?
60. **Colaboradora:** o/o ritmo?
61. **PESQUISADORA:** não a /.../ essa atitude com eles?
62. **Colaboradora:** se eu fosse professora efetiva?
63. **PESQUISADORA:** sim... é
64. **Colaboradora:** (...)...ah: : eu num sei... não... acho que não... eu poderia /.../ assim porque eu tenho medo de fazer uma coisa e: : /.../ dessa atitude minha... num seria boa ... entendeu?
65. **PESQUISADORA:** hum: : :
66. **Colaboradora:** então por isso eu prefiro ficar calada e escutar eles do que tá intrometendo... porque todas as vezes eles dizem assim... “Ah você cale a boca que se eu quiser eu saio...” aí eu digo “não: : muito pelo contrário... se eu quiser eu tiro você entendeu [[daqui: : ...
67. **PESQUISADORA:** [[eles dizem?
68. **Colaboradora:** ele diz: : os três lá de trás né? “faço o que eu quiser” ... eu digo “eu conheço meus direitos e eu sei que... até o momento eu não estou errada... meu direito é passar pra vocês um pouquinho do que eu sei... pra que vocês possam descobrir” né?... as coisas (...) principalmente do/da disciplina
69. **PESQUISADORA:** hum hum
70. **Colaboradora:** os assuntos... os conteúdos... mas eles acham que não são importantes... eu tô: : me sentindo como se tivesse vendo... ((sorriso)) porque realmente eu sonho com eles ...porque eles fazem muita raiva e eu choro
71. **PESQUISADORA:** é mesmo... tu sonha?
72. **Colaboradora:** ... demais eu sonho até /.../ sonho... porque eles me tiram do sério... me/me estressa se eu for fa /.../ eu vou chorar/se eu for falar eu vou chorar... ((folheando as folhas do livro)) porque tem dia que chego muito desmotivada ((começa a chorar))...
73. **PESQUISADORA:** é difícil né?... tu tá com quantos anos de experiência já... no ensino?
74. **Colaboradora:** muito ...desculpa ((referindo-se ao choro))
75. **PESQUISADORA:** não mulher nada...
76. **Colaboradora:** muito tempo já... assim... não no Ensino Médio... no Ensino Médio faz um ano entendeu? ...ma: : s no: ensino fundamenta: I eu trabalhei... uns seis anos em sala de aula... só num trabalhava com: ... educação: /.../ com Língua Portuguesa... eu trabalhava com educação ambiental: : ... religião... história:
77. **PESQUISADORA:** hum
78. **Colaboradora:** trabalhava (...) trabalhei uma vez com a disciplina de artes e história... eu num... trabalhava com a mesma disciplina
79. **PESQUISADORA:** hum

- 80. Colaboradora:** porque sempre substituíam... os professores...e eles/eles eram de história... mas eu trabalhei mesmo assim é: contratada como ensino de artes e religião...
- 81. PESQUISADORA:** hum
- 82. Colaboradora:** no oitavo ano... sétimo ano... trabalhei no EJA/EJA sim... só que eu trabalhei com o EJA dois anos ensinando Língua Portuguesa
- 83. PESQUISADORA:** então com Língua Portuguesa... [na educação básica regular: : ?
- 84. Colaboradora:** [não...
- 85. PESQUISADORA:** só o: :
- 86. Colaboradora:** só o terceiro ano
- 87. PESQUISADORA:** do no passado pra cá?
- 88. Colaboradora:** é só... só que eu tô com o primeiro ano... o segundo ano... e o terceiro ano... tá muito pesado entendeu?... só que essa é a turma que eu sinto mais dificuldade... o terceiro ano... porque assim... eu acho que eles imaginam que... por eles tarem terminando o cur: : so... entendeu?... tarem ali /.../ tanto é que esses três não querem nem fazer o ENEM... então eles nem se preocupam... /.../ eu vejo que assim eles me preocupam mais
- 89. PESQUISADORA:** hum
- 90. Colaboradora:** em tirar... eu do sério/me tirar do sério... do que tá na /.../ preocupados com os conteúdos... eles me fazem raiva... só pra me ver estressada e brava... eu percebi isso que eles fazem isso... então eles num tão nem aí... entendeu?
- 91. PESQUISADORA:** aí eles melhoraram depois dessa tua atitude?
- 92. Colaboradora:** não... aí eu passei (...) como eu disse pra você ((em conversas no bate-papo))... trouxe uns textos de direitos humanos... então foi bom... eles melhoraram... depois eu conversei com a diretora... a diretora veio e conversou com eles... né?... então eles melhoraram de novo... mas qualquer ponto: zinho eles já... ficam... sabe... aí tem tempo que eu fico /.../ tem dia que eu **tô estressada**... então eu num guento... “senta aí e cala a boca... se você não quiser assistir aula”... às vezes eu sou bem tradicional mesmo “se você não quiser assistir aula... a porta tá aberta... não atrapalhe... porque os outros querem prestar atenção “então eu /.../ as vezes eu sou muito desequilibrada
- 93. PESQUISADORA:** hum hum
- 94. Colaboradora:** eu até /.../ aí eles num querem que eu fique... falando isso... aí eles dizem “eu sou de maior eu faço o que eu quero... eu quebro isso... eu quebro aquilo... você cuidado que/que se não... eu meto essa cadeira na sua cabeça”... eles falam assim entendeu...
- 95. PESQUISADORA:** mentira?
- 96. Colaboradora:** ... eu tenho medo... eles dizem isso... então é:
- 97. PESQUISADORA:** você se sente ameaçada...
- 98. Colaboradora:** ... é: eles me agredem moralmente... entendeu?... por isso e fico com muita raiva... eu vou pra casa com raiva /.../ às vezes eu tenho medo de me acontecer alguma coisa na rua... fora da escola... entendeu?...
- 99. PESQUISADORA:** mas não fazem não...
- 100. Colaboradora:** faz não ... mas é porque eles falam isso /.../ aí até uma menina... uma estagiando... posso contar isso?
- 101. PESQUISADORA:** pode... não tem problema não... pode ficar à vontade...
- 102. Colaboradora:** a menina que veio estagiar né... era /.../ pronto aqui ... ela tava /.../ eu disse olhe /.../ era a Larissa... eu disse “Larissa você não vá pra turma do terceiro ano... porque lá eu já vou dizendo de antemão a você... que eu não dou aula de jeito nenhum...” eu num dou aula não porque... eles não deixam...eles ficam toda hora conversando... mas isso... pra tirar... aí... eu tô imaginando os três ali ((sorriso triste))... pra me tirar do sério... a turma veio e disse /.../ todas dizem “Kalina... num tem condição”... então eu não sei o que faço... é um caso perdido... porque eles diz que não saem se eu mandar eles saírem... eles num saem... eles não me obedecem... principalmente os três... os três sujeitos lá... que sentam lá trás...
- 103. PESQUISADORA:** e eles dão trabalho em todas/todas as suas aulas?

- 104. Colaboradora:** não... às vezes
- 105. PESQUISADORA:** só na aula de gramática?
- 106. Colaboradora:** é... acho que eles num gosta... e/e assim... um detalhe muito importante é que eles são muito inteligentes... eles são: : inteligentes... aí eu acho que: : ... eu num sei el/eles ficam chateando entendeu?... dizendo que eu num sei fazer isso... que eu num sei fazer aquilo... que num sei /.../ pronto semana passada... eu disse olhe /.../ eu briguei muito... eu briguei com eles né... com ele... principalmente com ele... que ele é muito chato... disse... “você não presta atenção nas aulas” /.../ porque assim... eles querem que depois que eu tenha pedido uma coisa... eu vá explicar de novo a eles... então eles não tem mais esse direito né?... se eles não tavam prestando atenção eles têm esse direito?
- 107. PESQUISADORA:** não
- 108. Colaboradora:** não TEM... mais aí eles querem... “você tem que/ você tem que me explicar... você tá aqui pra isso”... “não: ... porque na hora... que eu tava explicando você num tava prestando atenção”... como quando eu passo os trabalhos né?... os trabalhos dos instrumentos da Literatura... peço pra eles fazerem reSUMos... então os textos dissertativos... argumentativos... aí eles não faz na sala... os outros...TO: dos fazem na sala... menos eles... aí depois quando é na outra aula... eles querem que eu volte na outra aula pra... ir sentar lá perto deles e explicar...
- 109. PESQUISADORA:** entra o confronto né?
- 110. Colaboradora:** é... aí eles fazem tudo o contrário só pra me estressar... aí a menina cheGOU... aí eles ficaram naquela bagunça né?... porque sabia que ela ia ficar estagiando... mas ela desistiu... pra você ver que ela tava só estagiando... no segundo ano... e não no terceiro ano
- 111. PESQUISADORA:** hum
- 112. Colaboradora:** que eu já tinha dito a ela... ela disse “mas eu vou... só pra ver”... eu digo “vá”... aí eles começaram... e fizeram bagunça... bem muita bagunça... mui: to... muito... muito mesmo... eu deixei né?... não reclamei... num disse nada... “parem”... eu pedia silêncio como o vídeo vai mostrar... que eu tô toda hora... “psiu: : :”... mas não é com a turma... é principalmente com eles... com os três dali porque se eu fizer “psiu... Gabriel” ele já para... mas os de lá não... entendeu?... aí acontece isso... aí elas disseram /.../ aí é tanto que a menina disse... “Kalina não tem condições”... nesse dia que eu deixei mesmo num é... porque toda vez que o outro quer que eu brigue com ele... eu num sei... me tira/me tira do sério... então... eu fico muito triste... chego em casa... estressada sonhando... dizendo “vem Wilton pra sala”((sorriso triste))
- 113. PESQUISADORA:** ((concorda com a cabeça))
- 114. Colaboradora:** é/é um... aí meu Deus
- 115. PESQUISADORA:** é interessante...
- 116. Colaboradora:** é... assim então eu [[fico
- 117. PESQUISADORA:** [[tem eles aí no vídeo não?
- 118. Colaboradora:** eles disseram que não era... pra: filmar eles... fizesse o favor se não quebrava tudo... eu disse a eles “se você quebrar a câmera você vai me comprar outra... aí tem um ar condicionado aí ele disse... “eu vou quebrar”... aí eu digo... “quebre... que é do seu dinheiro... pode quebrar”... mas ele fica só: ... sabe: ... dizendo coisa /.../ só falando... não faz não... que quem faz num fala... é assim ((sorriso triste))
- 119. PESQUISADORA:** é verdade ((sorrir))
- 120. Colaboradora:** aí a menina que tava estagiando... já na outra aula quando ela não tava né?... eles disseram “oxe e a outra num vei não foi?... num vem hoje?... cadê ela? Ah hoje num vem não...” aí ficaram bem quietinhos
- 121. PESQUISADORA:** hum
- 122. Colaboradora:** fo: i... então... aí/ eu... desse dia pra cá: ... então eu percebi que: ... eles faziam as coisas pra eu me estressar... pra me prejudicar... entendeu?... o sentido deles é me prejudicar... eu/eu deixei pra lá... tô nem aí mais com eles /.../ aí eu parei de ficar falando as coisas com eles... eu disse assim “olhe eu já falei com a diretora... se eu chamar a diretora aqui... falei foi semana passada... eu vou dizer pra ela /.../ e a turma inteira vai falar... que vocês estão me tirando do sério... tirando a

turma toda do sério /.../” eu sei que... aí eu perguntei... “vocês num tem coragem de dizer a diretora... que eles não deixam eu explicar a aula?”... aí todo mundo ficou calado ficou... com medo deles... ficaram com medo... eu digo “vocês tão com medo deles é?”... aí eles “não é não... é verdade”... aí uma diz... uma criou coragem e falou... “não é verdade... eles conversam demais...” aí eles ficaram quietos... digo “então eu num preciso chamar... eu não preciso chamar a diretora aqui né?”... aí eles falaram... “é: : ... você num sabe ensinar... você num sabe explicar... você é uma burra...”

123. PESQUISADORA: quem disse?

124. Colaboradora: o menino Wilton... aí eu digo “ah: você acha?... realmente... /.../ quantas vezes você já parou pra: : prestar atenção eu explicando aqui... na sala?”... “nenhuma!”... eu digo “pois pronto”... aí ele falou... “e nem tô afim... de escutar TU falando”... aí ficou na linguagem... na linguagem [[de: :

125. PESQUISADORA: [[hum hum

126. Colaboradora: todo malandrão... parece que é bem malandrão... soltinho... eu digo “tá certo... digo tá bom... então... eu tô aqui pra explicar... para aqueles que querem... agora... eu num/num entendo... tá entendendo?... que ele diz venha me explicar... e é o que que é pra fazer... é o quê que é pra fazer?”... fica lá gritando... eu digo “eu já passei eu não vou explicar mais”... aí a: : /.../ eu vou porque assim: : ... /.../ aí os outros acham que eu vou porque eu tô com medo deles...

127. PESQUISADORA: hum: : :

128. Colaboradora: entendeu?...

129. PESQUISADORA: é...confronto...

130. Colaboradora: ...é: /a... existe esse confronto... está existindo...

131. PESQUISADORA: aí como é que você consegue se concentrar pra dar aula?

132. Colaboradora: ... é aí que eu me estresso... aí eu fico lá sentado no birô... peço pra eles fazerem a atividade...

133. PESQUISADORA: pra ver se acalma

134. Colaboradora: é: ... fico tremendo assim... de raiva... ((bate com as mãos na carteira)) vou fazer a chamada... depois... paro... tem hora que fica que dá/que dá uma vontade de chorar... fico lá: ... seguro: ...

135. PESQUISADORA: é: :

136. Colaboradora: ... que [[dá: :

137. PESQUISADORA: [[trava

138. Colaboradora: ...puro estresse... aí eu disse “não eu vou falar a eles” porque se não qualquer coisinha... é um conflito né?... no ambiente escolar... se a pessoa vai contar isso aí: ... vai a escola toda saber... aí eu disse “não... então aqui na sala de aula eu vou deixar... vou deixar ficar aqui”... porque as vezes eu digo a diretora... a diretora já conversou... mas eles é perdido... não respeitam ninguém... não respeitam a diretora... agredem moralmente todos (...)... agride moralmente a coordenadora... então pra mim... tá difícil por isso a turma não anda... não funciona... por causa desses três... aí eu [num sei...

139. PESQUISADORA: [e com a participação do teatro? ((a professora estava organizando uma peça de teatro sobre o enredo de Vidas Secas))

140. Colaboradora: sim: ... aí eles tão mais empolgados... mas eles ((os três alunos)) tão por fora disso... eu digo “vocês querem atuAR”... já pra ser amiga deles... porque eu procuro ser amiga deles... “não: quero não”... aí quando/quando eles tão /.../ aí fica lá querendo encher meu saco dizendo “e num vai falar pra gente escutar não?”... porque eu vou pra quadra... como vai ser na quadra né?... eu digo “não: hoje não vai dá pra vocês ouvirem...certo?” porque eles tavam bem longe lá: nos cantim ... “mas se vocês quiserem vim pra cá: ”... por que não tem o microfone né?... e a quadra é longe... “aí você vem/ma/ouvem”... mas perto né?”... “nã: ... a gente num quer escutar isso não... isso é uma besteira... ô besteira”... tudo no mundo... tudo que eu faço eles dizem que é besteira... “deixa pra lá”... os outros dizem... “deixa Professora... deixa e: les”... aí eu fico... dando muita atenção... pra o que eles falam... eu quero/eu quero dizer as coisas... mas eu vejo que naquele momento eu não posso... entendeu?... falar... as vezes... então é um conflito por isso... mas aí eu disse “você quer

particiPAR... pelo menos/é/de alguma coisa... ficar na frente do portão dizendo sejam bem vindos... quer isso?”... “não... quero não... quero nada”... então... depois pediu... depois que tem o capítulo que fala da festa ((festa de confraternização da peça))... que é o penúltimo... eu digo “depois você quer... pelo menos... fazer de conta que tá naquela festa?”... ele diz que não quer também... aí é muito tenso porque depois tem a festa: tá... tudo... a família também vai... fica lá: (...).

141. PESQUISADORA: hum hum:

142. Colaboradora: onde que eu estou?... me perdi né?

143. PESQUISADORA: é: : ((risos))

144. Colaboradora: então aí precisa de mais gente pra tá ali naquela festa... e a turma vai participar... a maioria dessa festa... aí ele não quer... eles não querem

145. PESQUISADORA: e eles vão ser avaliados como então?

146. Colaboradora: aí é difícil... aí só que quando eles fazem os textos ... principalmente /.../ aí eles fazem uns textos... são os melhores da sala... é o texto deles... eu num sei...

147. PESQUISADORA: são feitos na sala?

148. Colaboradora: aham: /.../ às vezes... não... às vezes eles levam pra casa... pronto... esse menino... o Denis... o Wilton... às vezes pega... copia e cola... como eu já vi... da internet e traz...

149. PESQUISADORA: aham

150. Colaboradora: eu não aceito... “pois você vai botar”... pega assim e bate ((segurando o livro e reproduzindo a cena)) no birô... eu não aceito... “isso aí é... copiado e colado da internet... então você acha que eu não conheço?”... mas depois eu vô e digo... “vamo fazer aqui comigo”... aí um dia ele sentou aí... eu disse “leia aí esse texto que você fez” aí ele entendeu/.../ aí ele foi/entendeu fez um bom texto... mesmo com as palavras dele né?... disse “não mas aí/aí: sim esse é o que você/é o que você entendeu... do que você pesquisou... você escreveu... a/com seus argumentos né?... então é seu... esse texto é de sua autoria”...

151. PESQUISADORA: hum hum

152. Colaboradora: um texto copiado e colado num é... de sua autoria... ele só fez... porque valia nota né?... porque já o... o: tempo máximo que eu já tinha esperado... num tinha mais como esperar...

153. PESQUISADORA: quer dizer... que eles bagunçam e ainda tiram nota boa? (...)

154. Colaboradora: é: ... hum hum... e o texto de Gabriel... e/el/ele escreve muito bem... vou até mostrar pra você depois...

155. PESQUISADORA: certo:

156. Colaboradora: ... desse... do: /das produções... porque: ... o... último que eu trabalhei agora (...) na escola... porque... por mais que ele esteja assim... conversando... ele só conversa... por causa do outro entendeu?... faz /.../ perturba ele...

157. PESQUISADORA: tenta

158. Colaboradora: é... que faz com que ele tire/tire toda a atenção dele... ele é muito inteligente... faz as coisas bem... então assim... os outros também... mas /.../ porque assim... eu penso que ele tá ali conversando... ele num tá prestando atenção... mas as vezes... ele me surpreende... e me /.../ e escreve coisas importantes... que eu digo “oh meu Deus... será que foi ele que fez?”

159. PESQUISADORA: aí te irrita isso?

160. Colaboradora: não... eu gosto... eu digo “ah: : ”... eu disse a ele... quar /.../ foi quinta-feira... pronto... ontem eu fui ensaiar na sala deles “ah e é tu de novo?”... num era minha aula mas eu fui né?... pro ensaio... que eu peguei a aula de Educação Física... eu digo “não... eu tô com vontade de vim e vocês também... então eu vim... mas num é obrigado você ficar na sala”... aí ele disse... “não: pois hoje eu vou ficar”... “só porque não é minha aula hoje você vai ficar?”... “não... mas você num já tá aqui”... então pronto aí eu disse “ah: parabéns... eu li seu texto... gostei do seu texto... meus parabéns... continue assim... agora pare de conversar”... disse “eu num converso não”... que aí ele vai e fica bonzinho... ah: eu acho tão bom... eu chego... fico em paz ((sorrir))... entendeu?

161. PESQUISADORA: ((sorrir)) aí nesse di /.../ aí/aí nesse momento... você se sente bem como professora?

- 162. Colaboradora:** é: : ... me sinto... mas tem coisa que eu... quando/quando...acontece coisas aqui na sala... coisas chatas... aí eu: ... eu me sito muito... desmotivada... falta de: /de desrespeito deles...
- 163. PESQUISADORA:** tu já parou pra pensar... porque tem dia que ele age direito e tem dia que ele num age?
- 164. Colaboradora:** aí eu num sabia... mas aí... a coordenadora disse/ a coordenadora lá da escola né?... quando ele tá meio estressado é porque ele tá indo tomar cachaça e vem bebo pra sala...
- 165. PESQUISADORA:** hum hum: : :
- 166. Colaboradora:** ... eu num sabia... fiquei sabendo desse detalhe a semana passada... porque Ângela... a coordenadora... ela disse: “tu viu o jeito dele hoje?... ele tá com cara na/nos corredores uivando... fazendo ‘u: : : ’ como lobo”... aí eu num sabia... aí eu disse “ah: : eu num sabia”... porque ele tomou cachaça foi pro bar lá e num sei o que... aí ele veio todo quentão pra sala... aí eu não sabia disso não
- 167. PESQUISADORA:** aí te aliviou ou te deixou mais preocupada?
- 168. Colaboradora:** não: : ... assim... se me deixou mais preocupada?... me deixou... porque assim... ((sorrir)) ... se ele tá bebo na sala... então é mais um motivo deu num tá... ficando brigando com ele... às vezes sabendo né?... do que ele tá... às vezes sabendo o que ele tá fazendo... então num sente... dizem né?... que quem bebe fica inconsciente... que fica meio inconsciente as vezes...
- 169. PESQUISADORA:** é: : ... tanto é que tem a lei agora né?... proibido dirigir
- 170. Colaboradora:** [[pois pronto...
- 171. PESQUISADORA:** [[num é?
- 172. Colaboradora:** (...) só isso? tem mais alguma coisa que quer dizer? .
- 173. PESQUISADORA:** ((sorriso triste))
- 174. Colaboradora:** você vai ver... é só o comecinho...
- 175. PESQUISADORA:** o vídeo?
- 176. Colaboradora:** cadê você... meu querido?... ressuscite... desligou o computador foi?
- 177. PESQUISADORA:** parece né?... ah acho que é porque ficou naquela tela ((de descanso))
- 178. Colaboradora:** num tá no começo... desculpa Kalina
- 179. PESQUISADORA:** não: : : ... quer falar?... pode falar [[num tem problema não
- 180. Colaboradora:** [[não: quero não: ... num gosto de falar não... porque eu falo errado ((sorriso triste))... às vezes eu falo muito errado
- 181. PESQUISADORA:** (...) pronto... vai lá... aperta aí ((a pesquisadora clica no *play* e deixa o vídeo à disposição da professora))... e pare quando você quiser...
- 182. Colaboradora:** não... num vou parar mais não...
- 183. PESQUISADORA:** tem que parar pra discutir
- 184. Colaboradora:** oxente... já começou?
- 185. PESQUISADORA:** pronto
((vídeo))
- 186. Colaboradora:** ((sorriso triste)) aí... meu Deus...
((vídeo))
- 187. Colaboradora:** esses daqui ((aponta para a tela do computador))... esses...
- 188. PESQUISADORA:** hum hum
- 189. Colaboradora:** ...é esses aqui que gostam de conversar... mas assim eles num perturbam... entendeu?... eles também prestam atenção... eles fazem as atividades... mas também me tiram do sério porque eles gostam de tá com o celular... e mostrando... coisa de jogo... essas coisas... mas eu falo “Gabriel”... ele sempre tá entre três... num sei por que é assim... dos três sempre tem um que mais puxa... entendeu? “Gabriel PA-RE”... aí ele é cheio de gracinha...
- 190. PESQUISADORA:** [[quem é desses que/que: : perturba?
- 191. Colaboradora:** é esse aqui ((aponta para a tela do computador))
- 192. PESQUISADORA:** o do meio?
- 193. Colaboradora:** hum hum:
- 194. PESQUISADORA:** diga
- 195. Colaboradora:** Gabriel é bem engraçado

196. **PESQUISADORA:** o exercício era pra ter sido feito [[em casa... ou em sala?
197. **Colaboradora:** [[em casa... e eu só ia corrigir
198. **PESQUISADORA:** hum hum:
199. **Colaboradora:** aí eles não responderam... é isso que me estressa por que eles não respondem... eu já quero/ já começo perguntando... pra ver o que é que eles respondem... só que aí eles não respondem... aí não tem como eu prosseguir a aula... da minha forma que eu queria
200. **PESQUISADORA:** porque você acha que eles não respondem?
201. **Colaboradora:** num sei... acho que é porque... eu/eu sou muito besta... muito boba...
202. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
203. **Colaboradora:** aceito tudo... aí: : ... eu deixo tudo fluir como eles quer... apesar de dar uns belos carões... porque eles só fazem as coisas va /.../ se for valendo nota... pra nota eles faz
204. **PESQUISADORA:** hum hum: : :
205. **Colaboradora:** entendeu?... se não se eu disser... “ah! você vai dar o visto?”... aí se eu disser que eu vou dar o visto... aí eles fazem
206. **PESQUISADORA:** aí você não deu nessa?
207. **Colaboradora:** não... não/não dei.. aí eu disse “nem em tudo eu vou dar o visto”... entendeu?... “quero que vocês estudem... isso aí é o assunto de prova”... aí eu fiz uma prova... mais aí não deu muito rendimento... então aí eu tive que de novo /.../ fazer em dupla... eu fiz um trabalho pesquisado... eu fiz trabalho pesquisado...porque... eu entendo que é muito [[difícil...
208. **PESQUISADORA:** [[hum hum
209. **Colaboradora:** pra eles assim... as orações... principalmente as subordinadas... as coordenadas... até que dá [[pra...
210. **PESQUISADORA:** [[mais fácil...
211. **Colaboradora:** ... a subordinada deu um trabalho... muito mesmo... eu deixei eles pesquisarem... uma atividade pesquisada na sala
212. **PESQUISADORA:** e aí?
213. **Colaboradora:** foi bom... pesquisada foi bom... agora a.../as sem ser pesquisada... depois de/de um tempo eles: : ... /.../ pronto os de/os lá de trás nem conseguiu fazer... ninguém conseguiu... só uns três
214. **PESQUISADORA:** eles refizeram a mesma prova?
215. **Colaboradora:** não... outra... eu fiz outra
216. **PESQUISADORA:** [[aí foi...
217. **Colaboradora:** [[aí eu corrigi a prova que eles erraram...
218. **PESQUISADORA:** sim:
219. **Colaboradora:** ... eles disseram /.../ fiz até objetiva... questões objetivas...
220. **PESQUISADORA:** hum hum
221. **Colaboradora:** é: : ... aí... peguei... meu Deus... não... trouxe pra sala... no dia da prova... todo mundo ficou quieto... eu digo “sim: : ... hoje eu quero ver”... cheguei quero ver né?... “sim... eu quer ver... “você não querem fazer as coisas minhas?”... hoje é a prova... eu separei todos né?... eles ficaram lá... disse “isso num é coisa... isso não é coisa de universidade?” por que eles acham que tudo que eu passo é coisa de universidade...
222. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
223. **Colaboradora:** ... que não é coisa deles... que tem a ver com o Ensino Médio... eu digo “não: : : ...” eu num passo nada... por que as vezes eu passo resumo... eu passo os trabalhos... as coisas que eu vejo aqui...
224. **PESQUISADORA:** hum hum...
225. **Colaboradora:** seminários... eles “não... você não tá universidade pra tá fazendo seminário”... então eles me repreendem dessa forma... acha que eu tô/acha que eu tô cobrando coisa da universidade... e não coisas da/da vida cotidiana...
226. **PESQUISADORA:** aí você diz o quê?

- 227. Colaboradora:** eu digo “não... nada haver... só muda /.../ seminário só muda a palavra... mas o que vocês fazem aqui... apre/apresentando os trabalhos... chama seminário”... aí eu vou explicar o que é... entendeu?... eles acham isso... fica “ah... mas porque você tá na universidade... só quer ser... só quer ser a tal... se acha... mais aqui você num é nada”... então eles ficam falando essas coisas... “se acha que é mais do que os outros”... eu digo... “não: : ... eu tô tentando... vocês têm que entender que eu tô tentando... mostrar pra vocês que é diferente... o que é... se vocês não conhecem então vamos aprender”... se eles num sabiam fazer resumo... eu que ensinei... eles num sabiam fazer uma referência... tirava as coisas e deixava pra lá... eu digo “num é assim”... fui ensinar... aí eles dizem que eu tô... cobrando coisa de universidade... que tem haver lá na universidade... que não tem nada haver com eles... num é bom ensinar?
- 228. PESQUISADORA:** com certeza
- 229. Colaboradora:** mas eles acha que não é... aí num quer...
- 230. PESQUISADORA:** quando você: ... muda um pouquinho... na gramática... faz outro tipo de trabalho em sala... você diz que já notou um retorno neles...
- 231. Colaboradora:** hum hum
- 232. PESQUISADORA:** ...você podia aproveitar e comentar... isso... “olhe... isso num é de universidade”... ou então... “isso é um procedimento [[diferente”...
- 233. Colaboradora:** [[hum hum
- 234. PESQUISADORA:** pra eles aceitarem assim
- 235. Colaboradora:** pronto... aí as vezes eu faço mesa redonda...
- 236. PESQUISADORA:** hum hum
- 237. Colaboradora:** pra gente debater... pego só um assunto aí... faço um círculo bem grande... pronto nesse (...) na escola... era uma entrevista... eu esqueci... eu num sei se era/é: : : ... esqueci o nome... do psicólogo... é: : : ... meu Deus como é que pode... Marinaldo... é mais ou menos assim... Ziraldo...
- 238. PESQUISADORA:** Ziraldo é o de Português daqui
- 239. Colaboradora:** não... num é Ziraldo não... é: : : ... ah esqueci...
- 240. PESQUISADORA:** tá
- 241. Colaboradora:** esqueci... então... eu trouxe... era da revista veja... que eu sempre/eu faço né?... aí eu gostei aí eu digo “não... eu vou levar essa”... tirei xerox e levei... pra gente né?... e a gente LEu... na SAAla... comentamos... aí eu... depois eu recortei alguns... alguns subtópicos... né?... disse “qual foi sua pergunta?”... aí... aí “o que é que os pontos positivos e os pontos negativos... do namoro na escola?... o que é que/que são relevados po/positivo... que contribui para o seu aprendiZAdo?”... perguntas assim... aí... a gente começava... então... essa turma aí “o que é que você achou disso?”... então... foi bem bom nesse dia entendeu... porque eles... diziam... diziam o que achavam... dos pontos positivos... diziam que às vezes num estavam... estava bem... também não estavam bem nos estudos... quando brigava com as namo/com as namoradas...
- 242. PESQUISADORA:** (...)
- 243. Colaboradora:** aí eles atrapalhavam porque estavam sofren /.../ estavam com vontade de tá lá
- 244. PESQUISADORA:** eles participaram?
- 245. Colaboradora:** participaram... eles participaram disso... então eu vejo assim que se trazer mais coisas /.../ eu num /.../ mas toda hora num dá pra trazer coisas que... que levem... que traga eles pra sala... porque tem que trabalhar isso entendeu?
- 246. PESQUISADORA:** por que... que: : não dá pra trazer?
- 247. Colaboradora:** ((sorrir)) porque: ... porque o sistema obriga a trabalha isso... ((referindo-se ao livro))... se não trabalha o plano/o meu plano vai ficar parado... eu tenho que seguir o plano...
- 248. PESQUISADORA:** o seu ou o da escola?
- 249. Colaboradora:** ((ri))... o meu... o que eu coloquei no meu né?
- 250. PESQUISADORA:** ham
- 251. Colaboradora:** ... mas realmente... eu não trabalho o livro todo... eu trabalho as questões que são pertinentes... pra vida deles... eu explico porque: ... eles têm que aprender né?... principalmente a gramática... e realmente... o problema da gramática também... eu num/ eu num gosto ((sorrir)) de

ensinar... porque assim... como é que eu vou explicar... ensinar no contexto mesmo... em vez de tá perguntando... aí eles acham... “porque tu faz aquelas perguntas... eu gostava de Português... mas com você eu tô detestando... porque a pessoa não aprende nada... com você: : ”... eles eram acostumados... “perguntando ‘O que é?’” como resposta de questionário... e você nem faz isso”... aí eu digo “não: : é porque agora eu tô dife /.../ tem que ser diferente... a gente vai aprender assim”

252. PESQUISADORA: hum hum

253. Colaboradora: ... com textinho... por que assim... inventar muito... traz primeiro os textinhos... mas pra eles não é tão importante isso... eles acham que é... que querem a pergunta... “o que é oração subordinada?... o que é?...” coisa que o livro vai dizer... então eles querem estudar assim... dessa forma e decorar... e eu digo “não: eu quero que vocês aprendam... do jeito que vocês aprenderam”

254. PESQUISADORA: isso

255. Colaboradora: e pensar que tudo... que todas essas frases que vocês constroem vocês estão inseridos... na gramática... na vida... sempre é assim né?... se você faz uma frase você tem um verbo... você tem pronome... entendeu? aí eu digo isso a eles... aí eles/ eles falam isso... pronto ... só... então às vezes eu fico triste por isso... porque: : ... o que é que eu posso fazer... pra/prá trabalhar... como por exemplo... aqui... aqui: iniciou as orações subordinadas... então aí eles... ah: : : ... num dá muita importância... eles dizem “vamo logo... vamo logo saber o que é: ... oração subordinada... pra num ficar pesquisando besteira... tudo ISSO pra chegar até aí?”... aí eu não perguntei o que era oração subordinada na prova... eu fiz... coloquei as frases pra depois ver... onde foi que você colocou... que você detectou... que existe uma oração subordinada... onde é que existe uma/uma oração subordinada objetiva...

256. PESQUISADORA: hum hum

257. Colaboradora: ...subjativa... aí eles “nã: ... isso a gente nem viu”... viram: : : ... mas aí na hora de/de procurar... porque eu acho que num estudam né?... eles num querem estudar... “nã: você num tá passando nada haver... nunca vi isso na minha vida”... eu digo “lógico... você tá conversando... você num viu mesmo não”... então eles ficam sempre questionando

258. PESQUISADORA: você disse que/que tinha que ensinar... pronome... oração subordinada... porque era pra vida deles?

259. Colaboradora: sim

260. PESQUISADORA: como assim?

261. Colaboradora: não... pra... eu disse isso?

262. PESQUISADORA: não: : como

263. Colaboradora: pra vida... [[não porque assim...

264. PESQUISADORA: [[que é importante pra eles

265. Colaboradora: pra saberem... só por saberem... né?... aí eles dizem assim “mais eu num... vou usar isso... eu uso na minha fala...

266. PESQUISADORA: hum hum: : :

267. Colaboradora: aí eu digo “é verdade... você usa na sua fala... mas como a gente tá estudando Língua Portuguesa... na disciplina... então vocês têm que saber né?... pra ficarem sabendo”... pra num ficarem perdidos... “o que é um substantivo?”... aí eles dizem “e/e pra que eu quero saber um substantivo”... isso lembra até uns textos que a gente discutiu aqui

268. PESQUISADORA: hum hum: :

269. Colaboradora: é porque as vezes... ah meu Deus... porque ((sorriso triste)) /.../ aí as vezes eu fico sem respostas pra/prá dar pra eles

270. PESQUISADORA: por que você se convence... num é?

271. Colaboradora: é: ((sorriso triste))

272. PESQUISADORA: tô perguntando... num sei não

273. Colaboradora: se eu me/ se eu me convenço com o quê?

274. PESQUISADORA: que realmente você fica /.../ eu acho que você se coloca no lugar deles... pra quê que serve saber do substantivo?

- 275. Colaboradora:** sim... é : ... porque assim tem uns que não vão né?... e tem uns que num/num querem estudar... tem outros que querem... eu digo “é: ... pra quem quer saber... sempre é bom: : ... que aprender... aí já/já têm outros que dizem “ah: : eu quero fazer engenharia... tem nada haver... eu num vou nem saber isso”... aí eu digo mais pelo menos... até aqui... até o Ensino Médio você tem que pelo menos... ter conhecimento sobre isso... né?... a vida cobra a você... mas aí eles diz... “ não: ... quando eu for estudar engenharia... quando eu for estudar pra matemática... se eu num vou estudar eu num preciso saber disso”... eu digo “não... e será que nenhum dia você vai escrever... um texto?... num vai escrever alguma coisa?”... “não: ”... aí eu fico às vezes me perguntando por quê... por quê ((sorriso triste)) por que eu tenho que dizer?... o porquê que nós temos mesmo que aprender... a gramática... quem explica muito bem é: /é: ... (...)...os/os textos dele...
- 276. PESQUISADORA:** ele diz o quê? ((sem ouvir direito o áudio))
- 277. Colaboradora:** ah: esqueci... até: : eu li naquela revista... (...) Escola... ele mostrando (...)... ((sorriso triste)) não... Tania ...tá bom...
- 278. PESQUISADORA:** ((sorrir))
- 279. Colaboradora:** você tá filmando isso? ((referindo-se à filmagem da autoconfrontação simples))
- 280. PESQUISADORA:** é só: por causa da fala... não se preocupe... eu não vou usar o vídeo... não
- 281. Colaboradora:** ele disse que a gramática precisa ser ensinada né?
- 282. PESQUISADORA:** hum hum
- 283. Colaboradora:** só que... é: : ... você tem que ensinar no contexto social do aluno... o pro /.../ eu fico me perguntando “como vai ser isso se eles ficam falando isso?... eu... é porque eu li... mas já faz um bom/ um bom tempo que eu li... essa enquete que falou... ah acho que eram umas quatro páginas... aí ele falando... como é que ensinava... tanto /.../ tinha até umas questões... que era trabalhando /.../ era até flexão de gêneros... que tava explicando
- 284. PESQUISADORA:** hum hum
- 285. Colaboradora:** num sei se você viu?... a flexão de gênero que tava mostrando... eu disse “eita que interessante”... aí eu fui... mostrando lá aí fez umas: ... eu até trabalhei no primeiro ano... essa questão de gênero masculino e feminino... até porque tinha “presidente... presidenta”... entendeu?
- 286. PESQUISADORA:** hum hum
- 287. Colaboradora:** aí pronto... eu trabalhei esse (...)... fiz lá umas questõeszinhas... e fui explicando...
- 288. PESQUISADORA:** mas lá foi bom?
- 289. Colaboradora:** foi: ... (...)
- 290. PESQUISADORA:** aí num deu pra adaptar isso ao terceiro ano não?
- 291. Colaboradora:** não...
- 292. PESQUISADORA:** por quê não?
- 293. Colaboradora:** porque... como é que eu vou trabalhar se não tá no conteúdo? eu fico assim... (...)... eu digo “ não... eu num vou trabalhar não”... porque eu não coloquei no plano... aí depois pra registrar entendeu?... se eles já dizem que eu num tô sabendo ensinar... que eu num tô sabendo explicar... porque eu tenho que aprender... porque eles têm que fazer isso... têm que fazer os conteúdos e eles num querem ver..... e se eu coloco uma coisa vai ser /.../ vai dizer que não quer... pronto deixa eu lhe mostrar uma coisa... aqui... pronto... como eu tô agora nas concordâncias... verbais...
- 294. PESQUISADORA:** hum hum
- 295. Colaboradora:** aí um... ô meu Deus cadê?... ((foleando o livro) que o /.../ tem um textinho... um poemazinho... que é “O bicho e o Alfabeto” né?... aí eu fui mostrar onde é /.../ qual as letras... “Ah: a gente agora... agora vai ficar estudando o alfabeto?”... que a gente foi LER e interpretar o texto... “pra que estudar o alfabeto?... olha o que é que ela vem trazer”... cadê o texto... deixa eu ver se eu acho...
- 296. PESQUISADORA:** mas ele falava de quê?
- 297. Colaboradora:** falava... falava que: ... os sentidos das palavras... entendeu?
- 298. PESQUISADORA:** hum hum: :

- 299. Colaboradora:** o que é que tem um sentido... elas voam... elas têm asas... a imagem dos pensamentos... então eu falava disso... que através do alfabeto... a gente pode construir textos.... entendeu?... então era assim... aí eles num prestam atenção e ficam criticando...
- 300. PESQUISADORA:** aí [[você chamou...
- 301. Colaboradora:** [[aqui
- 302. PESQUISADORA:** a atenção deles pra isso?
- 303. Colaboradora:** chamei sim... aqui tinha essa questão... aí...
- 304. PESQUISADORA:** sim é um poema de (...)... tá
- 305. Colaboradora:** bem interessante... aí eles “hum hum... quem num sabe que/que o alfabeto tem vinte e três letras”... porque tem assim “o bicho alfabeto tem vinte e três patas... ou qua/quase”... aí a gente demorou um pouco... estudando esse... “oh falando do alfabeto”... porque... só porque têm esse nome do alfabeto... aí eles já acham que... a gente tá trabalhando o ABC... na verdade era o ABC... mas só que o ABC de/de sentidos... diferentes né?... de sentido em termos de FRAses... períodos... orações... para trabalhar a concordância verbal... que era até a última escritinha... “os versos com frases se fazem asas... palavras se referem ao ato da escrita... o que eles dizem?”... entendeu?... então: era pra explicar isso... que... o verbo FAzem né?... concorda com o/o seu..... com o ujeito... entendeu?... então era pra trabalhar dessa forma... então eles acharam /.../ aí depois disseram “ah e era isso era?... só trás coisa que nem existe”... eles falam...
- 306. PESQUISADORA:** por que... que não existe?
- 307. Colaboradora:** eles dizem isso... porque..... eu digo “existe... tem no seu livro... porque você num anda com o seu livro?”... nem o livro ele traz... aí: perturba muito essas coisas... é só pra me tirar do sério... eu vi que é só pra me tirar do sério /.../ então aí depois que eu as /.../ depois que eu fiquei sabendo que ele bebia... que ele vinha com cachaça pra escola né?... então aí eu deixei de conversar sério... tô explicando pra os querem... os que não querem... eu disse “a porta tá aberta” (...).
- 308. PESQUISADORA:** é... trabalhar o sentido do semântico... é uma boa opção...”Bicho Alfabético”... o que isso quer dizer?... Por quê?... is /.../ você... talvez... poderia ter pensado no... des-cons-truir... aquela imagem que ele tinha do poema...
- 309. Colaboradora:** pronto... aí ele dizia assim... “muito besta”... eu digo “não... num tem nada besta... quando você” /.../ aí tem umas questões bem pertinentes... falando do eolítico... quando ele se refere ao alfabético... por quê?... porque aqui tem vinte e três... e será que hoje tem vinte e três: ?
- 310. PESQUISADORA:** pronto
- 311. Colaboradora:** aí eu fui trabalhando isso... por que?... aí eles “aff... a gente ainda tá estudando isso...” tudo no mundo... eles... me perturbam Tania... me tira do sério... aí “é: : tá certo”... aí depois foi responder... perguntou ao colega... pra responder /.../ porque ficou... aí eu digo “tá bom... faça se você quiser”... ele disse “ah depois eu trago o outro seu texto”... aí eu digo “será que eu vou aceitar?... num vou aceitar mais não”... porque eles tudo traz atrasado... tudo... tudo... aí por isso eu disse que não vou me estressar... eu gosto dele/deles... mas tem hora que... fico muito desmotivada... desmotiva muito dar aula a eles... que eles/eles querem... sei... lá... desrespeitar... me humilhar... eu sou chacota pra eles... eu sirvo de chacota... entendeu?
- 312. PESQUISADORA:** tu não acha /.../ tu acha que não consegue se impor... com/como professora?
- 313. Colaboradora:** na... é: : com eles... já deixei de (...)... porque se eu for eles diz /.../ ontem mesmo /.../ depois né?... ele pegou e saiu... aí eu tava no visor né?... aí ele passou aí disse “ah olha como é fácil de dar um murro” ((dar um murro na mão))... por trás né?... eu tava assim... por trás prestando atenção... aí ele arradiou a janela e eu tava assim... aí ele disse “ah mais tá bom de dar um murro”... eu disse “dê”... é desrespeito mesmo...
- 314. PESQUISADORA:** é: :
- 315. Colaboradora:** entendeu?... não tem respeito
- 316. PESQUISADORA:** eu sei o que é isso/.../... vamo lá
- 317. Colaboradora:** aí é complicado... eu disse “cuidado viu se não eu coloco um processo em você”... aí ele fica com medo...
- 318. PESQUISADORA:** aí controla um pouco?

319. **Colaboradora:** é: ... depois volta tudo denovo ((ri))
320. **PESQUISADORA:** ((ri)) é... é a luta [[mas a gente passa por isso viu: : : Kalina...
321. **Colaboradora:** [[é por isso que eu me estresso... eu sei...
322. **PESQUISADORA:** hum hum
323. **Colaboradora:** pronto aí ele disse... “você nem é concursada”... digo “eu não sou concursada porque não teve concurso ainda”...
324. **PESQUISADORA:** muito bem
325. **Colaboradora:** ... “mas quem sabe? Se quando houver eu não vou estar? Então se cuide viu?... porque eu vou passar muitos anos aqui e você vai ter que me aguentar: ”... aí porque ele diz que /.../ eles acham que porque eu num sou concursada... eles acham que eu não tenho competência... um concurso cala com a boca de muita gente... então... não teve ainda concurso (...) mas eu pretendo fazer...
326. **PESQUISADORA:** muito bem
327. **Colaboradora:** por isso me dá /.../ por isso que me dá vontade... muitas vezes de sair... do lugar entendeu?... ir pra outro lugar... ensinar outras coisas... e não ficar /.../ porque num diz a história “santo de casa não obra milagre”? num é assim?... então eles acham isso... e: : : ... política influencia demais na /.../ porque o outro professor que saiu foi por causa dessas questões políticas né?... então como eu tava estagiando... eles [[nem...
328. **PESQUISADORA:** [[é prefeitura... não é Estado?
329. **Colaboradora:** não... é Estado
330. **PESQUISADORA:** é Estado
331. **Colaboradora:** é Estado só que: ... é mais ligado ao Governo entendeu?... então aí eu tava estagiando... como eu tava na disciplina... pra num prejudicar... então como eu tô na disciplina... só tem eu formado em Português entendeu?... e os outros não...
332. **PESQUISADORA:** hum hum:
333. **Colaboradora:** ... tem Pedagogia... mas eles num ensinam... no Ensino Médio
334. **PESQUISADORA:** hum hum... esse que saiu er/era o que... formado?
335. **Colaboradora:** em Filosofia... formado em Filosofia... mas ensina Português... sempre ensinou Português...
336. **PESQUISADORA:** hum hum
337. **Colaboradora:** por sinal ele é muito inteligente... tenho todo respeito por ele
338. **PESQUISADORA:** ele se aposentou foi?
339. **Colaboradora:** não se aposentou não...
340. **PESQUISADORA:** ah
341. **Colaboradora:** ... porque ele tinha muitos empregos... num tem aquelas?... que tem muitos empregos aí tem que deixar um né?
342. **PESQUISADORA:** hum hum
343. **Colaboradora:** então ele teve que deixar... então aí eles são acostumados com isso... mesmo assim ele ficou... ainda ensinando no Município... as vezes ainda... numa entrada ou outra a gente se encontra... aí só querem que seja ele né?... o professor que é (...) e fica falando essas coisas... mas ele é concursado... mas é do município... porque o EJA... ele ensina o EJA... o EJA é a noite por conta dos alunos que têm mais dificuldades... que só tem tempo de vir a noite... então ele vem a noite... e às vezes a gente se encontra... então eles sentem falta disso aí... aliás...e /.../ porque... eu acho que eles respeitavam mais ele né?... do que eu... num sei porque... que eu sofro com isso ((sorriso triste)) é o começo de tudo né?
344. **PESQUISADORA:** é: ... verdade
345. **Colaboradora:** no começo de tudo tem que ser assim... num sei porque mas tem que ser... tem que aguentar... se quiser superar... mas eu penso..... em mudar: : ... eu quero entendeu?... eu quero ver... um aluno aprendendo... eu me preocupo... eu es/eu estudo pra dar aula... pra dar minhas aulas... chego na sala... aí eles num escutam... às vezes... só nessa turma por causa deles...
346. **PESQUISADORA:** hum hum

- 347. Colaboradora:** ... então é um problema... eu já disse... o que é que eu faço meu Deus... já perguntei aos outros professores... aí eles dizem “realmente” /.../ perguntei ao professor de Matemática... perguntei o/o professor de história... eles dizem “realmente é verdade... o que você diz é verdade... eles dão muito trabalho... mas eles são danado de inteligente”... são mesmo... o problema é esse... eu digo “é” /.../ aí então... eu num posso tirar eles da sala... e dizer “vá saia”... e quando eles sair... aí eles num querem sair porque ficam com medo de sair... e perder... e dizer “você vai tirar ponto”... eu digo “não... num vou tirar ponto... você depois estude em casa”
- 348. PESQUISADORA:** tu se sen: te: : ... insegura...
- 349. Colaboradora:** não: ... em nenhum momento
- 350. PESQUISADORA:** não né?
- 351. Colaboradora:** não... tudo que eles perguntam eu respondo... entendeu?... não me sinto insegura
nÃo ... porque toda vez quando eu vou pra aula... eu tô preparada no que eu vou... falar
- 352. PESQUISADORA:** hum hum
- 353. Colaboradora:** agora... se às vezes algum... às vezes... eles perguntam alguma coisa... por exemplo... não aconteceu... nessa sala não... mas às vezes... surge outras coisas de outros assuntos entendeu?... que eu num sei explicar... aí isso aí /.../ palavras as vezes... o sentido de uma palavra... no dicionário... aí eu disse “não... então vamos olhar no dicionário... que eu num sei essa palavra... o significado”... só essas coisas que as vezes acontece... digamos o significado... mas quando eu estudei/estudo... por exemplo... essas orações subordinadas... que pra mim também é difícil entendeu?... mas eu passo o dia quase todo... só: estudando isso... então as perguntas que eles fazem... eu sempre respondo... num tenho medo das perguntas deles não... e eles assim... eles num perguntam... perguntam os outros que querem aprender: ... esse menino ... ele foi embora... ele era muito/ele era uma ajuda muito grande para a turma... mas ele saiu... porque toda vez ele ficava... perguntando... “ah eu num entendi isso... porque isso é assim?”... então ele estudava muito... aí que eu tinha que estudar muito... pra esse que queria... entendeu?
- 354. PESQUISADORA:** hum hum
- 355. Colaboradora:** que era ele que perguntava... então tá /.../ eu sinto muita falta dele... porque ele ajudava muito... com as perguntas dele... até pra turma... porque às vezes tem os que num entende e fica... calados né?... e ele não... ele entendia... ele buscava... aí eles num quer sabe... num quer saber de nada.....
- 356. PESQUISADORA:** ele saiu por quê?
- 357. Colaboradora:** ...porque... a tia dele mora em JP... só que a mãe mora aqui né?... aí ele sempre tava indo... desde o começo ele dizia... que ele não vinha estudar aqui... aí depois ele voltou... “que bom Elvis que você voltou... você faz falta viu?... faz falta na sala”... todos os professores... acha que ele faz falta... aí ele disse “não”... porque ele queria um emprego né?... acho que conseguiu um emprego aí ficou... né?... eu num sei se ele tá estudando... aí ele/ele me faz falta nesse sentido... que eu confiava muito... ele... que ele me ajudava... entendeu?... que ele era mui... ele é inteligente... ele era não... ele é muito inteligente... ele me ajudava perguntando... interagindo comigo... então por isso que eu ia bem preparada... pra responder as dele... agora eles achavam que nada era importante... eles achavam não... eles acham que nada é importante... que tudo é insignificante... tudo num tem sentido... porque eles não querem tá ali... eles só vem pra aula porque tem que vim... pra receber(...)... como tão no terceiro ano acham que: : só é bagunçar... já é o ultimo ano... “cuidado se não você fica reprovado”... é só isso que acredita... muito difícil...
- 358. PESQUISADORA:** é
- 359. Colaboradora:** “ah eu já tô aqui... sou velho demais... faço o que eu quero”... “tudo bem... só não na sala de aula... enquanto eu estiver aqui... viu?... vai derrubar a cadeira em mim? ((sorriso triste))... pois jogue”... aí ele diz “eu joga”... “pois jogue... jogue eu tô esperando... jogue... se levante e jogue que eu não tenho medo de você não... jogue... que nós vamos bem pra longe... além da diretoria... pra longe... longe viu?... num é aqui que vai ficar não”... aí fica lá aí fica vermelho e num joga... só fazendo raiva... coisa de aluno né?... já nas outras turmas não... nas outras turmas num tem isso... só tem isso nessa sala... e eu num sei porque eu fui trabalhar... num projeto nessa sala...

360. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
361. **Colaboradora:** ... porque assim ...eu poderia ter escolhido outra sala num é?... daria mais certo... mas eu quis eles...
362. **PESQUISADORA:** mas... num tá dando certo?
363. **Colaboradora:** tá... vai dar certo..... porque os outros querem... num é por causa que eles vão atrapalhar que vai ficar sem... sem significativa não... se Deus quiser vai dar tu: do certo... já tá até o dia planejado... aí depois disseram “ó Professora venha cá... você num tá fazendo isso?... eu tô vendo que tá ficando bom... faz uma festa... pra depois que acabar o teatro a gente fica lá”... eu digo “não: ... num dá não”... num porque é muita responsabilidade P...né?... eu digo “não... você... se vocês quiserem façam... chamem a diretora... pra perguntar a ela se ela num deixa... já que vocês tão no terceiro ano... querem arrecadar o dinheiro né?... então perguntem a ela que aí... combinando os outros professores... agora sozinha não... vou me responsabilizar só pelo teatro que vai acontecer”... agora pra ter depois da noite né?... eles querem... não... aí eles dizem ah: : seria tão bom que fizesse”... “não vamo vê”... mas sozinha eu num vou fazer não
364. **PESQUISADORA:** e é o que?... é projeto/ é uma amostra?... um... tem alguma [[data...
365. **Colaboradora:** [[não eles...
366. **PESQUISADORA:** especial pra apresentar... não?... uma comemoração da escola como um todo?
367. **Colaboradora:** não... só é meu
368. **PESQUISADORA:** só é seu: ...
369. **Colaboradora:** só meu...
370. **PESQUISADORA:** ótimo
371. **Colaboradora:** só meu... porque eu quero /.../ na verdade era pra o segundo bimestre entendeu?... que eu tinha planejado isso... mas como aconteceu esses contratempos
372. **PESQUISADORA:** hum hum
373. **Colaboradora:** não foi possível... então já que eles estudaram... como os outros se empolgaram... e outros foram embora... eles ficaram meio bravos
374. **PESQUISADORA:** hum hum
375. **Colaboradora:** aí disseram “mas você nu tem palavra” né?... ficaram dizendo que eu não tinha palavra... “tenho... eu vou fazer: : “eu vou vim ensaiar nos outros dias... quando não tiver aula”... eu tô indo... porque eu dou aula os três dias... aí eu fui ontem... hoje eu num sei se vai dar pra ir... porque hoje... mas eu acho que amanhã eu tenho aula... e sexta... aí no sábado a ente vai se encontrar de novo... até que... esteja bom mesmo...
376. **PESQUISADORA:** hum hum
377. **Colaboradora:** ... bom de verdade... que se não pra levar pra rua... PRA comunidade... é uma coisa /.../ porque assim... como eu quis trabalhar Vidas Secas... porque é um momento em que o Nordeste vive e que o Cariri viveu... Vidas Secas... só que aí eu... comparei assim... que a gente não tem que pensar... como esse /.../ porque no final eles vão embora... vão embo: ra...
378. **PESQUISADORA:** os retirantes né?
379. **Colaboradora:** exatamente... vão embora em busca de melhorias... e aqui a gente po: de... buscar melhorias... é: : de vida dentro do nosso próprio lugarzinho...
380. **PESQUISADORA:** ah:: então não é... uma... interpretação do... texto propriamente dito não... você vai adaptar a realidade?
381. **Colaboradora:** não
382. **PESQUISADORA:** não?
383. **Colaboradora:** não... é do texto lido... só que na produção textual eu fiz eles [[pensarem...
384. **PESQUISADORA:** [[sim: :
385. **Colaboradora:** e refletirem sobre isso...
386. **PESQUISADORA:** Ah tu fizesse um pro/ uma sequência didática?
387. **Colaboradora:** foi
388. **PESQUISADORA:** com: : : ... produção: : ... leitura da obra... discussão: :
389. **Colaboradora:** é... isso

390. **PESQUISADORA:** tu pediu o que de produção?
391. **Colaboradora:** o/o/o: : artigo de opinião [[que ...
392. **PESQUISADORA:** [[sim: : : ... foi
393. **Colaboradora:** que foi até você que sugeriu... que disse que ia fazer o texto dissertativo... aí você disse “não é melhor o artigo de opinião?”... aí deu melhor né?... assim pra... pedir pra eles “o que é que você acha... quais são as melhorias que a gente pode... enfrentar aqui... em meio a seca né?... enfrentar diante da seca que... estamos vivendo... que melhorias pra não ter que sair daqui... e ir buscar melhorias fora?... como foram os retirantes? Então a/um olhar mais crítico sobre essa versão” entendeu?
394. **PESQUISADORA:** tu já me mandou o relato sobre isso?
395. **Colaboradora:** não... mais tá tudo pronto... o projeto eu fiz... só num fiz o relatório ainda porque: : ... num dá... eu tô vendo que assim... eles tão mais empolgados entendeu?... (...) “ela fica querendo fazer isso”... “oh gente eu gosto de vocês... eu quero o melhor pra vocês... entendeu? Eu num quero aqui ser inimiga de vocês... nem ser uma rival de vocês... eu sou igual a vocês... eu só tô aqui pra contribuir um pouquinho com os conhecimentos de vocês.... mostrar pra... vocês que ir adiante com os assuntos... vocês ir buscar... entendeu?”... eu sempre mostro isso a eles...
396. **PESQUISADORA:** hum hum
397. **Colaboradora:** eles ficaram assistindo mas... depois saíram pra fora e ainda fez isso ((a colaboradora representa com a mão o gesto obsceno que o aluno fez – deu o dedo médio))... eu digo “ai meu Deus”
398. **PESQUISADORA:** ((sorriso triste))
399. **Colaboradora:** ((sorriso triste)) é pra me ti-rar do sério mesmo... aí depois voltou... “e é as duas aulas é?”... eu digo “é não é só uma”... aí saiu... aí os meninos nem liga por que já sabe... “ah Nossa Senhora... ainda?”
400. **PESQUISADORA:** quer falar mais?
401. **Colaboradora:** não... num vou mais interromper não...
402. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
403. **Colaboradora:** eu num quero mais nem assistir esse vídeo... ixi eu errei esse nome aqui... nem ia te mostrar... oh mulher ... eu fiquei nervosa...
((vídeo))
404. **Colaboradora:** olha (...) é esse
405. **PESQUISADORA:** hum hum
406. **Colaboradora:** eu acho que ele vai falar... eu acho que foi aqui que ele falou... ((sorrir))
407. **PESQUISADORA:** o que foi?
408. **Colaboradora:** oh... você escutou?
409. **PESQUISADORA:** a resposta?
410. **Colaboradora:** “a resposta é a pergunta”... com gracinha entendeu?
411. **PESQUISADORA:** foi ele foi?
412. **Colaboradora:** foi
413. **PESQUISADORA:** um dos três?
414. **Colaboradora:** ham:: foi o danadinho... “a resposta é a pergunta”... porque não respondeu... fica com essas gracinhas entendeu?... não acho que (...) falou mas num deu pra ouvir não... ele respondeu
((vídeo))
415. **PESQUISADORA:** quer voltar um pouco... vamo voltar um pouquinho pra ver isso aqui
416. **Colaboradora:** é porque não dá pra ouvir né?... mas ele respondeu
((vídeo))
417. **Colaboradora:** oh... aí ele ainda fica perguntando... pra toda hora voltar
((vídeo))
418. **Colaboradora:** isso é eles perturbando
((vídeo))

- 419. Colaboradora:** entendeu como é?... é difícil porque me /.../ é pra estressar... eles fica toda hora... “que página... que página... onde você tá?”... aí num me deixa dar aula: : ((a colaboradora bate na mesa))... é isso que acontece com ele
- 420. PESQUISADORA:** aí tu fica respondendo... direto?
- 421. Colaboradora:** é aí eu fico dando atenção... dizendo(...) depois quando passar tudo aí eles vêm perguntar... “é pra fazer o quê mesmo?”
- 422. PESQUISADORA:** ((ssorrir))
- 423. Colaboradora:** ah Tania... me dá vontade de fazer/de fazer assim “RA”... fico me segurando... oh tinha um professor ano passado... num foi com ele não. Mas ele num aguentou... ele pegou na blusa do menino e fez assim oh “rum” ((gesticula)) na blusa do menino... agrediu o menino... eu num posso fazer isso
- 424. PESQUISADORA:** não: :
- 425. Colaboradora:** até rasgou a blusa do menino... abafaram o caso... mas dá vontade Tania... que ninguém guenta não... “ah meu Deus... me dê paciência Senhor”... nessa luta... eu sento logo na cadeira... pra num tá... revidando
- 426. PESQUISADORA:** é o estresse né?
- 427. Colaboradora:** é... pode ver que... o zumzumzum só é por causa deles... da turma todinha é ele que faz... esses três é os problema
- 428. PESQUISADORA:** é verdade...
- 429. Colaboradora:** uhm hum... eles fazem tudo... menos esses três... até os outro três dali eles falam... porque se eu reclamar... eles/eles... ah: : é como se eu tivesse na sala agora ((sorrir))
- 430. PESQUISADORA:** é como se tivesse o quê?
- 431. Colaboradora:** é como se eu tivesse na sala... todo hora eu aponto né?... porque eles sentam no mesmo lugar...
- 432. PESQUISADORA:**... aqui:
- 433. Colaboradora:** eu disse “olhe... qualquer dia eu vou separar você”... aí eu falei né “vou separar... você vai sentar ali... você ali...((apontando))... pra ver se vocês param com isso”... aí ele disse... “eu sou de maior eu sento onde eu quiser”... eu digo... “tá bom... então vamo sair da zona de conforto... um pouquinho né?”... pra vê se melhora... mas eles num sai... os outros até que sai... vira... muda de posição... mas ele não... os danado só senta lá... no mesmo lugar... num muda nada fica tudo igual... aí fica me perturbando... lá: : trás e diz... “ela nem dá atenção”... quando eu num dou atenção... “oh essa peste ruim... num dá nem atenção... ah condenada”... aí eu fico lá... faço que nem: : : escuto...
- 434. PESQUISADORA:** ((sorrir))
- 435. Colaboradora:** se você vê... as observações... no diário tá cheio já... de observações ((sorrir))... aí foi tanto que a/a diretora chamou eles... pronto...
- 436. PESQUISADORA:** serve pra quê assim... essas observações?
- 437. Colaboradora:** porque assim... eles /.../ é o único modo assim... deles ficarem com medo... porque quando eu vou colocar uma observação eles têm medo de chamar o pai... de chamar a mãe... mas o pior é que... o problema é que esses dois... os pais são separados... aí eu acho que acontece esse problema aí já né?... esse problema eu acho que já vem de antes né?... e reflete na escola ... muito isso né?... quando o aluno num é bem em casa... então aí o pai é sepaRAdo... todos dois... são assim... ele num convive com o pai... convive com a mãe... num respeita a mãe... nem a mãe... nem a própria mãe ele num respeita... então é difícil...
- 438. PESQUISADORA:** e você já tentou uma conversa individual... com eles?
- 439. Colaboradora:** com ele?... já... eu já fiquei com eles uma vez... “mas Kalina”... é: ... no dia que eu observei né? eles ficaram bravos comigo... que eu coloquei uma observação... “você faz isso na agenda”... eu disse... “não... só fiz... olha... leia... o que eu fiz aqui”... que foi um dia que eles... eu num sei se eu... comentei com você... que eles... que eles chegaram destruíram um giz... colocaram lá numa folha de papel... e saíram... tava na sala dizendo que tava... com maconha... é maconha né?... que tava o pó?... eu num sei...
- 440. PESQUISADORA:** é:

- 441. Colaboradora:** aí ficava... “ah eu tô doidão” ((faz os gestos))
- 442. PESQUISADORA:** ham ham
- 443. Colaboradora:** “ah eu tô doidão”... aí nesse dia eu tive que botar no diário né?... fizeram isso né?... aí ficaram com os papel... cheirando o giz... era o giz que eu sabia que era um giz... que eu num sabia nem de onde eles arrumaram... porque aqui trabalha na /.../ com a lousa né?... mas às vezes tem os dois quadros né?... Aí fica giz né?... aí eu tive que anotar né... aí eu disse “eu menti em alguma coisa?”... “não mentiu não”... eu digo “apois cuidado viu que isso aqui é pó viu... você tá simulando uma coisa que num é verdade... mas você tá fazendo como se fosse verdade... que eu sei que num era... que você num faz isso...”... eu num entendo... eu acho que não..... eu penso que não né? ((sorriso triste))
- 444. PESQUISADORA:** hum hum
- 445. Colaboradora:** então aí ficou lá... aí então nesse dia a diretora veio e chamou a atenção... tira do sério... aí os outros TOdos... começavam a rir... tudim começava a rir... eu digo “oh meu Deus isso só pode ser o... caos mesmo”... só Deus nessa minha vida... nesse dia com esse menino.....
- 446. PESQUISADORA:** ((sorrir))
- 447. Colaboradora:** ((sorriso triste))... só pra me tirar do sério... num sei o que é isso... que eles fazem... é problema viu?... num tem... tá lá no diário... eu num conheço a mãe dele... dá vontade assim de/de ir... conversar com os pais... o pai dele né?... já que ele mora com outra família... com a mãe né?... porque o pai sempre... mas sempre tá presente... embora ele esteja em outro ambiente... mas... ele sempre tá presente na vida dele... eu acho que eu ainda tenho que conversar né... pra ver se ele... muda... num sei...
- 448. PESQUISADORA:** tu já assistiu o filme... O Triunfo?
- 449. Colaboradora:** não
- 450. PESQUISADORA:** eu vou mandar pra tu uma cópia... é bem interessante...
- 451. Colaboradora:** pra eu assistir sozinha?
- 452. PESQUISADORA:** é: : ... é: ... só pra você
- 453. Colaboradora:** tá bom... pois manda que eu quero... o bebezinho tá se mexendo? ((referindo-se à barriga da pesquisadora, uma vez que ela estava grávida de seis meses))
- 454. PESQUISADORA:** é... mas tá bem... ele é bem comportadinho o bichinho... ele dá trabalho não
- 455. Colaboradora:** já vai dar nove e meia...
- 456. PESQUISADORA:** tu já quer ir é?
- 457. Colaboradora:** não
((vídeo))
- 458. Colaboradora:** tá vendo... é isso aqui oh ((indicando no livro))
((vídeo))
- 459. Colaboradora:** eu num sei dizer esse nome ((indica no livro))... que eu tava nervos/
- 460. PESQUISADORA:** não... num tem nada não
((vídeo))
- 461. Colaboradora:** ... foi ótimo... isso eles resumindo... mas num deu pra ouvir não
- 462. PESQUISADORA:** ele disse o quê?
- 463. Colaboradora:** ele contou... porque assim... ele..... ele realmente interpretou entendeu?... porque: : ... o texto falava assim: : ... que: : ... que eles estavam conversando num é?... aí falou “ouvi uma piada ótima”... aí ela disse “detesto que contem piadas sujas... na minha frente”... entendeu?... ou seja... a/aí ele continuou a contar a piada... assim mudou de lado
- 464. PESQUISADORA:** ((sorrir))
- 465. Colaboradora:** entendeu oh? ((apontando e ouvindo o áudio do vídeo)) aí ele contou... a mesma história... mudou de lado... pensando que era porque... mudando de lado ela ia... aceitar contar a piada... então o humor do texto seria esse... mudou de lado... a posição... e não... que realmente é que ela não queria mesmo
- 466. PESQUISADORA:** hum hum
- 467. Colaboradora:** entendeu?... aí ele interpretou

468. PESQUISADORA: Elvis?

469. Colaboradora: o Elvis... o que ele (...) o que o autor (...)
(vídeo))

470. Colaboradora: (...) toda hora...

471. PESQUISADORA: eu ouvi agora ele dizendo... “a resposta é a pergunta”... num foi?

472. Colaboradora: é: ... eles num respeitam... desrespeitam... não respeitam assim (...) a professora

473. PESQUISADORA: aí você fingiu que não ouviu?

474. Colaboradora: fingi que não ouvi... mas tem hora que não dá pra fingir que não ouviu... tem hora que num dá pra suportar... porque a gente é ser humano... e sente... então tudo bem... essa aí num foi nada pertinente... mas quando ele vai me ferir /.../ fere a minha imagem aí eu vou... e digo muito também... “eu calo a boca se eu quiser... se você não quiser me ouvir saia pra fora”... eu sou braba também ((sorrir))... tem hora que tem que ser né?... pra ver...

475. PESQUISADORA: hum hum

476. Colaboradora: é: ... eu sei que num tem que fazer isso né... mas se ele /.../ no dia que ele falou dizendo que eu era burra... aí eu... num/num dá pra aguentar... diante da sala todinha dizendo que eu era burra... “porque eu sou burra me diga... se você nunca parou pra prestar atenção na aula”... nas minhas aulas né? “como é que você tem... toda autonomia de falar assim comigo... cuidado... com suas palavras” entendeu?... aí ele diz “ porque eu num ligo... porque eu num quero aprender com você”... porque eu acho ... que ele num gosta de mim... num sei... questão particular... num sei... o que é... porque ele quer me prejudicar... porque ele sabe que eu num sou home... que “se eu quiser eu lhe tiro daqui”... então eles querem... que eu faça alguma coisa... errada pra eu sair...(...) que eu faça alguma coisa errada... pra ter motivo de eu sair da escola...

477. PESQUISADORA: hum hum

478. Colaboradora: pra eu sair da escola... entendeu?

479. PESQUISADORA: é uma hipótese

480. Colaboradora: eu acho que seja... na minha opinião... eu penso assim... “se eu quiser... hum: : :”... aí tira do sério né?... justamente quando a menina veio estagiar... aí foi que eles ficaram... ficaram... ficaram... enchendo o saco... aí no outro dia “ah ela num vem não”... tá tudo calminho... quando /.../ hum e eu calada (...)

481. PESQUISADORA: testando você né?

482. Colaboradora: é exatamente... me testando... eu digo “não vou mais”... aí eu fiquei brava lá... aí eu disse “eu não vou mais nem ligar”... então aí todo mundo ficou produzindo um artigo de opinião... menos eles... foi depois na produção de textos... em sala... depois da mesa redonda que a gente fez...

483. PESQUISADORA: hum hum

484. Colaboradora: eles ainda debateram... mas aí eles começaram de novo

485. PESQUISADORA: aí foi sobre Vidas Secas né?

486. Colaboradora: não... também aconteceu a mesa de Vidas Secas... na sala com o grupo

487. PESQUISADORA: ham ham

488. Colaboradora: porque é muita coisa... aí a gente se esquece... na escola ((sorrir))

489. PESQUISADORA: eu sei

490. Colaboradora: cada aula... é poucas aulas... só são duas aulas juntas... seguidas... aí uma aula na quinta... e outra aula na sexta... porque só são quatro aulas de Língua Portuguesa

491. PESQUISADORA: hum hum

492. Colaboradora: aí... nessas quatro aulas... aí eu tinha que... trabalhar a Literatura... produção... e: : gramática

493. PESQUISADORA: hum hum

494. Colaboradora: aí sempre a /.../ aí por isso sempre atrasam os conteúdos... mas quando deles /.../ eu prefiro ficar assim... debatendo as coisas... do que passar adiante numa coisa que eles num aprenderam... então é por isso que às vezes atrasa o conteúdo... mas eu quero... principalmente que eles aprendam... que eu num passe adiante com as coisas que eles num aprenderam entendeu?

495. PESQUISADORA: você gosta mais de dar o quê?

- 496. Colaboradora:** eu gosto mais de trabalhar texto... produção de textos... quando é Literatura... eu num gosto muito mais eu trabalho... entendeu?... assim.... explicar... principalmente explicar... essa questão de época... da história... eu num gosto mesmo não... mas quando é pra ler poema... ler romance... ler obra... fazer as análises... aí eu gosto... de trabalhar isso com eles... mas e também eu não gosto quando é falado as datas... num sei o que.... “Fulano nasceu em tanto”... essa/do/das biografias do autor né? O que é que aconteceu... aconteceu essas guerras... aí eu... num gosto de falar sobre isso.. contexto histórico mesmo...
- 497. PESQUISADORA:** hum hum
- 498. Colaboradora:** no tempo... pré-modernismo... entendeu?... como a gente tá/está trabalhando... tô um pouquinho atrasada com o Modernismo ainda.... mas a gente já trabalhou o Pré-modernismo...
- 499. PESQUISADORA:** e eles percebem?
- 500. Colaboradora:** não... mas eu faço eles perceberem que eu gosto... eu não deixo eles verem... ficar visível essas coisas pra eles não... entendeu?... eu deixei eu me empolgo... me envolvo... entendeu?... passa... no caso... faço mesa redonda pra eles debaterem... aí depois que eles debatem... eu vou e comento e digo é assim minha gente...” a Literatura faz a gente ver o mundo diferente... então eu faço que eles se empolguem... levo texto... porque até faz a gente.... viver... reviver... faz a gente pensar... faz a gente vivenciar o momento... então eu sempre mostro isso... e eu gosto muito da Literatura... entendeu?... mais gosto mais quando trabalho reescrita do texto... mais aí eles num gostam de jeito nenhum
- 501. PESQUISADORA:** por quê?
- 502. Colaboradora:** porque fico apontando algumas coisas... ideias soltas... aí eles num querem... eles têm preguiça de fazer tudo de novo... é igual a eu ((sorrir))
- 503. PESQUISADORA:** ((sorrir))
- 504. Colaboradora:** é preguiça... aí eu digo “é... oh... vocês é: : ... vocês se acomodam a preguiça... isso é preguiça... eu fui aluna e eu sei que é preguiça”... aí eles ficam “é: : : ... porque eles num queriam fazer de novo né?
- 505. PESQUISADORA:** é preguiça ou é o ego heim?
- 506. Colaboradora:** num sei... sei lá... acho que o ego... fala mais alto né? ((sorrir))
- 507. PESQUISADORA:** num é?
- 508. Colaboradora:** deve ser... é verdade... mas aí eles num querem fazer... mas eles fazem.. só se não for valendo nota... se num for eles nem me entregam
- 509. PESQUISADORA:** a reescrita?
- 510. Colaboradora:** é: : ... eu digo “olhe tá valendo nota... essa daqui valia... esse seu texto podia ser por exemplo... três e meio né?... quatro e meio”... aí eles se assustam... “ah: : ? Eu fiz isso?”... sim tem uns que até rasgam... eu digo “rasgou? Vai ficar com essa nota aí... bem pregado... rasgou agora... quatro e meio” oh... num pode colocar o meio né?... boto cinco nem ligo... “vai fazer outro até melhorar?” as vezes é porque tem uns que têm problemas... grandes problemas de escrita
- 511. PESQUISADORA:** de quê?
- 512. Colaboradora:** de: : : ... por exemplo... de concordância: mesmo... de concordância de escrita... têm uns alunos que: ... no quinto ano escreve melhor... eles tão no segundo ano... eu vou mostrar... os textos que eu até... separei nos slides que eu até... ane!./ tirei /.../ digitalizar
- 513. PESQUISADORA:** o nome...
- 514. Colaboradora:** coloquei nos slides... pra eles ver bem... pra mostrar... pra dizer que eu num tô errada... que tudo eles acham que eu tô errada... aí “ então mostre o seu texto... mostre o seu”... aí eu disse... eu num mostrei... o meu... eu levei o meu... que foi até aquele o meu que eu levei...que falei no relato... aí eu disse “ olhe aqui o que eu tava escrevendo”
- 515. PESQUISADORA:** ótimo
- 516. Colaboradora:** aí eu disse... “não os textos que eu tenho são muito grandes... então vocês num vão/vocês num vão... num vai pro... trazer pra sala... porque eu escrevi muito... mas era artigo... né? Essas coisas?... mais aí “faça o seu”... eu digo... “faço: eu faço”... mas eu num fiz não ((sorriso triste))... levei só o outro que eu fiz... porque assim... fica o tempo todinho eu fazendo... fazendo...

então atrapalha a aula... mas eu levei aí eu mostrei... “onde é que você tá coerente... o que é que faltou aqui... a coesão... tá faltando aqui... então... eu fui mostrando... entendeu?”... “ah entendi: se eu tivesse feito isso... era mesmo professora”...

517. PESQUISADORA: hum hum: :

518. Colaboradora: então eles vão entendendo quando eu vou mostrando... aí no meu texto... “vamo melhorar aqui meu texto... esse texto aqui... quando eu fiz tá ruim”... no artigo... “então olhe só”... eu até modifiquei um pouco depois

519. PESQUISADORA: hum hum

520. Colaboradora: melhorou né?... dei uma melhoradazinha... (...) “realmente faltou isso”... aí comparei os dois né?... no segundo ano... no terceiro ano eu nem invento de fazer isso...

521. PESQUISADORA: e é?

522. Colaboradora: ((sorriso triste))... não nunca fiz ainda não

523. PESQUISADORA: reescrita?

524. Colaboradora: não... fiz reescrita... mas num levei pra mostrar não...no segundo ano... (...)

525. PESQUISADORA: hum hum

526. Colaboradora: aí eu disse olhe... na turma do terceiro ano... aí modifiquei os textos do meu né?

527. PESQUISADORA: hum hum

528. Colaboradora: aí eles disseram... “hum: : ... a tá”... aí eu fui para os deles né?... procuramos lá os erros... aí eles disseram “ ah é verdade... eu vou mudar”... aí tanto é que eles mudaram... pro bom... aí eu digo “tá vendo aí minha gente... num foi mudando... num regrediu... progrediram”

529. PESQUISADORA: hum hum

530. Colaboradora: nas escritas... “ah é verdade”... aí agora eles tomam... mais cuidado entendeu?... ao escrever... quando eles tão escrevendo... “a professora... é muito exigente... credo... professora é exigente demais”... “não: : num sou exigente... eu tô apenas... tentando... mostrar pra vocês que tem que ser assim... que vocês tem que melhorar... que vocês num podem se acomodar jamais né?”... num pode se acomodar... se acomodar é: : ... vira caso perdido... num tem mais jeito

531. PESQUISADORA: é... é mesmo

532. Colaboradora: né?... depois que vai passando... vai passando... vai passando... aí quando chega nas universidades... né?... fica aí perdido... se perde só um não... perde muito ((sorrir))

533. PESQUISADORA: é verdade...

534. Colaboradora: o melhor é assim... pronto...

((vídeo))

535. Colaboradora: (...)aqui

((vídeo))

536. PESQUISADORA: o que é que ele disse?

537. Colaboradora: num sei

((vídeo))

538. Colaboradora: acho que foi da folha

539. PESQUISADORA: hum hum

((vídeo))

540. PESQUISADORA: qual foi a pegadinha que ele disse?

541. Colaboradora: num sei: :

542. PESQUISADORA: ele disse “vou fazer uma pegadinha contigo” num foi?... uma piadinha?

543. Colaboradora: num sei... foi?... eu num escutei...

((vídeo))

544. Colaboradora: é o outro engraçadinho... que tava aqui ((apontando pra o lado esquerdo do fim da sala))

((vídeo))

545. PESQUISADORA: quer voltar?... que eu num entendi...

((vídeo))

546. Colaboradora: ah como é chato isso ((sorrir))

547. **PESQUISADORA:** não: : pode ficar à vontade... se você quiser... quando não quiser ver mais ((vídeo))
548. **Colaboradora:** oh ... ele gosta de participar... é essa aqui ((indica no livro)) ((vídeo))
549. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
550. **Colaboradora:** ((sorrir))
551. **PESQUISADORA:** ah... como foi a pergunta?
552. **Colaboradora:** ah: : “qual é o segundo quadrinho”... né?...porque ele diz assim... ele pergunta “no segundo quadrinho há um período em que cada quadrinho... em cada balão na fala... o balão referente à fala de Hagar... há quantos verbos?”... aí eu perguntei “qual é o segundo quadrinho?” pra gente saber quantos verbos há no segundo quadrinho
553. **PESQUISADORA:** hum hum
554. **Colaboradora:** aí ele logo falou... que é depois (...) foi o daqui... o de lá... pela voz eu conheci que foi o daqui ((aponta para o lado esquerdo do fundo da sala)) são muito engraçado...
555. **PESQUISADORA:** aí qual foi a resposta?
556. **Colaboradora:** que ... era: ... o “detesto”... o verbo
557. **PESQUISADORA:** hum hum
558. **Colaboradora:** que só existe um verbo no quadrinho... só existe um verbo na frase... no período simples
559. **PESQUISADORA:** hum hum
560. **Colaboradora:** aí o Elvis respondeu... acho que dá pra ouvir... eu acho que ele respondeu... eu ouvi ((vídeo))
561. **Colaboradora:** ele fala... tá vendo?... a certa... aí eu ajudava entendeu?... ele gosta de questionar ((vídeo))
562. **PESQUISADORA:** Elvis né?
563. **Colaboradora:** hum hum... ((vídeo))
564. **Colaboradora:** isso já... isso já era pra eles ter respondido entendeu? ((vídeo))
565. **Colaboradora:** que a frase de Hagar é essa ((indica no livro))
566. **PESQUISADORA:** a pergunta tá relacionada a que frase?
567. **Colaboradora:** a pergunta tá relacionada aos... no... que tá dizendo assim... no segundo quadrinho... a resposta que é... mais no primeiro quadrinho a frase da Hagar...
568. **PESQUISADORA:** hum hum
569. **Colaboradora:** Hagar num falou no segundo quadrinho
570. **PESQUISADORA:** hum hum
571. **Colaboradora:** porque eu fui explicar pra eles... “lógico que depois do primeiro quadrinho é o segundo quadrinho”... entendeu?
572. **PESQUISADORA:** hum hum
573. **Colaboradora:** eu escrevi o segundo quadrinho... mais a pergunta... que se referia à falta do verbo (...)
574. **PESQUISADORA:** ah: : certo
575. **Colaboradora:** porque ele pergunta assim... “há verbo”... na fala de Hagar... aí eu vi
576. **PESQUISADORA:** isso é um balão?... ((indica no livro)) o quadrinho é esse?...
577. **Colaboradora:** há três/há três ações...aí eles ficaram com dúvida nesse
578. **PESQUISADORA:** foi...
579. **Colaboradora:** pois... eu num havia nem percebido... eu só tava prestando atenção na foto (...)
580. **PESQUISADORA:** é: : ... mas num tem nada não ((vídeo))
581. **PESQUISADORA:** quem é esse ((aponta para a tela do notebook))

582. **Colaboradora:** é o: engraçadinho... não sem ser o... é o dali ((aponta para o lado esquerdo do fundo da sala))
583. **PESQUISADORA:** hum hum
584. **Colaboradora:** é o que disse a resposta
585. **PESQUISADORA:** hum hum
((vídeo))
586. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
587. **Colaboradora:** um sujeito
588. **PESQUISADORA:** porque só tem o quê?... o que foi que ele disse?
589. **Colaboradora:** ((sorrir)) porque só tem um sujeito... porque eu acho que ele imaginou assim... o sujeito oculto né?
590. **PESQUISADORA:** sim: :
591. **Colaboradora:** aí eu deixei... falta de atenção também né? dele... mas ele... analisou bem rapidinho.. disso “o sujeito”
592. **PESQUISADORA:** ((sorrir))
593. **Colaboradora:** ((sorrir))... pelo menos ... pelo menos mostrou que... pelo menos sabe que aí existe o sujeito oculto
((vídeo))
594. **Colaboradora:** ((sorrir))
((vídeo))
595. **Colaboradora:** vai terminar ((referindo-se ao vídeo))
((vídeo))
596. **Colaboradora:** acabou
597. **PESQUISADORA:** começou de novo num foi?
598. **Colaboradora:** foi ((daqui em diante as interlocutoras ficando conversando ainda sobre a aula, mas sem a presença do vídeo))
599. **PESQUISADORA:** e aí?
600. **Colaboradora:** não... aí eu fui respondendo com eles... sempre mostrando no quadro... no outro vídeo de dois minutos... daria pra mostrar... que eles responderam a última questão...
601. **PESQUISADORA:** hum hum
602. **Colaboradora:** aí... só que aqui perguntava... (...)
603. **PESQUISADORA:** hum hum
604. **Colaboradora:** perguntavam oh... “primeira oração” né?
605. **PESQUISADORA:** hum hum
606. **Colaboradora:** “primeiro período nas orações... (...) primeira oração... detesto... aí segunda oração... que conte piadas perto de mim (...)”... aí perguntou assim... “qual é o sujeito da primeira oração”... que até... ele... depois... que o sujeito... sujeito oculto né?
607. **PESQUISADORA:** hum hum
608. **Colaboradora:** isso aí ele já sabia
609. **PESQUISADORA:** ah: : tá
610. **Colaboradora:** aí por isso que ele sabia
611. **PESQUISADORA:** ele fez em casa?
612. **Colaboradora:** eu acho que/que ele tinha tentado... quando ele também respondeu (...)
613. **PESQUISADORA:** hum hum... certo
614. **Colaboradora:** aí... já aqui... “o verbo destacado na primeira oração... tem sentido completo?... não ou por quê?”... como eles também... é: : ... sabiam
615. **PESQUISADORA:** como é que é isso mesmo? ((indicando no livro))
616. **Colaboradora:** dista/detestado/destacado ((sorrir))
617. **PESQUISADORA:** ah: : :

- 618. Colaboradora:** destacado ((sorrir))... detestado ((sorrir))... detestado... “então tem sentido completo?”... “não: ”... né?... aí... aí a gente foi ver o por quê... nas orações dependem muito das outras
- 619. PESQUISADORA:** hum hum
- 620. Colaboradora:** dependentes... aí no caso... pronto: ... aqui também seria outra ((indica no livro)) questão que eles responderam
- 621. PESQUISADORA:** hum hum
- 622. Colaboradora:** que as orações precisam... vir de outras... nesse caso... depende uma da outra... pra: ... se fixarem... na frase né?... por isso que... elas são subordinadas... então eu fui explicar... Então aí depois... A gente passou pra aqui ((indicando no livro))... Pra os conceitos... De oração subordinada nesses aqui
- 623. PESQUISADORA:** hum hum
- 624. Colaboradora:** (...)... aí a gente foi falar... certo?... aí nas aulas seguintes... aí eu passei... primeiro: ... fui explicar o período... composto... depois a gente... leu esse textinho ((indica no livro))... e fui seguindo entendeu?... na sala... aí depois e trabalhei as questões... essas questões aqui ((indica no livro))
- 625. PESQUISADORA:** trabalho o texto oral
- 626. Colaboradora:** só texto oral... debatendo... aí a partir daí pronto... trabalhei... escrevi umas coisinhas... do/do que seria essas orações subordinadas... substantivas... aí depois fiz a prova
- 627. PESQUISADORA:** hum hum
- 628. Colaboradora:** depois das explicações... eu fui explicando o que era oração subordinada substantiva
- 629. PESQUISADORA:** aí na prova caiu o texto... não?
- 630. Colaboradora:** não: ... foi
- 631. PESQUISADORA:** foi só frases?
- 632. Colaboradora:** foi... frases
- 633. PESQUISADORA:** pra detectar e identificar?
- 634. Colaboradora:** foi... hum hum... foi eu num coloquei texto não
- 635. PESQUISADORA:** sim: : : ... no livro tá trabalhando a parte de charges... o conceito de subordinada... e você trabalha com eles né?
- 636. Colaboradora:** é.. hum hum
- 637. PESQUISADORA:** de quadrinho melhor dizendo... aí você chega em sala e faz uma prova... só com as orações: :
- 638. Colaboradora:** as frases... eu num (...) não
- 639. PESQUISADORA:** o que é que você acha?
- 640. Colaboradora:** que realmente assim... eles... né? ficaram dizendo... “nam: a gente num viu nada disso... tá tudo diferente”... entendeu? mas eu coloquei assim: : : “na fra: se”
- 641. PESQUISADORA:** hum hum
- 642. Colaboradora:** sem colocar os desenho... entendeu?... a pa/.../ quase do mesmo procedimento...sendo que colocando da frase tal... apresenta
- 643. PESQUISADORA:** sem as imagens né?
- 644. Colaboradora:** é: ... “a frase tal... há a presença de quê?”... quase do mesmo jeito num modifiquei muita coisa
- 645. PESQUISADORA:** hum hum
- 646. Colaboradora:** só assim... as questão... as alternativas “ A... B...C... D... e E”... coisas que num tinham nada haver com os conteúdos... entendeu?... é um su/é um sujeito?
- 647. PESQUISADORA:** você tirou de onde essas questões... você fez?
- 648. Colaboradora:** eu que fiz
- 649. PESQUISADORA:** pronto
- 650. Colaboradora:** quer que eu passe pra você?
- 651. PESQUISADORA:** quero...não... porque você num ficou apontando pra cá... aí eu pensei

652. **Colaboradora:** não fui eu que fiz... a partir **DAQUI**... aí eu fui criando... entendeu?... era coisa que eles tinham... que eles tinham visto
653. **PESQUISADORA:** hum hum
654. **Colaboradora:** entendeu?... tá lá... sendo que é cinco questões lá... que eu fiz
655. **PESQUISADORA:** muito bem Professora
656. **Colaboradora:** desse textinho... aí e peguei outros verbos... fiz outras histórias... outro contexto... entendeu?... e fui fazendo... aí eles dizem que num tem nada haver... (...) e não acertaram... porque o que eu perguntei... peguei outros assuntos... peguei coordenadas... aí eles se confundiram por causa das coordenadas... (...) as coordenadas... coordenadas aditivas... aí subjetivas... por isso que ficou meio complexo... pra eles entenderem isso... mas aí é porque eles também não estudaram pra prova... por causa disso... se eles tivessem estudado... eles num tinha ficado na dúvida... ui desculpa ((bate no braço da pesquisadora))... certo?
657. **PESQUISADORA:** e: : por que que você ficou tão incomodada com o vídeo?
658. **Colaboradora:** por que eu num gosto de ver ((coloca a mão no rosto envergonhada))... assim.. dá nervoso... pode ver que eu sempre tô batendo... assim que eu tô nervosa... (...) eu tava muito nervosa... eu fico nervosa pra falar em público
659. **PESQUISADORA:** mas essa aula você dava normalmente... nera?... assim
660. **Colaboradora:** não... era...
661. **PESQUISADORA:** ou você preparou exclusivamente pra o vídeo?
662. **Colaboradora:** não... num preparei pra o vídeo não... era... foi normal... num tinha... eu tinha até preparado outra... os slides... o vídeo
663. **PESQUISADORA:** hum hum
664. **Colaboradora:** mas num deu... aí eu vim e fiz essa
665. **PESQUISADORA:** mas muito bem... ficou bem natural
666. **Colaboradora:** foi... foi do jeito que eu fico
667. **PESQUISADORA:** muito bom então... é isso mesmo
668. **Colaboradora:** certo?...
669. **PESQUISADORA:** mas oh aí como teve muita coisa pra discutir... tá vendo?
670. **Colaboradora:** foi ((ri))
671. **PESQUISADORA:** num é?
672. **Colaboradora:** ah: : ... falar da prática... da minha prática nessa turma...
673. **PESQUISADORA:** tu scaneia isso aqui pra mim... que eu quero depois pra mim a página... porque eu quero
674. **Colaboradora:** a página desse daqui?
675. **PESQUISADORA:** é
676. **Colaboradora:** certo
677. **PESQUISADORA:** e com a contra capa né?...pra mim... por causa da ficha
678. **Colaboradora:** tá
679. **PESQUISADORA:** tu manda pra mim... e agora?
680. **Colaboradora:** e agora... amanhã eu vou voltar pra sala ((sorrir))... com as mesmas... com os mesmos conteúdos... os mesmo conteúdos não né
681. **PESQUISADORA:** essa aula foi quando?
682. **Colaboradora:** essa aula foi: : : ... em maio
683. **PESQUISADORA:** maio?
684. **Colaboradora:** acho que foi dezesseis de maio... foi uma coisa assim... que eu deixei o... era no segundo bimestre que eu trabalhei isso
685. **PESQUISADORA:** você começou lá em março?
686. **Colaboradora:** foi
687. **PESQUISADORA:** então você tinha mais ou menos três meses com eles... nera?
688. **Colaboradora:** como assim?

- 689. PESQUISADORA:** com os alunos... se conhecendo... ou você já tava com essa mesma turma ano passado?
- 690. Colaboradora:** não... não tava... não tava aqui... não estava na mesma turma
- 691. PESQUISADORA:** aí os conflitos... ainda estão até hoje?
- 692. Colaboradora:** não... mas estão... mas poucos... se eu não ligar pra eles... se eu num der atenção... quando vê que eu não dou atenção nas questões que eles impõe... então fica tudo bem... agora só que eles atrapalham muito só porque eles conversam... aí atrapalha a atenção dos outros que querem aprender... entendeu?... e esse é o problema... que eu trago assim... em frente à sala de aula do terceiro ano e os alunos... mas... no mais da pra superar...() então assim foi até bom que eu nem sabia/nem sabia... trouxe assim pra os alunos esse texto... Namoro na Escola... e eu num sabia que ele tinha terminado o namoro com a menina que ele namorava... que era até do segundo ano
- 693. PESQUISADORA:** hum: :
- 694. Colaboradora:** e eu num sabia... por isso que ele se envolveu... e se interessou tanto nesse texto... nessas questões... nesse debate... e eu sem saber né... depois foi que eu /que eu ouvi... por que ela também tava todo dia gritando na sala né? “ah: Professora num se preocupe comigo não... eu faço o que eu quero”... eu digo “você tá aprendendo é (...) num aprenda não... pensei que você ia aprender coisas melhores... agora coisa igual ao seu namorado”... hum aí ela disse “não num tô namorando mais com ele não”.. aí eu disse “ah: : tá: : ”... então eu disse por isso que ele prestaram tanta atenção né?... e eu acho que ele devia bem tá triste... ele falou “isso afeta... porque a gente num dá vontade de estudar... e num tem pra quê estudar”... e fica falando né?... “que o bom mesmo é ser da bagaceira... ser ladrão... ser bandido”... bem assim essas coisas sem futuro... “porque assim a pessoa só... se sente o ator da história”... eu acho que... é... num sei... tem hora que eu fico pensando né?... por isso que muitas vezes é bom a escola ter Psicólogo né?... por isso que as vezes até sonho... fico chamando “vem: : Wilton: : pra sa: la”... acho que desde o dia que eu num dormir de jeito nenhum... cheguei em casa chorando... meu marido dormindo e eu chorando... porque/porque às vezes eu num gosto de levar né?... o/o/de
- 695. PESQUISADORA:** pra casa?
- 696. Colaboradora:** é: ... fico com a coisa... se eu num disser: ... que às vezes é alguma coisa que eu disse aí eu fico pensando... por que eu disse isso... às vezes eu posso também magoar eles né?... com minhas palavras
- 697. PESQUISADORA:** hum
- 698. Colaboradora:** aí causa mais um transtorno pior ainda né?... tanto da minha parte quanto da dele... mas eu vi que ele participou muito... dessa... e fez esses... que até ainda nem li... num deu tempo de ler ainda não... mas daqui pra domingo eu vou ler.. e ver... o que ele fez... eu acho... que ele vai botar né?... da vida pessoal... mais: : : ... no mais... no mais... vai ser isso... é você levantar a cabeça... por causa d um num vai deixar a turma de lado
- 699. PESQUISADORA:** é... é importante isso... é importante demais esse pensamento... as dificuldades vão aparecer mesmo mulher... a gente tem em todo canto... tem na vida pessoal... na escola
- 700. Colaboradora:** é:
- 701. PESQUISADORA:** na profissão... né?
- 702. Colaboradora:** é verdade... pois é... e assim eu vou... e a cada dia antes de ir pra sala de aula... eu peço a Deus... pro Espírito Santo me ilumine e me dê paciência... todo dia... pra essas coisas... porque... quando eu vou... principalmente pra turma dele... pra num ficar tanto... tão... quando eu li... porque assim... se eu for explicar eles num querem... mas se eu for copiar eles ficam calados ... então.. é mesmo... eu num sei o que acontece... é a prática... que eles tão acostumados... a copiar... a copiar... a copiar... aí... se for copiar... aí eles fica quietos
- 703. PESQUISADORA:** com certeza
- 704. Colaboradora:** aí... se eu for explicar eles num quer... fica dizendo que eu tô me achando... que num sei o que... tavam dizendo que eu quero me achar... que eu quero me aparecer... eles ficam dizendo isso... “tá toda se achando... e é porque é burra” ele falou né?... aí depois eu chorei quando cheguei em casa... nessa parte

705. PESQUISADORA: é não deve tá sendo fácil... realmente

706. Colaboradora: não... aí a turma ficou... aí depois outros... as meninas disseram “ muito bem Professora... você disse certo”... aí depois elas dizem “eu gostei do que você falou”... porque eu acho que nenhum professor tem coragem de vim falar... as coisas né?... eles acham que todo mundo tem medo deles... eles né?... se acham o bambambam... até quando eu falei que ia chamar a diretora... aí a turma ficou calada... porque elas também têm medo de dizer né?... mas aí depois ela disse... “pode chamar... e é verdade” aí me ajuda né?

707. PESQUISADORA: hum

708. Colaboradora: pelo menos um me ajudou... aí eu digo “ olha aí um depoimento de uma aluna”... aí ficaram calado... ele ficou verMELHO... chega isso aqui ficou todo vermelho ((indicando o rosto))... na hora né? Ele ficou dizendo... “chame eu faço o que eu quero eu sou de maior”... pronto... então eu acho que as... que... diante... assim eu sabia né?... que estar diante de uma sala de aula... é você viver isso... procurar né... outras formas... de: : de superar... porque isso quem se prejudica.. se prejudica

709. PESQUISADORA: é verdade

710. Colaboradora: quem se prejudica é a gente... eu prefiro /.../ sim mas eu gosto... me sinto bem com a equipe de trabalho sabe?... são muito bem... são acolhedores... e: : : ... eu gosto também dele... dos alunos... quando eles me fazem raiva eu fico com raiva... mas quando eles tão bem comigo... eu chego eu sinto o maior prazer ((sorrir)) entende?... mas eu num sei o que eles quer... o que eles tão pensando que tão no terceiro ano aí num querem fazer nada... assim...

APÊNDICE B - Bate-papo³⁶ via *Messenger/Facebook*

³⁶ Na versão digital, as cores representam, respectivamente: lilás escuro – as datas das conversas e a hora; lilás claro – fala da colaboradora; azul claro – fala da pesquisadora.

21 de setembro de 2012 14:40

criatura, como vai? q bom falar c vc! olha, fiquei emocionada com o relato q vc fez!!! q experiência fantástica!!!! continua lecionando? vc não quer continuar escrevendo para mim, sobre suas experiências, agora, como professora mesmo da disciplina e não mais como estagiária??? seria um prazer poder continuar desfrutando de suas reflexões, além disso, poderia auxiliá-la na sua prática, se quisesse. que tal? para mim, isso seria muito importante, viu? bjs

22 de setembro de 2012 14:00

eu vou bem... obrigada por ter gostado dos meus relatos fiquei feliz! é mais q um prazer renovado poder compartilhar das minhas reflexões contigo...convite aceito bjos

24 de outubro de 2012 11:44

boa tarde tania... ã fiz os diários pra te mandar porq estou muito sem tempo fazendo o tcc

oh mulher n faz isso n; olhe, o relato vc faz tão rápido, é durante uma reflexão sobre a aula, é até nun desabafo e tem coisa viu

então, isso é importante até pr vc tb; sua escola, seus alunos....

é eles n querem estudar

deve ser difícil mesmo, c tanta tecnologia hj em dia; mas vc deve refletir sobre vc, o que conseguiu ou n conseguiu; vc é o foco de reflexão por enquanto

olhe, o governo tenta impor na gente q o problema da falta de aprendizagem é culpa do professor; mas isso já é mais do q ultrapassada; a gente n pode assumir tudo; a gente precisa pensar apenas o que ue fiz, o que eu consegui ou n fazer, n por incompetencia, mas pelas condições, da escola, dos alunos, enfim...

é verdade

qual é o seu e-mail

xxxxxxxxxxxx@gmail.com olhe, fique longe do face um pouquinho e escreva sobre estas questões , tá? bjs sinto em vc uma perspectiva muito boa de melhorar o ensino

obg eu queria

ta vou lhe mandar em breve

bjs

valeu

bjo

13 de março de 2013 20:02

boa noite ... depois de um bom tempo rsrs novamnete estou lecionando, mas minha nossa q sufoco to passando com alunos rebeldes . Oh profissao difícil; depois gostaria de lhe pedir uns conselhos sobre um projeto q estou pretendendo fazer no 3 ano p vc me da umas dicas mas isso é so no segundo bimestre se possível desde ja obrigada pela atenção

oi Kalina, é claro q posso ajudar sim!!!! tu saiu da outra escola? o q houve?

tu n tinha ficado no lugar da outra q saiu de licença?

N; estou na mesma escola mas agora to com turmas 1 2 e 3º ta complicado

q chique!!! isso é um bom sinal!!! n tem pq temer, os desafios s apeans outros, mas a competencia é a mesma, a sua!!!! arrase!!!! vamos falar do projeto!! o que tá pensandow

antes de tudo obrigada sou o q sou hj porq aprendi com vcs ... na verdade sao dois problemas um na literatura q eles n gostam e outro na reescrita de textos porque quando corrijo os textos deles e peço p refazerem ficam muito chateados e reclamam no colégio todo

minha fama da ficando pessima perante os olhos deles

olhe só, quando eles perceberem as progressões na escrita, eles vão te adorar; eles n estão gostando pq vc está detecntando erros e mandando eles reescreverem; ora, eles nem gostam de escrever!!!

é verdade mas faço tudo com carinho assim como vc fazia com os nossos rsrs só lembro de vc tente mostrar apenas alguns pontos, erros mais comuns em cada produção; mas mostre tb, textos bons, frases boas, q eles escreveram e mostres q eles n erram sempre, é uma vez ou outra!!! tente associar a questão do vestibular tb,

isso é mt importante; nas redações do ENEM existem uma dada pontuação, quando eles n escreverem direito, eles vão ficar de fora!!!

n passe a imgaem de q eles s ruins, pelo conrtário, diga-lhes q vc está proporcionando mudanças, melhoras, q eles mesmo podem melhorar!! q tal passar o filme "escritores da liberdade? vc já assistiu?"

ja sim é bom

mas o negócio é q eles n confiam em mim, acham q n sei, q to fazendo errado

vou ver se consigo esse filme

é pq os outros prf n tem essa prática, e vc tem a mesma idade dos alunos!!! mas isso é normal mesmo!!!! lembra q vc já me relatou outras dificuldades, outras inseguranças!!! oh, mulher fique tranquila!!!

oh, uma vez, entrei numa escola para dar aula a alunos considerados excelentes e o diretor me deixou mt tensa!!!

estudei tanto pra dar aula lá q em um mes os alunos gostavam de mim e o diretor me ofereceu as turmas de ensino médio!!! vc vai ocnseguir tenho certeza!!

ta certo é verdade a caminhada é difícil

obrigada

valeu pela atenção

vc me inspira muito

deixa eu ser um pouquinho egoísta, escreve um relato pra mim, falando dessa sua angústia!!!! tenho certeza de q depois vc vai escrever outro mostrando sua superação!!!!

ta bom la p domingo lhe envio

q nada!!! vc n tem ideia como a gente, como professora, fico feliz c estas inquietudes de vcs, é sinal q o juramento q fizeram na colação n foi esquecido!!!! vc é mt boa, menina, confie!!!

oh, mas qualquer coisa, no dia-a-dia mesmo, pode me aperriar, viuw n tenha vergonha n!!!! gosto mt dessa relação pós-universidade; as dúvidas de vcs perpassam mesmo!!!

aguardo a produção então!!!! mulher, é um novo tempo, a igreja elegeu um novo papa!!! teremos mudanças em nossas vidas tb!!!!

ta certo so com vc me desabafo e fico com a alma mais tranquila vc é 10 valeu é mesmo mudar p melhor brigadão

bj querida!!!

bjo

19 de março de 2013 11:20

oi, n lhe enviei ainda porque falta digitar

n se preocupe, fique tranquila

mas vou digitat ja ja

ok kkkkk

está melhor?

n, continua tudo do mesmo jeito; ontem mesmo passei maior aflição na turma do terceiro ano, preparei slides, levei p sala e por causa de 3 alunos n consigo dar aula... a todo momento ficam falando q o outro professor n ensinava assim e disseram q iria perguntar ao tal professor sobre as conjunções (estou trabalhando as coordenadas) esses 3 duvidam de mim e sabe q eles me tiram do sério, já n aguento mais

19 de março de 2013 20:33

oh, mulher, n se preocupe; é assim mesmo; dê uma aula sobre conjunções, de preferência pegando de produções dele; mostre a eles q vc sabe disso; depois, pergnte a eles sobre isso, a partir de exemplos, inverta o jogo, mostre que quem n sabe s eles!!!! ,mas deixe eles mesmo descobrirem isso!!!! mostre q se eles n sabem usar num texto, por ex. de nada adianta classificar; se quiser, ainda pode pegar ex de provas do enem e da estadual q trabaha c as conjunções de forma contextualizada e mostre q lá n vai cair apenas para identificar a classificação!!!! inverta o jogo rápido!!!! eles precisam saber q vc sabe,mas q n trabalha da forma tradicional pq n é mais assim q é cobrado nestes processos de seleção!!!!

27 de março de 2013 15:26

ola ainda n tive tempo de enviar a resposta

to tcc

ainda

oi, n tem problema!!! olhe tive pensando: onde é q tu dá ula? a cidade?

tava pensando em ir lá te ajudar, falar c teus colegas!!! q achaw

muito bom

gostei será bem vindda

AP

pb

marcamos o dia

é á noite?

é sim

tem como eu ir pra lá e voltar pra MO?

no mesmo dia?

tem sim

n é tão longe

n

veja, como estão as coisas?

ok

quando vc pode vir

eu vou achar ótima essa visita

n sei, acabei de descobrir q estou grávida!!!

q maravilha PARABÉNs

onde vc mora tania?

mas vou ver algumas coisas ak e falo contigo, quero ir de todo jeito!!!

moro em CA, mas n tem problema de ir até monteiro n!!

ta

quando quiser

avise

ok, desculpe é q meu telefone n para de tocar!!!

nos falaremos, mas quando der, responde as pergunta do diário, táw

certo

7 de abril de 2013 16:36

oi, meu esposo está de férias até o mês q vem, vou ver se melhoro dos enjoos e te mando notícias sim, de ante mão, gostaria de saber teus horários na turma complicada, para eu me programar! ah, tava pensando um filmar uma aula sua e depois a gente conversar sobre ela, o que acha? n se preocupe c vídeo, ele n vai ser jogado na net n!!!kkkkk bjs

9 de abril de 2013 09:38

ta na segunda 3ºh na quinta 5ºe 6º e sexta 6ºh é as aulas do 3º ano.

22 de abril de 2013 16:22

isso é a noite é?

mulher, as coisas se complicaram um pouco, estão c um pequeno sangramento o que fez c q a médica me obrigasse a ficar 20 dias de repouso; infelizmente, n tenho como ir aí antes do dia 15 de maio n!!!!!! pouco estou no computador tb; mas quando squiser desabafar, n exite, semper q eu entrar, eu elio suas msn e respondo, tá? e aí, como está tudo? dessas turmas, qual é a mais problemática?

tava pensnado em vc, px, ao invés de trabalhahr as conjunções soltas, mostrar em forma de coesaõ, para eles encontrarrem o sentido dela no texto

bjs

23 de abril de 2013 12:26

eu ja fiz issona sala de aula eles trabalharam em grupos... n estou com tempo de mandar de volta o diário porq são coisas demais p contar... sempre estou trabalhando em grupo com eles colocando muitas pesquisas falando de temas importantes p eles como entraND O EM QUESTÕES DE DIREITOS HUMANOS foi legal assim os outros (os alunos q me tiram do sério) estão mais calmos na sala isso no 3 ano ja no 1º ano trabalhei paródia recetemente e eles deram um show... no 2º trabalhei crônica quand devolvi os textos apontando algumas questões foi um maior AUE na sala eles nao aceitam correções, mas estou indo seguindo com meu plano... Agora estamos trabalhando um teatro apresentar dia 29 de abril em praça pública junto com toda equipe da escola p comemorar a emancipação

da cidade o teATRO SERÁ APRESENTADO DOMINGO DIA 28... ATÉ MAIS

26 de abril de 2013 07:18

q notícias boas!!!! pelo menos está havendo progresso!!!! de um tempo quanto aos erros; invista na fala, na oralidade, já q será uma peça!!! isso é importante, lembre de q tb é importante eles falarem de acordo c a proposta da peça, n é pq é fala q pode falar errado, né? quero mt ler sobre essa evolução do 3o. ano, viu? bjs
P.S.: continuo de molho, em casa, um saco, mas é assim mesmo!!!! bjs

9 de maio de 2013 12:24

ola como vai a mais futura mamae?

mulher, sofrendo, ainda de repouso. e tu?

vou na medida do possível; as aulas tão indo

kkk olha, vou ver se eu tiver alta semana q vem, a gente se fala para eu ir aí, ok?

ta bom agora n deu para gravar o video n eles nao quiseram porq eles n gostam de mim

tudo bem, sem problema, apesar de q o foco e a imagem ia ser + em vc

eu sei é porq a aula so flui quando tres deixam de participar vou ver se peço p as meninas

kkkk

mas a diretora ja deu suspensão em um dos tres

oh, mulher, me vejo em vc quando me conta estas coisas!!! tive uma turma uma vez, q a coordenadora tinha q ficar comigo numa sala pq eu n conseguia dar aula, e o pior era q só eu q reclamava desta turma, todos os d+ profs gostavam!!!! fiquei quase louca...

ta assim mas vou ver se consigo espero sua visita tbm

tu quer q eu entre na tua sala, para dar aula e q eu te observe???

ou

vc quem sabe pode me observar

acho q a gente precisa pensar bem, para que n seja invasiva em sua turma!!!!

ta vou ver se gravo umas aulas

na verdade teria q filmar, pq depois vc me descrever

só uma era suficiente!!!

se tu quiser, posso pedir a uma aluna minha daí, Geisa, para filmar n sei, tu q sabe

n daq n conheço acho q é de outro lugar

desculpa, é de MO, é q ela foi minha orientanda na uEPB

mas vou pedir a uma menina da sala

ok, sem problema! se vc conseguisse isso, quando eu fosse aí a gente assistia

ta

então se der certo tu me diz, ou deixe uma msn pra mim; n se preocupe c o conteúdo, só n pode ser de aula de prova, TÁ? bjs

hj tenho duas aulas no terceiro ano

vou ver se da certo

ótimo, vou ficar torcendo

é porq sao os dois ultimos horarios

????

e o q é q tem?

ele so falam em ir embora assistir salve jorge

ai meu Deus!!!!

mas da certo

ok, infelizxmente, n to aguentando + ficar sentada; aguardo notícias, bjs

rsrss

bjo

9 de maio de 2013 22:48

choveu muito e infelizmente nao dei aula no 3 ano mas segunda estarei cumprindo o dever fica com Deus

15 de maio de 2013 07:41

menina, to vendo agora tua mensagem; e aí?? deu certo segunda??? tava louca pra falar c vc e saber de tudo!!!!
ainda nao deu so amnha por faltou um professor ai tive q subir aula pdindo p ele copiarem um exercício, mas tbm

eu so tinha uma aula amanhã dará certo
valeu!! finalmente saí de repouso, só q estou na fase de recuperação, qualquer coisa q eu faça fica exausta, como se fosse de ressaca; mas assim q vc filmar, vamos nos encontrar, viu? se Deus quiser!!!!
ta bem
to vendo uma foto tua ak, em cg, na eupb, foi quando??w
ja vai fazer um ano
ah!!1 pensei q tinha sido ontem!! kkkkkk
rsrs
é porq to feliz a uepb voltar preciso me livrar desse tcc
kkkk é verdade!!! vcs devem estar saturados!!! quem é teu orientador??w
Lucia minha professora de estágio
ah!! é sobre o q??w
análise do discurso, corpus anúncios publicitários
ou seja é sobre o q vc leu naqueles relatos
q chique!!! to tendo q esudar AD agora, para um trabalho no doutorado, estou sofrendo horrores!!!!
ah!! q massa!!!
é verdade
eu tabm to sofrendo
kkkk
é mt difícil, s mts termos, mtas variações....
tua teoria é sobre o q??
sobre a leitura e produção
na ad
sujeito ideologia historia memoria discursiva
mulhr, como tu é chique!!!!
é foucault??w pêcheux?? possenti??w
ai eu ainda to aprendendo chiq é vc
isso mesmo esses autores ja to doidinha
n sei mas é nada
nem eu kkk acho q vou pedir a Lucia umas aulinhas tb
é verdade ela dará rsrs mas vc n precisa
porq ja sabe
só se for!!! depois de ter faltado um mes de aula, fui ontem, to mais perdida q cego em tiroteio; cada autor diz uma coisa, o mais senstato até agora foi Possenti, mas pra entede-lo tem q saber dos outroa, aí, já viu....
pois é
ja faz um ano q estudo e ainda to perdida
kkkkk é difpici d+++
eni orlandi é melhor de entender
ah!!! vou tentar, tu sabe o nome da obra???
ela publicou um livro agora !!!! mas n tenho
eu tabm n tenho mas li princíos e procedimentos ; discurso e texto; discurdo e leitura
é princíprios
e procedimentos
afff como tu é culta!!!!!!
kkkk li um pouco e Pecheux, mas é uma viagem total!!! vou ler eni pra ver se melhora!!!!
melhor
kkk eu n foi lucia q me obrigouuu
ai é o jeito
mas aprendi muito
é, c o tempo, a gente passa a gostar mesmo, o problema é só dominar as categorias e meter bronca na análise!!!mãos à obra, viu??? tu vai defender quando??
eu nao sei ainda mas acho q no mês q vem
lucia ainda ta fazendo as correções
tu já tá na reta final??w
ja terminei toda

q bom!!!!

agora estou aguardando

daqui a alguns dias, tu vai tá rindo de tudo!!!

e é

igi

desse sofrimento

e das coisas q escrevi

kkk é assim mesmo, a gente sempre quando termina de escrever, fica c a sensação de q deveria ter feito uma coisa a mais; mas vc vai ser mt elogiada pela banca, só por ter escolhido abordar esse tema!!!! isso já é um grande mérito!!!

bjs

Deus queira obrigadaaa

ate mais

bjos

to tentando me inscrever na pós graduação aq pelo profletras

xero

~legal!! mt bem!!!

18 de maio de 2013 12:57

oh, deu certo só q minha câmera não gravou as duas aulas e só apenas 10 minutos ainda tentei so q estava cheia demais. Agora n consigo enviar o vídeo e tem mais fiz isso por vc porq é muito ruim ser filmada NOSSAAAAA, AGUARDE, VOU VER SE APRENDO ENVIAR!!!

19 de maio de 2013 06:40

valeu, querida, é assim mesmo!!aguardo, se n der, nos encontraremos e vc me passa!!!!

22 de maio de 2013 09:45

querida tania n consigo enviar os videos

eu nao sei

22 de maio de 2013 17:06

é pq o vídeo é mt pesado para envair por e-mail, n se preocupe, daremos um jeito!!!

29 de maio de 2013 10:51

JA TENTEI TANTO TE ENVIAR OS VIDEOS N CONSIGO MESMO

30 de maio de 2013 03:28

oi, o pior é q a médica ainda n liberou pra viagens!!!! guarde aí q eu darei um jeito!!!!ah!!! será n dá pra salvar em pen drive e mandar por Renata???

30 de maio de 2013 10:04

ta bom p semana procuro ela

19 de junho de 2013 10:33

tania ainda n fui em MO nos dias de renata

mas vou mandr sim

oi, n tem problema!!!

o q deu certo, w tu postou no face?

ah foi a viagem de ir prestar o concurso do mestrado em CA mas a prova tabm foi boa

so q a concorrência é grande

q massa!!!! morei lá mais d e 15 anos!!!

é assim mesmo, mas tu só precisa de uma vaga!!!!

é verdade eram 40

vagas e inscritos 539

a prova discursiva foi um artigo de opiniao

tudo é dificil nessa vida

mas n dá pra gente desanimar n!! tudo q é difícil é melhor!!!!

´verdade

nossa tania como vc morava longe e veio parar por aq... mas gostei muito do lugar vc é uma guerreirae

kkk meu pai trabalhava no banco lá,mas toda nossa família é daqui, aliás, eu sou daqui, fui pra lá c 2 meses!!!

q chiq

bjs

p vc tabm vou entregar p lucia entregar a renata

tudo de bommm

27 de junho de 2013 12:18

p semna mando ta dessas vez o problema foi com meu pendrive q n deu mas vou passar p dvd

17 de julho de 2013 20:54

TANIA QUERIDA EU AINDA N VI RENATA IREI PEDIR A LUCIA P ENTREGAR A ELA SEXTA IREI ME ENCONTRAR COM LUCIA O VIDEO JA TA VENCIDO RSRSSSSSS

tá nada mulher, to tentando me organizar pra ir em mo, te digo no inicio da semana se der certo

NO MOMENTO ESTOU TRABALHANDO TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO LEVEI VÁRIOS TEXTOS DA SECA P 3 ANO E DESDE JUNHO Q ELES TAÕ LENDO VIDAS SECAS FAREMOS UMA MESA REDONDA QUINTA E DEPOIS DA MESA REDONDA ENTRAREMOS COM ENSAIOS P UM TEATRO SOBRE MEU PROJETO ARTE NA ESCOLA UM OLHAR SOBRE VIDAS SECAS: NOSSA REALIDADE E DEPOIS DISSO PEDIREI UM TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO Q TAL VC APARECER NO DIA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA ACHO Q VOU MARCAR PARA 21 DE AGOSTO q massa!!!! pq tu n pede um artigo de opinião??? é mais a cara do vestibular!!!! q massa o projeto??? q tal se tu adiar pro dia 28, tenho uma banca em Mo e estarei aí de certeza!!!!

ta bom

qualquer coisa, masnda as ordens, viu?

ta bom Deus te abençoe

e q dê tudo certo

bjs e torce mt!!1 ah! então a gente deixa pra conversar só em agosto?

sim

combinado

21 de agosto de 2013 09:47

oi,

tudo certo pa nos encontrar na quarta q vem?

infelizmente n

porque falta o principal p o teatro

o q????

o protagonista fabiano o aluno q ia ensaiar esse ator foi p JO e a agora estou tentando convencer outro por isso n dá tmpo

q pena!!!! mas a gente pode se ver na quarta à tarde? em MO ou aí?

tania eu n vou mais p MO se vc quiser posso ir a noite q quarta n tenho aula ou se nao vc vem

é o video q vc quer

sera q vc n pode vir quando marcarmos outra data p o teatro

na verdade, eu queria conversar c vc, pois n sei se vou conseguir ir novamente aí, vou estar c 7 meses!!!

quanto é de carro de MO pra aí?

tempo

ah é verdade q pena

acho q 1 :30

por causa da estrad

vc ta q horas em MO

porq so tem carro de manha p ir

eu poderia ir pela manha ou a noit

a trde fica mais complicado

então a gente poderia se encontrar na quarta às 8h?

na uni, em MO?

sim eu irei

ótimo, então estamos ocbinadas; mas uma coisa, o vídeo tá gravado em que? CD? PEN DRIVE?

esta no meu not

porq o pendrive n deu

kkk

vou ver se passo p cd

p vc

ok, qualquer coisa, eu levo um CD;

teu pen drive é de quantos giga?

so 2

mas eu vou passar p vc

n gosto de assistir ai

meu Deus

?????

olhe depois vou gravar o teatro tabm ai mando p vc

ótimo, maravilho!!!!!!!

estava torncendo q desse certo ser quata q vem!!!!

o teatro

é ja estava tudo certo mais o aluno me deixou na mão

isso acontece

infelizmente tem dessas coisas eos outros ficaram com raiva

ta um caos

imagino!

tudo certo

por favor n deixe de ir, é mt importante; bjs

eu sou compromissada pode deixar

rsrssssss

fica bem

quando tu defende tua mono?

eu n sei lucia está sem tempo de corrigir

infelizmente só p o proximo

ms o calendário já saiu!!!!

ah!!!! q pena!!!

é

n aguento mais

kkkk eu tb, tu acredita q ainda to fazendo aquel trbalho em AD? menina, n tem fim!!!

kkkk

affffff

dá estresse

é mesmo!!!!beijinhos!!!!

p vc tambm

13 de setembro de 2013 10:22

tania foi alterada a data do teatro novamente será dia 19/09/13 7 da noite

bjos

13 de setembro de 2013 19:06

por favor, filme tudo; ach q n conseguirei ir; esta viagem pra FO acabou comeigo, estou exausta desde ontem e dia 20 faço 7 meses!!! como vc disse q a estrada n está boa, acho q n vou arriscar!!!! bs e mt, mt bos sorte!!!!

14 de setembro de 2013 12:04

legal

29 de outubro de 2013 15:37

JÁ FIZ A DESCRIÇÃO DE VIDAS SECAS! UM DETALHE NÃO FILMEI NADA POR AS MÁQUINAS ESTAVAM MUITO CHEIAS E SO DEU PARA FOTOGRAFAR DEPOIS TE ENVIO TUDO DE BOM

29 de outubro de 2013 17:44

oi querida to precisando mt falar c vc ,, mas estou começando a sentir as dores!!!! aguardo o relato desta experiência maravilhosa, viu? bjs

30 de outubro de 2013 10:07

escuta, preciso enviar pra vc um documento pra vc e outro pra o diretor de sua escola assinarem, autorizando a pesquisa, pode ser? vc tem como imprimir? é pra ser aprovado pelo comitê de ética, pq toda pesquisa c seres humanos precisa de autorização, certo? vou ver se preparo e te envio, ok? Jader, diretor da UEPB tb vai assinar pela universidade, tá? n se preocupe, é super simples, é apenas para eu ficar documentada, tá? bjs legal

18 de novembro de 2013 15:36

parabéns mamae

depois eu envio o documento

kkkk, valeu, mulher, nunca vi um negócio tão complicado!!!!

ok!!! s pro; n tenho tempo pra nada mesmo!!!! hj é to dando uma olhada rápida ak; ei, como estão as aulas? estão melhor

q bom!!!

fica com Deus e futuramente quero ser mamae tabmmmmmmmmmm

kkkk mt bem!!! bjs

22 de março de 2014 20:37

Tania estou precisando muito de uma orientação e uma ajudinha é bem vinda. Vc tem alguma coisa q fale desses conteúdos?

1. Gramática e ensino: metalinguagem, uso e reflexão; 2. Teoria dos gêneros: perspectivas teóricas e práticas; 3. Variação e mudanças linguísticas e suas implicações para o ensino; 4. Leitura e produção textual na perspectiva discursiva. 5. A prática de pesquisa em Língua e Literatura: métodos e abordagens para alunos da graduação em Língua Portuguesa

Caramba, é concurso ? Onde ? Preciso saber pra te ajudar no material! !!!!!

no campus q acabei de sair MO

eu me inscrevi e vou tentar

obg por sua atenção desde já

23 de março de 2014 06:02

Mt bom, é isso aí, a gente tem q tentar!!!!!! Te mando amanhã, ok? Quando é a prova?

23 de março de 2014 12:38

dia 01 sorteio e dia 02 a prova. Nessas seleções os professores dão aulas do conteúdo como se fossem explicar para os alunos, é assim?

23 de março de 2014 14:21

Isso.

Mas não espere resposta ou participação da banca

23 de março de 2014 22:16

obrigada

eu vou colar grau amanhã em MO estou te convidando bjss

1 de abril de 2014 14:59

Tania, hj stou fazendo o plano de aula do ponto sorteado "LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DISCURSIVA " quando terminar envio p vc da uma olhada se estou no caminho certo. Obrigada por tudo desde já

1 de abril de 2014 18:03

Ok estou no aguardo

1 de abril de 2014 19:21

Kd tu?????

certo

to aq com dificuldade

ESTOU USANDO MEU TCC.

PLANO UEPB.doc

EU N QUERO PASSAR VERGONHA OLHE SE É MAIS OU MENOS POR AÍ

Oi, sua idéia está boa, vc n vai passar vergonha n, mas para q eu possa te ajudar melhor preciso q me diga exatamente como vai fazer. Tipo, vou começar a aula usando tal texto, vou continuar usando teoria tal e assim por diante. Vc consegue me dizer isso v ou ainda esta planejando?

ainda vou prepara os slides mas ja sei como vou fazer

irei começar fazendo uma reflexão sobre a leitura teoria reflexões

Otimo excelente

Menina, esse tema tem tudo a ver contigo. Quem é a banca?

com essa frase por Paulo Freire (1983, p. 11-12) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

n sei

quem é a banca

ai tania to com medo mais vc falando assim me sinto mais segura

é eu tive sorte

com o tema mais é q estava estudando os outros

temas

já q tinha meu tcc

segue sugestão. n esqueça, é apenas uma sugestão!!!!

PLANO - kalina.doc

q hrs é sua aula? vou esperar um pouco pra vc ler e tirar as dúvidas!!!!

é amnha

logo cedo

dá uma lida e me diz o que acha

certo obrigada por tudo

deixe comigoq vou madrugar aq p n m decepcionar

leia e me diga, ok?

vou aguardar um pouco, pq de madrugada pra mim é complicado; fico k um pouco...

igi q coisa

é a 1 perspectivas toricas

msm

é pergunta ou afirmação?

afirmação

obrigada vai me ajudar muito

tu entendeu?

entendi sim

impressionante como vc entendeu o q quero fazer

parabéns doutora e amada prof

acho q tu tem q partir de geral, as perscpeticas gerais, como uma revisão, e para o partiular, a discursiva. no final, passa atividade e arrasa!!!!

to torcendo, viu? me manda notícias!!!! bjs no coração!!!!

brigadão ms q n consiga a experiência vale muito

c certeza!!!!vou passar a noite intercedendo

vc n vai aguentar n vou demorar

nnnnn to dizendo q vou em oração!!!!

nnnn, (faltou a vírgula).... vá simbora preparar a aula

bjs

bjossss

to preparando

pode me enviar os slides das praticas? ou ja foi dormir

Mandeí pro email. De uma olhada nos anexos acho q vai ajudar. Bjs

com certeza vc foi um anjo q caiu do céu

tenha bons sonhos

2 de abril de 2014 09:48

Ok boa sorte

2 de abril de 2014 11:32

E aí, como foi a aula? Estou super ansiosa.

2 de abril de 2014 19:06

oi querida tania

eu deixei a desejar

mais obrigada

eles falaram q me dedti muito na ad e nao era isso

valeu a experiência e vc foi excepcional

eu n dei uma aula eu apresentei segundo eles

agradecida por sua boa vontade

É assim mesmo. Eu fiz vários para passar. serviu a experiência. Bjs

3 de abril de 2014 07:41

serviu sim tabm tinha uns concorrentes de JO com mestrado impossível. Agora vou estudar p entrar no mestrado.

Ew isso aí, precisamos v olhar pra frente. Bjs

muitíssimo obrigada

Só era uma vaga?

ñ era duas

Ja saiu o resultado?

ainda n

Mas tô vendo q tu ficou tranquila. Isso é bom!

3 de abril de 2014 13:57

SAIU O RESULTADO FIQUEI FELIZ QUEM PASSOU FOI ANA E UM DE JO. obg por sua contribuição ainda pretendo incomodar vc viu quando precisar!

estou sempre a disposição pra vc querida. Super Bjs n fique triste, foi só uma experiência.

eu n estou triste n é q eu fiquei envergonhada

mais foi legal porq aprendi

Na próxima a gente trabalha a forma de vc repassar o conteúdo

nesse exato momento estou recebendo uma proposta de emprego p trabalharr no ICC em SU

Deus sabe a hora certa

de tudo

O q e Icc?

uma escola prticular de SU PB

Q legal, mt bom

Maravilha! !!!!atrase i

é

11 de abril de 2014 18:47

florzinha, estou precisando mtv

mt de vc; aquela filmagem da sua aula simplesmente apagou do cd; e estou precisando demais dela; será q vc tem uma cópia?vc poderia me mandar pelos correios? n precisa ser sedex n, basta como carta simples; é aquela aula de sua ssala q vc filmou e nós discutimos, lembra?

rua xxxxxxxxxxx, 999, apt. 9, centro, CA, cep 99999999.

aquela filmagem de 10 minutos....

bjs

	15 de abril de 2014 16:02
EU TENHO SIM	
VOU OLHAR NOS ARQUIVOS E LHE ENVIO	
	15 de abril de 2014 18:40
obg	
	24 de abril de 2014 13:03
achoq n tenho mais o video ja procurei e n o encontrei	
	7 de maio de 2014 01:13
Faz isso n, tô desesperada! !!!!	
	7 de maio de 2014 16:39
e ver se n ta no pc do meu irmão	
	7 de maio de 2014 20:03
encontrei o video	
	27 de maio de 2014 23:02
Q massa! !!! Faz uma copia e manda pra uepb, deixa com Lula, na coordenação de Matemática! !!!!! Q alívio! !!!!!!	
	28 de maio de 2014 10:05
Tá	

APÊNDICE C –
Questionário sócio-educacional

QUESTIONÁRIO SÓCIO-EDUCACIONAL

Caríssima colaboradora,

a fim de conhecer um pouco mais acerca de suas práticas de leitura, escrita, nos âmbitos acadêmico e profissional, gostaríamos que você respondesse a esse questionário de maneira muito tranquila e sincera, pois ele possibilitará conhecermos um pouco mais sobre você e ajudará significativamente na condução de nossa tese, por ora intitulada “Identidade do professor em formação inicial e continuada: ação e reflexão em práticas letradas”, pelo PROLING/UFPB, sob orientação da profa. Carla Lynn Reichmann.

Grata,

Tatiana Fernandes Sant’ana
(pesquisadora)

1. Dados pessoais:

1.1 Nome:

1.2 Cidade onde reside:

1.3 E-mail:

1.4 Idade:

1.5 Naturalidade:

1.6 Estado civil:

2. Escolaridade familiar (marque com um X):

2.1 Número de pessoas que vivem sob o mesmo teto que você:

01	03	05
02	04	05

2.2 Nível de escolaridade de seu pai (marque com um X):

Analfabeto	Ensino fundamental II incompleto	Ensino superior incompleto
Sabe ler e escrever, mas nunca frequentou escola	Ensino fundamental II completo	Ensino superior completo
Ensino fundamental I incompleto	Ensino médio incompleto	Pós-graduação
Ensino fundamental I completo	Ensino médio completo	Outro: _____

2.3 Nível de escolaridade de sua mãe (marque com um X):

Analfabeta	Ensino fundamental II incompleto	Ensino superior incompleto
------------	----------------------------------	----------------------------

Sabe ler e escrever, mas nunca frequentou escola	Ensino fundamental II completo	Ensino superior completo
Ensino fundamental I incompleto	Ensino médio incompleto	Pós-graduação
Ensino fundamental I completo	Ensino médio completo	Outro: _____

2.4 Nível de escolaridade de seu esposo (marque com um X):

Analfabeto	Ensino fundamental II incompleto	Ensino superior incompleto
Sabe ler e escrever, mas nunca frequentou escola	Ensino fundamental II completo	Ensino superior completo
Ensino fundamental I incompleto	Ensino médio incompleto	Pós-graduação
Ensino fundamental I completo	Ensino médio completo	Outro: _____

2.5 A maioria de seus estudos ocorreu em (marque com um X):

Apenas em escola pública	Apenas em escola privada	Parte em escola pública e parte em escola privada
--------------------------	--------------------------	---

2.6 Participação em cursinhos pré-vestibulares: (se não): (se sim):

Apenas em escola pública	Apenas em escola privada	Parte em escola pública e parte em escola privada
--------------------------	--------------------------	---

3. Práticas letradas sociais

3.1 sua prática de leitura foi mais influenciada (marque com um X):

Pai	Parente	Um professor
Mãe	Amigo	Ninguém

3.2 marque o quanto você costuma ler as publicações abaixo:

	Publicações	Nunca	Às vezes	Sempre
I M P R E S S A S	Revistas femininas (Ana Maria, Nova etc)			
	Revistas de fofocas (Contigo, caras etc)			
	Revistas de artesanato ou culinária			
	Revistas segmentadas (para jovens, educadores, ex. Nova Escola)			
	Revistas de informação (Veja, Época)			
	Revistas religiosas			
	Jornais diários			
	Romances			
S	Livros de poesia			

O N - L I N E	Livros escolares			
	Livros acadêmicos			
	Matérias femininas			
	Matérias de fofoca			
	Programas de artesanato			
	receitas culinárias			
	Revistas segmentadas (tipo Nova Escola)			
	Revistas de informação (Veja Época)			
	Sites religiosos			
	Jornais diários			
	Materiais didáticos			
	Atividades escolares			
	Conteúdo acadêmico			

3.3 frequência com que utiliza o computador:

Todo dia	No fim de semana	De vez em quando
Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Nunca

3.4 local onde costuma acessar o computador:

Residência	Universidade	Casa de amigos
Trabalho	Lan house	Outro:

3.5 frequência com que acessa à internet:

Todo dia	No fim de semana	De vez em quando
Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Nunca

3.6 local onde costuma acessar à internet:

Residência	Universidade	Casa de amigos
Trabalho	Lan house	Outro:

4. Práticas letradas acadêmico-profissionais

4.1 Dados acadêmico/profissionais:

início do curso de letras:

término do curso:

experiência no ensino:

principal motivo de o professor ter se afastado das turmas, em 2012:

turmas que ensinava em 2012:

turmas que ensinava em 2013:

4.2 textos que costuma ler para estudar/ preparar aulas:

Livros didáticos	Revistas	Textos xerocados
Artigos ou ensaios	Dicionários	Esquemas
Livros de literatura	Gramáticas	Folhetos
Jornais	Apostilas	Outro: internet

4.3 práticas universitárias que mais a ajudaram enquanto profissional:

4.4 práticas universitárias que gostaria de aprimorar:

4.5 avaliação da prática do estágio supervisionado durante a graduação:

4.6 outro comentário que queira fazer:

ANEXOS

Anexo A – Relatório de estágio

Anexo B – Relatos Reflexivos

B1 – “Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos”

B2 – “Aulas reflexivas (recortes)”

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo D – Estrutura curricular Letras/Língua Portuguesa (noturno)

Anexo E – Momento pré-autoconfrontação

Anexo A – Relatório de Estágio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
COMPONENTE CURRICULAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV
PROFESSORA: XXXXXXXXXXXX

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

KALINA XXXXXXXXXXXX

**MONTEIRO
2012**

KALINA XXXXXXXXXX

Relatório Parcial de Estágio Supervisionado
IV elaborado como requisito avaliativo do
Componente Curricular Estágio
Supervisionado IV, orientado pela
professora XXXXXXXXXX, da
Universidade Estadual da Paraíba/Campus
VI.

**MONTEIRO
2012**

1- INTRODUÇÃO

Sabemos da grande importância que tem os Estágios Supervisionados para a formação do docente, pois é nele que descobrimos, ou então, experimentamos na pele a sensação do que é ser professor. Não muito distante da realidade, o estágio nos proporciona um vislumbre do que está na sala de aula todos os dias; os conflitos que passam os professores e até mesmo as alegrias.

Um fato marcante pode ser enveredado por dois caminhos: o de desdenhar da profissão, ou seja, desprezar de uma vez o desejo de ensinar; ou então o de despertar o interesse de lecionar. É fato marcante na história de um estagiário acontecer esses impasses como: que caminhos seguir? Será melhor desistir de lecionar ou ir em frente procurando superar os problemas que surgirem? Mas, devemos saber antes de tudo, que a educação está precisando de profissionais qualificados e que os mesmos precisam estar realmente engajados na profissão, portanto, nós professores somos partes integrantes na luta desse progresso.

O ensino de Língua Portuguesa, assim como das demais disciplinas, reflete nas escolas, nos dias de hoje, uma atividade de luta, visando procurar novas práticas para auxiliar os sujeitos a serem mais críticos e participativos na sociedade. Desse modo, essa constante luta e anseio de mudança deve privilegiar um enfoque no ensino de língua voltado para as práticas sociais, isso não significa dizer que abandonemos a gramática, mas é preciso desenvolver competências e habilidades relativas à leitura e escrita dos mais diversos gêneros textuais. Entretanto, ao se deparar com o cotidiano escolar e com índices de avaliação divulgados pelos exames nacionais da Educação percebemos que nem sempre tais objetivos têm sido alcançados, pois

No cotidiano escolar, no entanto, os docentes encontraram dificuldades para inovar em sala de aula, seja pela falta de tempo para pesquisa, já que não raro o professor trabalha mais de um período. Não há subsídios para elaboração de atividades didático- pedagógicas que utilizem metodologias diferentes das tradicionais. Apesar dessa realidade, muitos professores procuram ampliar o diálogo do discurso pedagógico com outras linguagens. (CITTELI, 2004, p.40)

Dessa forma, com esses impactos decorrentes do ensino, as aulas são ministradas, mesmo com o cansaço dos professores tendo que se virar em muitos para cumprir sua jornada escolar, acaba se vendo na necessidade de optar pelas aulas rotineiras do tipo:

copiar, escrever, explicar e pesquisar. Isso se dá porque muitas das escolas não oferecem as metodologias suficientes para que o professor vá além das aulas. Então, é preciso que haja um engajamento interdisciplinar com os professores e com a escola.

O componente curricular Estágio Supervisionado IV é composto de 120h/aulas, das quais foram divididas em quatro momentos: o primeiro foi destinado às discussões de textos teóricos na Universidade. No segundo momento, elaboramos a sequência didática. No quarto, realizamos as intervenções na sala de aula e, por fim, o quarto momento, foi dedicado a produção do relatório.

Nas aulas da disciplina de estágio foi possível ter um embasamento teórico a cerca do que e como trabalhar a leitura, produção textual, literatura e gramática em sala de aula. Sendo assim, todas as aulas teóricas consistiram em discussões e orientações das atividades que poderiam ser mais adequadas para o nosso estágio em sala de aula.

Nesse sentido, o presente relatório trará informações de aulas ministradas durante o estágio de intervenção. Neste trabalho, estão contidas informações prévias sobre o estágio em si e, especificações sobre os alunos e as aulas ministradas para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Educação Básica Ildefonso Anselmo da Silva, localizada no município de Amparo-PB.

O estágio foi realizado nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa da escola já citada, porém devido à falta de professores para ministrar as aulas da disciplina convidada para ser docente titular. Na sequência didática elaborada, ministramos 13 aulas, no turno noturno começando no dia 08 de Maio e finalizando no dia 01 de Junho de 2012.

O presente relatório está distribuído da seguinte forma: no capítulo I, encontra-se a fundamentação teórica – subdividido em: 1.1- O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, 1.2-O Ensino da Leitura, 1.3- Ensino de Gramática ou prática de Análise Linguística, 1.4- Conhecendo Gênero anúncio publicitário. No capítulo II, estão os Aspectos Metodológicos dividido em: 2.1 O ambiente escolar, 2.2. Descrição da turma e 2.3 a descrição da sequência didática. No capítulo III, temos a Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos. Por fim, apresentamos as nossas Considerações Finais.

Nesse relatório, além da descrição e análise das aulas por nós ministrada, consta também uma reflexão sobre nossa postura em sala de aula e a contribuição do Estágio Supervisionado IV tendo como base, o início da prática escolar enquanto futuros professores.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

De acordo com as atividades realizadas pelo professor é muito fácil perceber que a maioria dos docentes se acomoda no ensino como modelo, ou seja, a aqueles que não buscam aprimorar sua prática ficam presos a maioria dos livros didáticos, não fazem a aula fluir porque para os alunos a mesma rotina todo dia enjoa. Então os professores precisam entender que eles não são só transmissores de conhecimentos, mas que é um alguém que busca o saber estando, assim, atuado na realidade pesquisando, levantando hipóteses e estudando. Assim, Oliveira (2010) afirma que todo professor de português precisa ter em mente isso:

[...] O professor deve estar atento aos conhecimentos enciclopédicos e aos conhecimentos textuais dos alunos. Esses dois tipos de conhecimentos somados aos conhecimentos lingüísticos formam os conhecimentos prévios de uma pessoa. (OLIVEIRA, 2010, p, 66).

Para tanto, o professor deve descobrir a cada dia um jeito diferente para ministrar suas aulas, de maneira que as mesmas não se tornem rotineiras e exaustivas. Muito nos lembra Antunes (2003 p.108) sobre a “mudança no ensino de português não está nas metodologias ou nas técnicas usadas, está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares”. Porém, não podemos sair do contexto social dos nossos alunos é preciso chegar aos usos sociais da língua. Sendo assim, é importante que as aulas de gramática ocorram de forma contextualizada, voltadas para situações reais de uso.

De acordo com Possenti (1996), a gramática tem que ser ensinada a partir do uso. E o ensino de língua deve ser aplicado às estratégias de leitura, redação e gramática. Para o autor, a utilização de a língua escrita estar dentro da estratégia de escrever e ler constantemente, não só nas aulas de português. Para Possenti (1996), ler e escrever não são tarefas extras que podem até ser sugeridas como lição de casa e atitudes de vida, mas atividades essenciais ao ensino de língua.

De modo geral, as aulas de português se resumem em falar, ouvir, ler e escrever. Porém, quando se trata de gramática da língua com os estudos relacionados à fala, leitura e escuta vemos que esses eixos parecem não se subtenderem, pois acabam logrando por caminhos falsificados deixando o ensino a desejar. Nas escolas, a prática da escrita, geralmente, se limita a atividades de exercitar, ou seja, copiar exercícios, atividades sem estarem voltados para o senso crítico do aluno.

1.2- O Ensino da Leitura

Na prática escolar pouco se trabalha com a leitura, porque a maioria das aulas está concentrada no ensino da língua, com exercícios e explicações dos assuntos. Sendo assim, além, de saber sobre a língua é preciso dominar os usos dela e a leitura seria mais uma forma para enriquecermos essas práticas, no entanto, não é fácil convencer os alunos para logo embarcar no mundo da leitura, mas devemos enquanto professores buscar leituras que venham interessar a turma e que estejam vinculadas na realidade em vivem para despertar neles o gosto de ler.

Segundo Geraldi (2006, p.91) “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Assim o que acontece é exatamente uma interpretação que o leitor constitui nas suas leituras possíveis porque é através do texto que conseguimos descobrir os sentidos expressados dentro do texto.

Para Lopes- Rossi (2002, p. 30) ao trabalhar com o texto e principalmente com a leitura ele afirma que as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se em um objetivo de um projeto pedagógico. Pois, o professor precisa dar ênfase as atividades de produções dos alunos e procurar discutir os gêneros textuais de forma lúdica e não tornar a aula monótona, deve-se fazer uso dos modelos teóricos interativistas que são bastantes divulgados por Kleiman (1993 e 1996) e Solé (1998) onde os modelos teóricos de leitura desenvolvem-se de maneira independente que assim oferecem subsídios para o trabalho pedagógico.

Durante o estagio demos mais enfoque para a leitura que logo de início houve causas de recusas por parte dos alunos. E com relação ao eixo da leitura, a esse respeito, Kleiman (2000) diz que “o leitor não recebe pronto o significado do texto: ele o constrói, gradualmente.” Logo, cabe ao professor incentivar os alunos a perceberem o texto e o seu contexto social e produção de leitura.

A nossa prática não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também é o processo de fazer os indivíduos praticarem os seus conhecimentos culturais, que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de suas necessidades sócio-econômicas e políticas. Assim, Pimenta (2004) afirma que “de acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, nesse caso, levando os alunos a serem mais compromissados com seu papel na sociedade buscando assim, uma boa visão de compreensão do que de fato os cercam.

1.3 - Ensino de Gramática ou prática de Análise Linguística

Na escola constitui objetivo do ensino de língua portuguesa ensinar português padrão, ou seja, tem é importante o uso da linguagem nas aulas de gramática. A esse respeito, Geraldi (1997:191-192), afirma que:

Na tentativa de manter uma certa coerência entre as atividades, proponho para o ensino uma busca de textos que ampliem ‘o que se tem a dizer’ (e o convívio com estes ampliam as estratégias de dizer disponíveis) penso as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Não estou banindo das salas de aulas as gramáticas (tradicionais ou não), mas considerando as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas.”(GERALDI, 1997, p. 191-192)

Entretanto, é possível ir muito além do texto, pois o semântico (sentido) e o pragmático (uso) fazem parte de atividades de reflexões que não só ficam presos a gramática, dando subsídios para que se trabalhe com a linguagem, porque de fato, a língua abrange um vasto campo de conhecimentos. Como diz Kleiman (2006), é através da linguagem nas suas diferentes modalidades que realizamos muitas das ações comunicativas. O professor deve trabalhar também a gramática do uso e da reflexão, não só ficar presa a norma culta, e assim lembrar que o aluno só aprende a escrever escrevendo. Portanto, nunca devemos fazer o aluno retroceder nas suas dificuldades, isto porque o objetivo principal da produção de texto é que o aluno fale ou escreva desinibido, expressando seus pensamentos, ideias e emoções. E os erros que ele cometer no texto deve servir como base do trabalho gramatical, pois a gramática atual é a gramática do contexto, a gramática do uso da língua.

Complementa Antunes (2007:98) que “o fato de a norma culta corresponder à norma socialmente prestigiada não significa que ela seja a única a poder ser voltada como legítima representante da língua.” Logo, todas as línguas têm sua estrutura e apresentam complexidade e assim, o que vale na comparação entre as línguas vale também na comparação dos dialetos entre elas, pois as línguas fornecem meios em que são apresentadas as identidades sociais.

De modo geral, a esses respeito, o mais importante é que nós enquanto professores precisamos saber que, não só devemos ensinar a gramática, mas, mostrar como fazer uso dessa gramática através dos próprios conhecimentos dos alunos trazendo os para os conteúdos algo da realidade vivida por eles. Para Neves (2009, p.81) “a gramática é uma palavra de carga negativa, por que ao invés de servir de parâmetro, ou ser sinônimo de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, está diretamente vinculada a sujeito, objeto direto, erro de concordância, vícios de linguagem.” Podemos aqui perceber que há um conceito de língua compatível com cada gramática, pois observando a língua veremos a função da gramática e constatamos que a língua por sua vez, está ligada a gramática.

No entanto, a gramática é um conjunto de regras e o conjunto de regras lingüísticas que um falante conhece constitui a sua gramática. Assim é possível ensinar a gramática padrão começando das variedades lingüísticas para depois chegar a gramática normativa porque não demos abolir a gramática das nossas aulas mas, sim procurar uma forma melhor de ensinar aos nossos alunos.

1.4 Conhecendo Gênero anúncio publicitário

A palavra gêneros sempre foi utilizada pela retórica e pela teoria literária para identificar os gêneros clássicos, e Michel Bakhtin se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura e foi o primeiro a empregar a palavra gênero. Segundo Bakhtin todos os textos apresentam características de três aspectos como: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). Sendo assim, foi possível nesta sequência trabalhar com o gênero anúncio publicitário.

Ao ficarmos diante de um gênero como esse, é preciso entender o que está diante da publicidade, a esse respeito (VALE. Apud. Leandro, 2012, p.74) nos afirma que “uma publicidade em que existem aberturas, onde é possível ser gerada uma arena de polêmica e conflitos entre diversos segmentos da sociedade (político, jornalístico etc.) é digna de um

olhar analítico.” Pensando assim, adotamos para nossa sequência o olhar sobre o discurso ecológico apresentado em anúncios publicitários e vimos que as leituras feitas em salas geram grandes debates porque além de refletirmos sobre ela olhamos com um olhar crítico.

Sabemos que uma das características principais dos anúncios publicitários é a persuasão. E segundo (VALE. Apud. Leandro, 2012, p.79) “fazendo o uso de estratégias de persuasão e sedução o discurso publicitário não vende o produto, vende ilusões, magia, encanto, constrói um mundo utópico.” Por isso, foi muito interessante levar para sala de aula o gênero anúncio publicitário além de sair da rotina estávamos trabalhando a realidade dos alunos devido eles se depararem com a publicidade em lugares que ocupam o meio social. E (POSSENTI Apud. Aranha, 2009, p. 11-12) “os gêneros são bastante regulados – o que facilita a sua compreensão.”

Assim para facilitarmos a compreensão é melhor entendermos a diferença existente entre publicidade e propaganda para que não seja confundida tendo em vista por se tratarem de gêneros diferentes são muito aproximados um do outro. Vejamos:

(...) Propaganda é ideológica gratuita (paga pelo estado, pelos organismos sociais ou particulares), dirige-se ao indivíduo, visa à adesão individual a um dado sistema ideológico, podendo, contudo, dar lugar a adesões coletivas e apela para sentimentos morais, cívicos, religiosos e políticos. Por sua vez, a publicidade é comercial; tem finalidade essencialmente lucrativa (paga pelo consumidor, através do produto); dirige-se a massa, visando criar um desejo coletivo de aquisição, que se materializa em uma compra individual e apela para o conforto, o prazer, o instinto de conservação etc. (MANGALA, Apud. Aranha 2009, p.37)

No entanto sabendo diferenciar a publicidade de propaganda foi possível com o gênero anúncio publicitário trabalhar muito bem a leitura e o ensino de produção de texto fazendo com que os alunos despertassem mais para produções dos textos e para a realidade que os cercam.

2- ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Caracterização do ambiente escolar

A Escola de Educação Básica e Ensino Médio Ildefonso Anselmo da Silva, está situada na Rua Vereador Cícero Soares, nº 62-Centro-Município de Amparo-PB. A origem do nome da escola foi uma homenagem a um dos fundadores deste município, que na época de distrito foi 1º subdelegada. A escola foi fundada em 25 de dezembro de 1983, pelo prefeito Genival Paulino de Souza no governo estadual do Dr. Wilson Leite Braga, sendo o secretário de educação do Estado o professor José Jackson de Carvalho. A referida escola foi construída com recursos do Programa para o município, através de convênios com o MEC/SESPS (Secretaria de Educação da Prefeitura de Sumé).

A escola tem capacidade de atender 800 alunos, pertence ao município, mas o prédio a noite cedido para atender os alunos do Ensino Médio. Porém, o Ensino Médio fica sobre responsabilidade do Estado, que funciona à noite. Ficando assim, o turno diurno para os alunos que pertenceram ao município. A escola atende desde Ensino Infantil ao Médio, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, hoje se encontrando com uma boa estrutura pois, recentemente passou por uma grande reforma.

A organização da escola se dá através da sua estrutura e possui os seguintes itens: 12 banheiros, sendo 05 masculinos, 05 femininos e 02 reservados para os funcionários; 10 salas de aulas; 01 cantina; 02 secretarias; 01 laboratório de informática e uma quadra.

Pode-se vê mediante essa estrutura, que a escola possui espaço físico adequado e bem utilizado com participação dos alunos, professores e funcionários.

Partindo para a sala de aula, percebemos que é organizada, possui um quadro negro e uma pequena lousa, ficando a critério do professor, que quadro ele (a) usará.

Diante de toda essa descrição percebemos que a escola é uma instituição que preserva sua identidade, E quem sabe assim, se isso não ajuda a mantê-los bem mais curiosos no que se diz respeito ao aprendizado?

2.2- Descrições da turma

A turma, 3º ano B, é composta por 24 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 7 masculino, cuja faixa etária varia entre 13 e 20 anos aproximadamente. Todas as aulas ministradas, (13 no total) mantiveram um bom índice de presenças, demonstrando o total interesse dos alunos em relação às aulas. Embora, no começo tenham mostrado desinteresse os mesmos participaram satisfatoriamente, tirando dúvidas e demonstrando entendimento e compreensão do assunto.

2.3- Descrições da Sequência didática

A sequência didática foi elaborada tendo como público alvo os alunos da turma já citada. O gênero textual escolhido para as aulas foi o anúncio publicitário, e a partir do mesmo trabalhamos a leitura, produção e reescrita dando importância aos elementos de textualidade. Tivemos como objetivo geral: ler e analisar linguisticamente os anúncios publicitários, comparando-os com textos que tratem da mesma temática a fim de perceberem os discursos e relacioná-los buscando semelhanças e diferenças quanto ao gênero e as idéias. Como objetivos específicos, pretendíamos oferecer suporte para que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo acerca da temática trabalhada.

A sequência didática estava organizada da seguinte forma:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No dia 08/04/12 tive o primeiro momento

CONTEÚDO:

Anúncios publicitários

OBJETIVOS:

- Ler e analisar linguisticamente os anúncios publicitários, comparando-os com textos que tratem da mesma temática a fim de perceberem os discursos e relacioná-los buscando semelhanças e diferenças quanto ao gênero e as idéias.
- Motivar o aluno para o conteúdo que será trabalhado na sequência didática

PROCEDIMENTO:

No primeiro momento será necessário apresentar os objetivos da sequência didática. Logo em seguida, trabalharemos com a temática relacionada ao meio ambiente, buscando envolver os alunos com os textos que abordem algo sobre o discurso ecológico, a fim de instigar o conhecimento prévio dos mesmos;

No dia 10/05/12

CONTEÚDO:

Texto: Terra em Alerta e imagens relacionadas

OBJETIVOS:

- Debater a temática apresentada nos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação oral.
- Apresentar a importância desses textos para nossa sociedade e confrontá-los com a realidade;
- Mostrar dentro dos textos publicitários os recursos expressivos da linguagem, como as cores, o tamanho das letras, etc.

PROCEDIMENTO:

Segundo momento foram duas aulas lemos o texto Terra em Alerta e relacionamos com algumas imagens assim fazendo um debate.

O terceiro momento foi dia 11/05/12 no total de 04 aulas

CONTEÚDO:

Texto: O Novo Código florestal

OBJETIVO:

- Ler e relacionar o texto com os temas já estudados

PROCEDIMENTO:

Fizemos a leitura do texto e também algumas comparações com algumas imagens e alguns anúncios publicitários, já para trazer os alunos na ajuda de identificar as leituras dos anúncios que serão apresentados nas aulas seguintes.

Quarto momento no dia 15/ 05/12

CONTEÚDO:

Gênero textual: Anúncio Publicitário

OBJETIVOS:

- Observar os discursos apresentados nos anúncios bem como as possibilidades de leituras;
- Despertar o senso crítico dos alunos nas diversas condições de leituras

POCEDIMENTO:

Discutir com a turma os discursos empregados nos anúncios publicitários e sua relação com os interlocutores, ou seja, perceber como esse gênero através de sua persuasão afeta o público leitor e depois observar a situação destes na comunidade em que os alunos vivem, a depender dos discursos que embasam a produção dos gêneros apresentados.

O quinto momento foram duas aulas (6ª e 7ª) no dia 17/05/12

CONTEÚDO:

Conhecendo o gênero anúncio publicitário

OBJETIVOS:

- Diferenciar os gêneros textuais anúncio e propaganda e conhecer as características desses gêneros;

PROCEDIMENTO:

Trazer para a sala de aula anúncios publicitários para que os alunos percebam os discursos empregados e as particularidades do gênero. Fazer uma leitura sistematizada dos anúncios, conduzindo o aluno a observar os recursos expressivos da linguagem presentes e como eles se completam na produção de sentidos;

Nestas duas aulas levei alguns anúncios para serem trabalhados em grupos. Essa atividade visava analisar o anúncio por cada grupo que irão criar um texto sobre a leitura apresentada nas propagações estipulados pelos anúncios.

No dia 24/05/12 passamos para o sétimo encontro com duas aulas

CONTEÚDO:

Anúncio publicitário e texto dissertativo- argumentativo

OBJETIVOS:

- Desenvolver estratégias de leitura e produção de textos

PROCEDIMENTO:

Conduzir os alunos a observar os respectivos discursos propagados pelos anúncios, tendo em vista que nesta aula já tinha levado anúncios e propagandas para identificarmos suas diferenças, agora à turma será dividida em duplas para que façam a leitura de anúncios diferentes e depois expliquem oralmente. Será a hora das apresentações dos alunos. Dando continuidade depois das apresentações explicarei sobre o texto dissertativo-argumentativo com o qual farei uma proposta de produção para ser realizada em sala.

No dia 31/05/ 12 tivemos o oitavo encontro com duas aulas totalizando 11 aulas

CONTEÚDO:

Texto: dissertativo- argumentativo

OBJETIVOS:

- Apresentar a estrutura do texto dissertativo argumentativo
- Observar nos textos dos alunos os elementos de textualidade: coesão e coerência, índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade e relações entre forma e conteúdo;

PROCEDIMENTO:

Nesta etapa, apresentaremos para os alunos um texto dissertativo-argumentativo com a mesma temática trabalhada em sala de aula. Após a discussão do texto, apresentaremos a estrutura dessa tipologia textual, atentando-se para os assuntos que foram estudados em sala. Foram duas aulas voltadas para o ensino de como devemos escrever de acordo com um plano de trabalho apresentando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão para termos nossa análise e apresentação do seu ponto de vista.

No dia 01/06/12 nono momento com 13 aulas,

CONTEÚDO:

Reciclar Virou Moda

OBJETIVOS:

- Mostrar-se preparado para produzir o texto de acordo com sua estrutura

PROCEDIMENTO:

- Para sala de aula levemos a proposta de produção do texto dissertativo-argumentativo com o tema: **Reciclar Virou Moda**

3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

No dia 08/04/12, tivemos o primeiro momento do estágio de intervenção numa turma do 3º ano “B” do Ensino Médio. Inicialmente, apresentamos sequência didática com o tema: “O Discurso Ecológico nos Anúncios publicitários” e aproveitamos o momento para enfatizar quais seriam os objetivos da mesma, como também, procuramos despertá-los para a importância dos estudos e principalmente instigando-os para o tema trabalhado. Assim, estipulamos uma sequência didática da seguinte forma: Módulo I: trabalhando a temática; Módulo II: Conhecendo o Gênero anúncios publicitários; Módulo III: Produção e reescrita; Módulo IV: Trabalhando com a Literatura.

Neste 1º momento, tivemos apenas uma aula e começamos a trabalhar o discurso ecológico nos anúncios publicitários. Começamos a aula com uma dinâmica: batata quente, usando uma caixa fechada e um aparelho de som, assim tendo como procedimento da dinâmica: enchi uma caixa qualquer com papel para que não se perceba o que tem dentro (um objeto que lembre a preservação da natureza). No fundo da caixa ficou o objeto junto de um recado dizendo assim: “*Você deve ajudar a salvar o meio ambiente*”. A turma estando em um círculo seguramos a caixa e explicamos o seguinte: dentro dessa caixa existe uma ordem a ser cumprida, vamos brincar de batata quente com ela. Enquanto a caixa for sendo manuseada de mão em mão, estará passando a música de Daniel “Encanto da Natureza” e no momento em que a música parar, aquele que ficar com a caixa terá que cumprir a tarefa sem reclamar. Um detalhe, fizemos com que todos ficassem com medo da caixa.

No começo, muita euforia dos alunos, logo, quando a música começou a ser tocada, e ao mesmo tempo a caixa passava e ao passar sentimos que cada um deles saberia da obrigação e da importância da pessoa que ficasse com a caixa, porque, afinal, teria que cumprir a atividade. Muito embora não fizessem ideia do que se tratava, ou seja, haveria ali um motivo de ficarem com tanto medo de pegar a caixa, isso porque a professora pediu a

realização da atividade da caixa. O objetivo dessa dinâmica era mostrar que somos covardes diante de situações que demonstram perigo e vergonha e que precisamos superar todos os desafios fazendo a nossa parte.

Com essa atividade já veio o propósito de instigá-los para o tema abordado e ao final da brincadeira, a aluna que abriu a caixa se deparou com a atividade e o objeto, que era um recado com uma flor para representar a natureza abrindo para debatermos.

No decorrer da aula, dialogamos sobre a importância da temática buscando envolver os alunos no tema. Essa discussão pareceu ser para os alunos um discurso bastante visto, que mesmo levando essa brincadeira não despertou tanto interesse por parte deles, por já terem um conhecimento de mundo inserido sobre questões do meio ambiente. Mas, mesmo assim, a turma colaborou nas discussões, uns com mais interesses, outros com menos, como não vem a ser uma novidade no ambiente escolar.

Para o segundo encontro, foram duas aulas que se realizaram no dia 10/05/12. Continuamos apresentando o tema proposto com um texto: “Terra em Alerta”. Neste momento, demos continuação à aula, pois seria a primeira vez que o professor se encontrava na sala e também estava incomodada porque eu resolvi gravar minhas aulas (devido o interesse de observar as leituras dos alunos), então esse foi mais um dos motivos do nervosismo.

Mesmo com esse impacto de alunos, professor e gravação, comecei a aula. Porém, já tinham todos recebido o texto Terra em Alerta por escrito na primeira aula, que acabou encerrando sem dar tempo de ser trabalhada a leitura. Sendo assim, pedi para que eles levassem o texto e lessem em casa. Logo quando começou essa aula, perguntei para eles se haviam lido o texto? A resposta é óbvio, já era o esperado que não haviam lido então, lemos o texto e fizemos algumas perguntas, explicamos e interagimos com os discentes. Mas, notamos que a turma não estava dando importância para os discursos voltados à temática do meio ambiente e que houve pouco interesse, não procuraram saber sobre a importância do assunto no nosso meio social, tendo em vista que esse é um assunto bastante repercutido e que talvez por isso, o tema passou a ser abordado simplesmente como uma atividade qualquer.

Mesmo os alunos não demonstrando muito interesse, persistimos nas discussões. Quando os discentes começaram a fazer algumas indagações, notamos que eram questões

pertinentes porque se tratavam de atividades que estavam presentes no nosso convívio social como: “o homem precisa desmatar para sobreviver”. A partir das perguntas, os alunos começaram a interagir, a discutir e opinar, mostrando a importância de que se houver o desmatamento, que haja reflorestamento das áreas desmatadas.

Dando procedimento no segundo encontro, levamos umas imagens nos slides e a partir de então, começamos a dialogar sobre a temática abordada. Momento ou outro, ouvimos interpretações distantes das leituras abordadas, tais como comparações das imagens com os colegas da turma, falta de educação entre eles, uma realidade que afeta infelizmente a educação como todo. Esse motivo nos fez sair da aula arrasada, porque além das leituras feitas por eles, o professor da turma entreviu respondendo sobre as leituras de algumas imagens sem dar espaço para que os alunos respondessem nossas perguntas.

Na sala de aula, notamos que os alunos ficavam presos aos celulares, e por mais que chamasse a atenção deles para o assunto, percebemos que eles sentiam a falta de escrever. Por raramente não terem contato com tarefas de oralidade na sala de aula, a aula causou estranhamento. Porém, só queriam escrever, mas, para que houvesse essa interação entre aluno, professor e assunto, seria necessário buscar meios em que só o diálogo traria essa coletividade. No entanto, alguns não davam importância às explicações, também é importante considerarmos como outro grave problema que enfrentamos nas escolas, o aluno acha que é só escrevendo que se aprende, mas, no caso é um grande equívoco. Visto dessa forma, deu-se uma impressão ruim, pois, houve um impasse por parte dos discentes de acharem que não sabíamos ministrar aulas de português. Explicamos os objetivos da sequência, mas ainda ouvíamos alguns afirmarem que não estavam entendendo nada, porque o meio ambiente não tinha nada a ver com a disciplina de Língua Portuguesa. Mal sabiam eles que havíamos pensado na sequência para trabalhar a leitura, por isso o estranhamento. Isso provou mais uma vez que a leitura não é trabalhada nas escolas e que ainda merece muita atenção.

O terceiro encontro ocorreu no dia 11/05/12. Tivemos uma aula totalizando 04 aulas ministradas na sequência, trabalhamos e discutimos o texto: o novo código florestal, depois fizemos comparações com algumas imagens e alguns anúncios já para trazer os alunos para leitura dos anúncios que iam ser apresentados nas aulas seguintes. Essa aula foi melhor, porque os alunos mostraram mais interesse: interagiram, fizeram as leituras e

interpretaram. E dessa vez, não ficamos tão decepcionadas. Foi aí que a cada dia mais sentíamos motivadas para ir à sala de aula, fizemos o possível e mostramos aos alunos o nosso objetivo. Nesta aula passamos ao módulo II da sequência conhecendo o gênero anúncio publicitário.

O quarto encontro aconteceu na quinta aula no dia 15/ 05/12. O enfoque principal dessa aula foi realmente mostrar a importância dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa e conhecer o gênero anúncio publicitário, definindo seu conceito, mostrando sua estrutura e os recursos da língua portuguesa encontrados nesse gênero. Os alunos se mostraram bem mais interessados pelo gênero, realizaram as leituras e fizeram perguntas. Mostramos estruturalmente como se compõem esses anúncios, pedindo para os discentes falarem sobre os elementos em alguns anúncios apresentados nos slides e também para diferenciar a publicidade da propaganda. Portanto, as respostas foram suficientes para mostrar que entenderam esses gêneros.

Partindo para o quinto encontro que foram duas aulas (6ª e 7ª) no dia 17/05/12 um pouco atrasado com relação à sequência, mas satisfeita porque era bem visível a presença maciça dos alunos na aula e o interesse deles superaram nossas expectativas. Nestas duas aulas, levamos alguns anúncios para serem trabalhados em grupos. Essa atividade visava analisar o anúncio por cada grupo que iriam produzir um texto sobre a leitura dos anúncios. Então, para cada equipe distribuimos um anúncio que, no entanto, cada grupo começou a formular suas opiniões. Depois a aula acabou, ficando as apresentações para próxima aula.

O sexto encontro aconteceu no dia 18/05/12 sendo a oitava aula. Neste dia organizamos uma mesa-redonda para apresentação das leituras feitas dos anúncios entregues a cada equipe na aula anterior. Demos início às apresentações, assim cada grupo trazia um anúncio diferente, só lembrando que todos os anúncios apresentavam um discurso voltado para a natureza, e para cada anúncio diferente tivemos algo relevante que mantinham uma relação entre os demais, que era exatamente a preocupação na venda do produto utilizando-se do discurso ecológico.

Tendo em vista essas correlações, os grupos fizeram uma boa apresentação enfatizaram a preocupação que temos [que ter] com a natureza e principalmente as marcas dos produtos que faziam com que a natureza estivesse sempre preservada, assim houve várias interpretações oralmente que só vieram enriquecer a mesa-redonda. Foi importante

trazer para sala de aula a leitura prévia que cada vez mais veio acrescentar um conhecimento de mundo voltado para esses discursos, propondo assim, um despertar para o senso crítico do alunado.

Tivemos que passar uns dias sem ir para o estágio devido ao horário ter mudado e também por falta da presença do professor em sala de aula. Depois desses contratemplos, passamos de estagiário a professor titular da turma, pois recebemos o convite para lecionar, uma vez que a turma estava sem professor. Isso foi algo que nos comoveu muito, pois sabemos que o estágio é uma forma de despertarmos para profissão e que o mesmo apesar de ter sido uma tarefa árdua, nos fez mostrar que são com os desafios constantes que ganhamos mais forças para não desistir tão fácil.

Continuando com a sequência, dia 24/05/12, passamos para o sétimo encontro com duas aulas, esse mais especial sabendo que agora era a professora deles e podia tomar mais posições na sala, pois enquanto estagiária era bem diferente, não tinha o poder de exigir deles para depois [poder]retribuir porque não tinha experiências com alunos do Ensino Médio. Percebemos que tudo produzido pelos alunos é um motivo de atribuição de notas, ou seja, para alguns dos alunos o interesse ainda é a nota e não o aprendizado. Sendo assim, nossa sequência para eles agora teria um valor bem mais gratificante.

A nona aula ainda continuou com as apresentações das leituras do discurso ecológico apresentados nos anúncios publicitários. Foi uma aula muito proveitosa, porque os alunos discutiram bem as leituras realizadas. Já na décima aula, começamos apresentar o módulo III a produção e reescrita. Falamos sobre a importância dos textos cobrados nos vestibulares e dentre eles estava o texto dissertativo- argumentativo com o qual trouxemos uma proposta de produção para ser realizada em sala. Nisso acabou o horário.

No dia 31/05/ 12, tivemos o oitavo encontro com duas aulas totalizando 12 aulas. Nesse momento trouxemos para sala de aula uns slides mostrando as características principais do texto dissertativo- argumentativo para situar os alunos na produção desse tipo de texto. Foram duas aulas voltadas para o ensino de como devemos escrever de acordo com um plano de trabalho apresentando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, para assim estar de acordo com a estrutura de proposta da produção do texto dissertativo-argumentativo.

No dia 01/06/12, nono momento totalizando 13 aulas, levamos para sala de aula a proposta de produção do texto dissertativo- argumentativo com o tema: *Reciclar Virou Moda*. Pedimos que os alunos produzissem um texto dissertativo argumentativo com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. A sala permaneceu em silêncio, todos concentrados produziram o texto e no final da aula entregaram. Assim completando treze aulas não dando tempo para trabalhar a reescrita dos textos.

4- CONSIDERAÇÃO FINAIS

Como sabemos, o ensino de Língua Portuguesa se caracteriza em atividades de leitura, gramática e a produção textual. Percebemos no decorrer das aulas ministradas que os alunos não tinham muito contato com a leitura, porque na maioria das vezes, é concebida como decodificação; e a gramática como um conjunto de normas para bem falar e escrever, e a redação simplesmente como uma atividade escolar sem uma função social, tendo como interlocutor apenas o professor, que corrige, aponta os erros e atribui uma nota.

De modo geral, este relatório enfatizou as questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa que vem sendo apontadas e discutidas teoricamente nos espaços acadêmicos e constatadas nas salas de aula. Estes problemas têm se tornado preocupantes, uma vez que se faz necessário ampliar os conhecimentos e mostrar as experiências lingüísticas do aluno. É nesse contexto que a gramática irá crescer, pois tende a instigar no aluno a capacidade de uso da língua e com isso, leitura, gramática e redação estarão inseridas para atuar não só na sala de aula, mas na vida social dos alunos.

Portanto, este relatório é mais uma reflexão da prática docente do estágio supervisionado IV, que por sinal, foi excelente oportunidade para a aproximação da sala de aula, tendo como objetivo preparar-nos, enquanto futuros professores, para a realidade vivida por toda a classe docente.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão, Pereira, Almeida (orgs). **Gêneros e Linguagens: diálogos abertos.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BAKTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In:_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (org.). O texto na Sala de Aula. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In:BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia(orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7º ed. Campinas, São Paulo, 2000.

LEANDRO, M. de Lourdes da Silva, Aranha, Pereira (orgs). **Os Sentidos (des)velados pela linguagem.**João Pessoa: Ideia, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática no espaço escolar. Pressupostos. In: *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2009. p. 79 – 96.

OLIVEIRA, Luciana Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, Selma. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

(Textos trabalhados no 1º e 2º encontro)

A Terra em alerta

O planeta esquentou e a catástrofe é iminente. Mas existe solução?

Ondas de calor inéditas. Furacões avassaladores. Secas intermináveis onde antes havia água em abundância. Enchentes devastadoras. Extinção de milhares de espécies de animais e plantas. Incêndios florestais. Derretimento dos pólos. E toda a sorte de desastres naturais que fogem ao controle humano.

Há décadas, pesquisadores alertavam que o planeta sentiria no futuro o impacto do descuido do homem com o ambiente. Na virada do milênio, os avisos já não eram mais necessários – as catástrofes causadas pelo aquecimento global se tornaram realidades presentes em todos os continentes do mundo. Os desafios passaram a ser dois: se adaptar à iminência de novos e mais dramáticos desastres naturais; e buscar soluções para amenizar o impacto do fenômeno.

Em tempos de aquecimento planetário, uma nova entidade internacional tomou as páginas de jornais e revistas de toda a Terra – o Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática (IPCC), criado pela ONU para buscar consenso internacional sobre o assunto. Seus aguardados relatórios ganharam destaque por trazer as principais causas do problema, e apontar para possíveis caminhos que podem reverter alguns pontos do quadro.

Em 2007, o painel escreveu e divulgou três textos. No primeiro, de fevereiro, o IPCC responsabilizou a atividade humana pelo aquecimento global – algo que sempre se soube, mas nunca tinha sido confirmado por uma organização deste porte. Advertiu também que, mantido o crescimento atual dos níveis de poluição da atmosfera, a temperatura média do planeta subirá 4 graus até o fim do século. O relatório seguinte, apresentado em abril, tratou do potencial catastrófico do fenômeno e concluiu que ele poderá provocar extinções em massa, elevação dos oceanos e devastação em áreas costeiras.

A surpresa veio no terceiro documento da ONU, divulgado em maio. Em linhas gerais, ele diz o seguinte: se o homem causou o problema, pode também resolvê-lo. E por um preço relativamente modesto – pouco mais de 0,12% do produto interno bruto mundial por ano até 2030. Embora contestado por ambientalistas e ONGs verdes, o número merece atenção.

O 0,12% do PIB mundial seria gasto tanto pelos governos, para financiar o desenvolvimento de tecnologias limpas, como pelos consumidores, que precisariam mudar alguns de seus hábitos. O objetivo final? Reduzir as emissões de gases do efeito estufa, que impede a dissipação do calor e esquentam a atmosfera.

O aquecimento global não será contido apenas com a publicação dos relatórios do IPCC. Nem com sua conclusão de que não sai tão caro reduzir as emissões de gases. Apesar de serem bons pontos de partida para balizar as ações, os documentos não têm o poder de obrigar uma ou outra nação a tomar providências. Para a obtenção de resultados significativos, o esforço de redução da poluição precisa ser global. O fracasso do Tratado de Kioto, ao qual os Estados Unidos, os maiores emissores de CO₂ do mundo, não aderiram, ilustra os problemas colocados diante das tentativas de conter o aquecimento global.

http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/aquecimento_global/contexto_int.html

IMAGEM -1



FFB0676

Às vésperas da Conferência do Clima em Copenhague, 34 ativistas estenderam um banner gigante de nove mil metros quadrados e quase 1,5 tonelada com um recado direto para o presidente Lula: “Você pode fazer mais pelo clima: desmatamento zero; energias renováveis e proteção dos oceanos”. Este é o maior banner aberto pelo Greenpeace nos 38 anos de história da organização no mundo.
01/12/2009 - ©Greenpeace/Felipe Barra

Referência:

<http://www.flickr.com/photos/62637742@N05/5716980840/in/set-72157627370021463>

IMAGEM -2



IMAGEM-3



IMAGEM- 4



IMAGEM-5

Você cuida desse paciente e salva a vida de todo mundo.

No Dia do Meio Ambiente a Santa Casa convida você a tomar simples atitudes que podem reduzir o seu impacto sobre o planeta.

Adote uma caneca
1 copo descartável leva 50 anos para se decompor na natureza.

Economize Papel
Utilize os dois lados da folha e imprima apenas o necessário.
1 árvore produz apenas 15kg de papel.

Prefira e-mail ou pen drive para transferência de arquivos
Use cd ou dvd apenas para armazenar informações a longo prazo.
1 cd no dvd leva de 400 a 900 anos para se decompor.

Dia 05 de junho – Dia do Meio Ambiente

SANTA CASA
de Misericórdia de Macaé
Em defesa da vida

Clinicamente competente. Socialmente responsável.

IMAGEM-6

ECO

Bom Bril já nasceu ecológico pois quando descartado volta para a natureza no seu estado original como minério de ferro, sem deixar resíduos no meio ambiente. Além disso sua embalagem plástica é totalmente reciclável. Mais uma das 1001 utilidades que Bom Bril sempre LEVE!



Anexo II
(Textos trabalhados no 3º e 4º encontro)

Novo Código Florestal não proíbe recuperação de APPs

Trocando a ameaça pela parceria produtores
rurais podem ser grandes parceiros da
preservação ambiental.

O novo texto do Código Florestal aprovado pela Câmara dos Deputados não proíbe a recuperação e a preservação de Áreas de Preservação Permanente, as APPs, em margens de rios. O texto desobriga alguns produtores rurais, em situações específicas, de fazer essa recuperação com recursos próprios, mas isso não implica que eles estejam impedidos de recuperar.

As implicações do novo texto do Código Florestal vão muito além do que o catastrofismo dos ambientalistas radicais permite enxergar. Produtores rurais não odeiam o meio ambiente, muito antes pelo contrário. Quem conhece algum produtor rural de perto sabe que eles sabem o valor das árvores em suas propriedades, das nascentes e córregos. A grande antipatia que os produtores rurais sempre demonstraram ante as exigências do Código Florestal tinha origem no fato de que elas eram apenas isso: exigências.

Em certas situações alguns produtores rurais tinham condições práticas, uns com mais, outros com menos sacrifício, de atenderem as exigências da lei e faziam isso. Mas em outras situações a adequação do imóvel ao Código Florestal de 1965, remendado várias vezes, era impraticável, impossível de ser cumprido. O ambientalismo entrincheirado nas ONGs e nos órgãos ambientais do Estado (Ibama, Ministério Público, Oemas) sempre foi absolutamente indiferente a essas impossibilidades, a essa realidade do campo brasileiro.

O fato da lei vigente obrigar os produtores rurais a recuperarem com seu próprio sacrifício as APPs de seus imóveis, criou no Estado o vício da coerção. Os agentes públicos, e as ONGs ambientalistas, no Brasil estão doutrinados pelo hábito a buscar a preservação de florestas em terras privadas através da fiscalização, da multa, do poder de polícia, da denúncia, do enfrentamento.

Ao cobrar de forma insensível as exigências do Código Florestal vigente, o Estado criou no campo (e não nas cidades desobrigadas do Código Florestal) o anseio social que se espelhou no Legislativo, dando vitória ao texto de reforma da lei, sempre por maioria folgada de votos.

A partir do momento em que o novo Código Florestal desobriga os produtores rurais de recuperarem com seu próprio sacrifício as suas APPs descortina-se a oportunidade de agentes públicos, e ONGs, buscarem a preservação de florestas em terras privadas de outras formas. Não mais pelo constrangimento e a ameaça, mas pela aproximação, por parcerias, pelo diálogo franco, sem carapaças, por incentivos. Não me surpreenderia se esse caminho nos levasse onde o ambientalismo radical jamais nos levou: à eficácia na preservação de florestas.

Conheço um sem número de produtores rurais, novos e velhos, grandes e pequenos, ricos e pobres. Por prazer e por dever de ofício eu converso com eles, tomo café, ando com eles por suas fazendas, pito vez por outra um cigarro em suas varandas. Acredito piamente que a partir do momento em que o ambientalismo e os agentes do governo substituírem o semblante fechado e o dedo em riste pelo sorriso franco e o tapinha no ombro, a sociedade brasileira perceberá o grande aliado do meio ambiente que cada produtor rural desse país pode se tornar.

Esse novo mundo, essa nova forma de se buscar a preservação ambiental, exigirá também um novo ambientalismo. João Paulo Capobianco, Paulo Adário, Mario Mantovani, Adriana Ramos, Maria Cecília Wey de Brito, Marina Silva, Carlos Minc, Sarneyzinho, são jihadistas de um ambientalismo religioso, fundamentalista. Não existe conciliação possível entre esse tipo de ambientalismo e o Brasil rural.

Se a sociedade brasileira escolher de fato o caminho da proteção ambiental, se reconciliar com o Brasil rural, como mostrou na reforma democrática do Código Florestal aprovada pelo Congresso, não haverá mais espaço para os ecotalibãs jihadistas.

Será preciso reduzir o marinismo ao que ele é de fato: um movimento sonhático pitoresco, uma coisinha engraadinha que a gente vai lá brincar com ela de vez em quando e depois põe de lado para tratar de coisas sérias. A sociedade brasileira precisa aprender a dar ouvidos aos ambientalistas sérios e realmente comprometidos com o preservação ambiental, com os brasileiros e com o Brasil.

<http://www.codigoflorestal.com/2012/04/novo-codigo-florestal-nao-proibe.html#more>

IMAGEM-6



IMAGEM- 7



IMAGEM-8**IMAGEM-9**

NATURA

A perfumaria de Natura Ekos leva álcool orgânico, em vez de álcool comum, em suas fórmulas. Sem alterar fragrância, textura, fixação ou qualidade dos produtos, a escolha é positiva tanto para os consumidores quanto para o meio ambiente e os trabalhadores rurais.

Anexo III
(Textos trabalhados no 5º e 6º encontro)

SOBRE O ANÚNCIO

Anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover uma marca de um produto ou de uma empresa, ou de promover uma ideia. A linguagem dos anúncios publicitários geralmente se adapta ao perfil do público ao qual eles se destinam e ao suporte ou veículo em que eles são publicados. A fim de alcançar seu objetivo, o [publicitário](#) se utiliza de inúmeros recursos da [língua portuguesa](#).

RECURSOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

- As figuras de linguagem (metáfora, prosopopeia, etc.)
- Onomatopeias.
- Ambiguidade (duplo sentido).
- Variedades linguísticas (gírias, linguagem técnica...)
- Estrangeirismos (principalmente palavras inglesas)
- Verbos no imperativo
- Variação gráfica de letras
- Textos informativos
- Recursos sonoros
- Ironias
- Imagens

CARACTERÍSTICA

- A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA É CONVENCER

ESTRUTURALMENTE, O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COMPÕE-SE DOS SEGUINTE ELEMENTOS:

Título – Deve ser algo conciso e chamativo, procurando despertar o interesse do interlocutor. Geralmente comporta-se de frases curtas.

Imagem – Diversifica-se entre desenhos, montagens, fotografias. Como o texto possui um caráter persuasivo, a mesma deve ser algo atraente e inusitado.

Corpo do texto – É o objetivo em si, aquele que se pretende obter com a mensagem. O vocabulário deve ir ao encontro do público-alvo, procurando corresponder às expectativas.

Identificação do produto ou marca – Esse funciona como uma assinatura do anunciante. Em muitos casos vem acompanhado de um Slogan, o qual define-se por frases de efeito, com o objetivo de atrair o consumidor para a aquisição do produto

Por Vânia Maria do Nascimento Duarte
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Publicidade>

IMAGEM-10

Leia este anúncio para responder as questões de 1 a 5.

QUANDO O HOMEM FAZ A SUA PARTE, A NATUREZA AGRADECE.

O Brasil é um dos países mais ricos do mundo em recursos naturais. E preservar esses recursos para que possamos ter uma vida melhor, hoje e amanhã, é responsabilidade de todos. O GRUPO ELETROBRÁS sabe disso e está fazendo a sua parte nessa história. Formado pelas empresas: COGEE, CHESF, ELETRONORTE, ELETRONUCLEAR, ELETROSUL, FURNAS, ITAIPU e pelo CEPEL, o grupo é responsável por mais de 100 programas e ações que buscam a preservação da natureza e um meio ambiente sustentável e duradouro. A natureza agradece. E retribui desejando tudo de bom para o homem também. Afinal, um não vive sem o outro.

GRUPO ELETROBRÁS
JUNTOS, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO DÃO FRUTOS.

Eletrobrás Ministério de Minas e Energia

A energia que mantém o Brasil.

Reprodução

(Fonte: nº 317)

O que é a propaganda?

- A propaganda é a forma de comunicação mais conhecida popularmente. É uma técnica de comunicação de massa, cuja finalidade é fornecer informações a um público determinado, provocando atitudes e ações positivas em relação aos produtos, serviços e marcas

Anúncios para serem trabalhados em sala na atividade.





5 de Junho
Dia do Meio Ambiente

Imperial
ótica e reflexologia

Faz seu estilo.

Preservar também é um estilo de vida!

www.oticaimperial.com

Imperial

7 SINAIS DA PROPAGANDA ECOLÓGICA ENGANOSA...

1. Palavras vazias

Uso de termos cujo significado é obscuro, como "eco-friendly", geralmente em inglês



2. Imagens sugestivas

A foto sugere um feito impossível, como flores brotando do escapamento de um carro



3. Amigos imaginários

Selos que parecem fornecidos por órgãos independentes, mas são apenas parte da propaganda



4. Relativo, mas não absoluto

Ser mais "verde" que os concorrentes pode não ser bom, se os outros forem terríveis



5. Falta de credibilidade

O produto pode ser ecológico, o que não significa que seja seguro ou saudável



6. Linguagem hermética

Vocabulário ou dados que apenas os especialistas compreendem



7. Fala, mas não prova

Além do discurso, é preciso mostrar evidências que comprovem o que é dito



...E COMO IDENTIFICÁ-LA NA PRÁTICA

Imagens chamativas demais

Voe AeroGreen Jato
(e apague suas pegadas de carbono)

Viaje com a AeroGreen Jato, a companhia aérea de baixa emissão de carbono. Estamos plantando árvores para que você possa viajar o quanto quiser

Não pensamos apenas em viagem. Os alimentos que servimos são orgânicos e obtidos em fornecedores locais. Nossos fornecedores de café seguem os preceitos do comércio justo

Mentira óbvia!

Texto sem significado claro

Selo fajuto: não deixa claro quem o deu nem a que se refere

Nenhuma relação com o produto

5 ATITUDES PARA AJUDAR O PLANETA

SEMANA DO MEIO AMBIENTE
BOULEVARD
De 01.06 a 05.06

ECONOMIZE ÁGUA
Mais de 70% do nosso planeta é composto de água, mas lembre-se: Apenas 1% de toda esta água é doce. Estudos afirmam que, se não preservarmos, as reservas de água potável se esgotarão em menos de 20 anos. Por isso, economize!

LIXO
Lugar de lixo é na reciclagem. Dê um rumo diferente aos materiais recicláveis, separe o lixo e preserve o meio ambiente.

ÓLEO
Um litro de óleo de cozinha jogado no ralo da pia pode contaminar 1 milhão de litros de água. Este óleo, quando reciclado, pode ser transformado até em biodiesel. Armazene as sobras da fritura e encaminhe para as organizações que promovem esta reciclagem.

REFLORESTAMENTO
Você sabia que cada pessoa consome pelo menos duas árvores por ano em papéis? Devolva à natureza as árvores que você destruiu, plante uma muda e ajude a dar continuidade aos nossos recursos naturais.

ANIMAIS
Assim como nós, os animais têm direito ao respeito e a proteção. Se você tem disponibilidade para oferecer carinho e cuidado, adote um bichinho de estimação. Cuide bem dos animais, cuide bem da natureza, dê valor à vida.

BOULEVARD
O SHOPPING DE CAMPINA





Colgate

A ÁGUA DO PLANETA NÃO É INFINITA. FECHÉ A TORNEIRA ENQUANTO VOCÊ ESCOVA OS DENTES.

NA COMPRA DE

- 1 creme dental Colgate
- + 1 enxaguante ou 1 escova Colgate
- + 1 outro produto Colgate*

GANHE UM EXCLUSIVO COPO COLECIONÁVEL

Colgate Plax, Colgate Total 12, Colgate Classic, Colgate Premier Clean, Colgate Creme Dental.

*Qualquer versão de enxaguante Colgate Plax, exceto Colgate Plax 60 ml. Qualquer versão de escova Colgate, exceto Colgate Classic e Colgate Premier Clean. Qualquer versão de creme dental Colgate, exceto creme dental 50 g. Imagens meramente ilustrativas. Promoção válida de 25/6/2010 a 25/8/2010. Limite de 5 brindes por pessoa.

Colgate. Solução completa de higiene oral.

Colgate A MARCA Nº1 EM RECOMENDAÇÃO DOS DENTISTAS

www.colgate.com.br

Consulte regularmente o seu dentista.



BRADESCO

O único cartão que, quando você usa, a Floresta Amazônica agradece

Com o cartão de crédito Bradesco Fundação Amazonas Sustentável você contribui para preservar a floresta amazônica, já que 50% da anuidade é destinada para a fundação Amazonas Sustentável investir em projetos para a melhoria da qualidade de vida das populações que vivem na floresta, na redução do desmatamento e a conservação da biodiversidade. Manter a floresta em pé é bom para você e o planeta

<http://www.bradescocartoes.com.br/cartoessustentaveis>



Preservar
o meio ambiente.
Essa causa merece
o nosso suor.

Promover o desenvolvimento sustentável, respeitar as comunidades vizinhas e garantir o manejo responsável das florestas. O cuidado que a natureza merece está presente em todas as nossas operações. Por tudo isso a Masisa é Mais Confiança.

5 DE JUNHO, DIA MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE.

MASISA
mais confiança

A Natureza Precisa de Você.



Lave e devolva suas embalagens vazias de agrotóxicos. Após o uso do produto faça a Triplíce Lavagem ou Lavagem sob Pressão de cada embalagem vazia. Fale com seu fornecedor para saber como e onde devolver. É fácil, é lei e é a resposta que a natureza precisa.

www.inpev.org.br

iniciativa: **inpev**
Instituto Nacional de Pesquisas de Entomologia e Fisiologia

Apoio: **Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.**

BRASIL
PAÍS DO FORTALECIMENTO

Reprodução

UMA CIDADE
SÓ SE DESENVOLVE
QUANDO PRESERVA
AS SUAS RAÍZES.



A Mansur Sobras Industriais parabeniza os 354 anos de uma cidade que sabe que desenvolvimento deve andar em harmonia com o meio ambiente.

(15) 3228.1900



MANSUR
SOBRAS INDUSTRIAIS

www.mansursobrasindustriais.com.br

www.planetasustentavel.com.br

Para a Petrobras, pesquisa e tecnologia são sinônimos de preservação

Mais de 100 pesquisadores trabalham hoje com o objetivo de garantir um futuro sustentável para a Amazônia. Eles atuam em parceria com o Centro de Estudos Ambientais da Petrobras na Amazônia (CEAP), entidade em vista de 75 projetos de preservação e desenvolvimento sustentável da região.

Por meio de parcerias estratégicas com universidades, institutos de pesquisa, órgãos governamentais, ONGs e agências privadas, o Centro busca a sinergia de tecnologia, conhecimento e recursos humanos, além de ser responsável pela implementação na região.

Iniciativa em Roraima, Tereziópolis, Projeto de Desenvolvimento Integrado e Ação Educacional, o Centro atua na redução das ilhas ecológicas da interseção de biomas específicos. Os dados e os projetos realizados pelos pesquisadores são integrados numa base de informações (BIO - Banco de Dados Integrados), orientando para gestão e na Amazônia para o futuro do meio ambiente.

A Petrobras doará, em 2012, cerca de **R\$ 500 milhões**

Cerca de **15 projetos** já foram executados na região

Já participaram mais de **100 pesquisadores** de diversas instituições

O que faz o CEAP

- Coordenar com a Universidade da Amazônia (UEA) as atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico e ambiental, além de promover a integração entre as instituições parceiras.
- Realizar pesquisas científicas e tecnológicas em áreas de interesse da Petrobras e da sociedade.
- Realizar o monitoramento da produção científica.

Monitoramento ambiental realizado pelo CEAP em uma das áreas de estudo.



Nosso planeta pode contar com você?

Mostre ao planeta sua consciência ambiental, adquira já sua sacola ecologicamente correta.



despesas de entrega à parte



Você e Tang, junto com a TerraCycle, reaproveitam embalagens de Tang.

Temas relacionados à meio ambiente no site oficial da empresa Tang no dia 13 de junho de 2010.

Quando você coloca as coisas
no seu devido lugar, todo mundo lucra.
No nosso caso, a indústria e o meio ambiente.



A Mansur Sobras Industriais trabalha para a reutilização racional de recursos, reciclando matéria-prima, peças e máquinas, permitindo soluções criativas e sustentáveis às empresas.

Reduzir o impacto ambiental das ações da indústria significa garantir o futuro das próximas gerações e, conseqüentemente, o futuro das empresas.

A indústria pode crescer e conviver em harmonia com o meio ambiente. Isso é progresso.



www.mansursobrasindustriais.com.br

Anexo IV (Textos trabalhados no 7º e 8º encontro)

TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO

A produção de um texto qualquer requer um modo de organização discursiva, que deve apresentar características próprias de um determinado gênero e tipo textual. As propostas de redação em vestibulares nem sempre são organizadas em torno da produção de um gênero. É comum a proposta de redação exigir sequências narrativas (em que há uma sequência cronológica das ações), expositivas (em que é apresentado um assunto ou problema), ou argumentativas (em que é feita a análise de um assunto e a defesa de opinião a respeito do que foi analisado).

As atividades que focalizam a produção de textos com características marcadamente expositivas e/ou argumentativas referem-se a textos como dissertações ou dissertativo-argumentativos.

A dissertação é um texto que se caracteriza por analisar, interpretar e avaliar os vários aspectos associados a uma determinada questão. A finalidade da dissertação, portanto, é explicitar um ponto de vista claro e articulado sobre um tema específico. Em alguns casos, além da análise cuidadosa e detalhada de um tema, espera-se também que o texto apresente os argumentos para a defesa de um ponto de vista. Quando isso ocorre, tem-se a **dissertação-argumentativa**.

Em um texto dissertativo- argumentativo, a apresentação de um ponto de vista mais claro requer o uso da linguagem formal, de um vocabulário objetivo e de uma expressão impessoal, com construções sintáticas organizadas a partir de um raciocínio lógico. O emprego dos elementos coesivos é essencial nesse tipo de texto, pois estabelece a relação de sentido entre as partes do texto, dando-lhe unidade argumentativa.

A construção de argumentos exige um bom conhecimento do assunto a ser abordado. É preciso ter conhecimento do que se passa no mundo. A capacidade de influenciar e modificar o ponto de vista do interlocutor depende da ordem, clareza e força da argumentação. Se os argumentos são vazios, fracos ou estão mal encadeados, dificilmente o ponto de vista terá respaldo ou aceitação.

O texto dissertativo é aquele que se caracteriza pela exposição ou explicação de ideias, dados e conceitos, de forma intencionalmente objetiva.

O texto dissertativo-argumentativo, em geral, gira em torno de um tema capaz de gerar polêmica. Assim, também se caracteriza pela análise, avaliação ou interpretação de ideias, porém com o objetivo de servirem de argumentos para defender o ponto de vista do autor e dessa forma influenciar a maneira do leitor pensar.

O texto dissertativo-argumentativo apresenta “um plano de trabalho”, ou seja, uma estruturação já estabelecida. Constitui-se em geral, de três partes: **introdução, desenvolvimento e conclusão**

- ☐ **A introdução** apresenta a **ideia principal** ou a tese a ser defendida. É preciso deixar claro o ponto de vista do autor e o assunto que será abordado e, em seguida, desdobrado nos parágrafos seguintes.
- ☐ **O desenvolvimento** apresenta um ou mais parágrafos que são expostos os **argumentos**, ideias, informações e dados, com o objetivo, quase sempre de convencer ou persuadir o interlocutor.
- ☐ **A conclusão** representa o último parágrafo. Em geral, é feito um resumo conciso do que foi abordado, ou se retoma a ideia principal da introdução. Deve-se fazer uma avaliação do assunto discutido, ou apresentar soluções para as questões formuladas.
- ☐ Além da estruturação do texto, quem escreve deve sempre considerar **os objetivos** de sua produção e para quem ela é dirigida.

Características do texto dissertativo-argumentativo

- ☐ Análise e defesa de um ponto de vista;
- ☐ Linguagem clara, objetiva e impessoal;
- ☐ Verbos predominantemente no presente do indicativo;
- ☐ Organização do discurso em 3ª pessoa;
- ☐ Presença de citações de pessoas alheias;
- ☐ Articulação coesiva por operadores argumentativos;
- ☐ Convencionalmente apresenta: introdução; desenvolvimento e conclusão;

Anexo V
(Produções Textuais)

pêndices

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base na leitura dos textos abaixo e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “**Reciclar virou Moda**”. Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas de acordo com seus conhecimentos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos para defender o seu ponto de vista.

Texto 1



PROJETO GARRAFAS PET MALWEE CONQUISTA TROFÉU ONDA VERDE NO 19º PRÊMIO EXPRESSÃO DE ECOLOGIA



A Malwee conquistou o troféu Onda Verde do 19º Prêmio Expressão de Ecologia com o projeto "Garrafas PET: Um lixo que Virou Moda", na categoria Reciclagem.

A empresa pesquisa constantemente tecnologias disponíveis e em desenvolvimento, para reaproveitar materiais descartados e reciclados em seu processo produtivo, reforçando seu compromisso com a Preservação. Um dos maiores problemas encontrados hoje no país é o descarte de garrafas PET. Estima-se que seis bilhões delas são produzidas por ano. Uma garrafa PET leva entre 300 e 400 anos para se decompor na natureza. Entretanto, é possível transformá-las em fibras de poliéster que podem ser utilizadas pela indústria têxtil.

A empresa retirou da natureza em 2011 cerca de dois milhões de unidades de garrafas PET. Para 2012, a meta é utilizar fios que consumam três milhões de garrafas em suas coleções.

Com a conquista a Malwee receberá seu quinto Troféu Onda Verde, destacando-se entre as maiores vencedoras da premiação. A cerimônia de entrega será durante o Fórum de Gestão Sustentável 2012, que se realizará no dia 21 de setembro deste ano, na sede da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - FIESC, em Florianópolis.

Texto: 2

Importância e vantagens da reciclagem

A partir da década de 1980, a produção de embalagens e produtos descartáveis aumentou significativamente, assim como a produção de lixo, principalmente nos países desenvolvidos. Muitos governos e ONGs estão cobrando de empresas posturas responsáveis: o crescimento econômico deve estar aliado à preservação do meio ambiente. Atividades como campanhas de coleta seletiva de lixo e reciclagem de alumínio e papel, já são comuns em várias partes do mundo.

No processo de reciclagem, que além de preservar o meio ambiente também gera riquezas, os materiais mais reciclados são o vidro, o alumínio, o papel e o plástico. Esta reciclagem contribui para a diminuição significativa da poluição do solo, da água e do ar. Muitas indústrias estão reciclando materiais como uma forma de reduzir os custos de produção.

Um outro benefício da reciclagem é a quantidade de empregos que ela tem gerado nas grandes cidades. Muitos desempregados estão buscando trabalho neste setor e conseguindo renda para manterem suas famílias. Cooperativas de catadores de papel e alumínio já são uma boa realidade nos centros urbanos do Brasil.

Anexo B – Relatos Reflexivos

B1 – “Análise das atividades desenvolvidas e do desempenho dos alunos”

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

2. No dia 08/04/12, tivemos o primeiro momento do estágio de intervenção numa turma do 3º ano “B” do Ensino Médio. Inicialmente, apresentamos sequência didática com o tema: “O Discurso Ecológico nos Anúncios publicitários” e aproveitamos o momento para enfatizar quais seriam os objetivos da mesma, como também, procuramos despertá-los para a importância dos estudos e principalmente instigando-os para o tema trabalhado. 2. Assim, estipulamos uma sequência didática da seguinte forma: Módulo I: trabalhando a temática; Módulo II: Conhecendo o Gênero anúncios publicitários; Módulo III: Produção e reescrita; Módulo IV: Trabalhando com a Literatura.

3. Neste 1º momento, tivemos apenas uma aula e começamos a trabalhar o discurso ecológico nos anúncios publicitários. 4. Começamos a aula com uma dinâmica: batata quente, usando uma caixa fechada e um aparelho de som, assim tendo como procedimento da dinâmica: enchi uma caixa qualquer com papel para que não se perceba o que tem dentro (um objeto que lembre a preservação da natureza). 5. No fundo da caixa ficou o objeto junto de um recado dizendo assim: “*Você deve ajudar a salvar o meio ambiente*”. 6. A turma estando em um círculo seguramos a caixa e explicamos o seguinte: dentro dessa caixa existe uma ordem a ser cumprida, vamos brincar de batata quente com ela. Enquanto a caixa for sendo manuseada de mão em mão, estará passando a música de Daniel “Encanto da Natureza” e no momento em que a música parar, aquele que ficar com a caixa terá que cumprir a tarefa sem reclamar. 7. Um detalhe, fizemos com que todos ficassem com medo da caixa.

8. No começo, muita euforia dos alunos, logo, quando a música começou a ser tocada, e ao mesmo tempo a caixa passava e ao passar sentimos que cada um deles saberia da obrigação e da importância da pessoa que ficasse com a caixa, porque, afinal, teria que cumprir a atividade. 9. Muito embora não fizessem ideia do que se tratava, ou seja, haveria ali um motivo de ficarem com tanto medo de pegar a caixa, isso porque a professora pediu a realização da atividade da caixa. 10. O objetivo dessa dinâmica era mostrar que somos covardes diante de situações que demonstram perigo e vergonha e que precisamos superar todos os desafios fazendo a nossa parte.

11. Com essa atividade já veio o propósito de instigá-los para o tema abordado e ao final da brincadeira, a aluna que abriu a caixa se deparou com a atividade e o objeto, que era um recado com uma flor para representar a natureza abrindo para debatermos.

No decorrer da aula, dialogamos sobre a importância da temática buscando envolver os alunos no tema. 12. Essa discussão pareceu ser para os alunos um discurso bastante visto, que mesmo levando essa brincadeira não despertou tanto interesse por parte deles, por já terem um conhecimento de mundo inserido sobre questões do meio ambiente. 13. Mas, mesmo assim, a turma colaborou nas discussões, uns com mais interesses, outros com menos, como não vem a ser uma novidade no ambiente escolar.

14. Para o segundo encontro, foram duas aulas que se realizaram no dia 10/05/12. Continuamos apresentando o tema proposto com um texto: “Terra em Alerta”.

Neste momento, demos continuação à aula, pois seria a primeira vez que o professor se encontrava na sala e também estava incomodada porque eu resolvi gravar minhas aulas (devido o interesse de observar as leituras dos alunos), então esse foi mais um dos motivos do nervosismo.

15. Mesmo com esse impacto de alunos, professor e gravação, comecei a aula. Porém, já tinham todos recebido o texto Terra em Alerta por escrito na primeira aula, que acabou encerrando sem dar tempo de ser trabalhada a leitura. Sendo assim, pedi para que eles levassem o texto e lessem em casa. Logo quando começou essa aula, perguntei para eles se haviam lido o texto? A resposta é óbvio, já era o esperado que não haviam lido então, lemos o texto e fizemos algumas perguntas, explicamos e interagimos com os discentes. 16. Mas, notamos que a turma não estava dando importância para os discursos voltados à temática do meio ambiente e que houve pouco interesse, 17. não procuraram saber sobre a importância do assunto no nosso meio social, tendo em vista que esse é um assunto bastante repercutido e que talvez por isso, o tema passou a ser abordado simplesmente como uma atividade qualquer.

18. Mesmo os alunos não demonstrando muito interesse, persistimos nas discussões. 19. Quando os discentes começaram a fazer algumas indagações, notamos que eram questões pertinentes porque se tratavam de atividades que estavam presentes no nosso convívio social como: “o homem precisa desmatar para sobreviver”. 20. A partir das perguntas, os alunos começaram a interagir, a discutir e opinar, mostrando a importância de que se houver o desmatamento, que haja reflorestamento das áreas desmatadas.

21. Dando procedimento no segundo encontro, levamos umas imagens nos slides e a partir de então, começamos a dialogar sobre a temática abordada. Momento ou outro, ouvimos interpretações distantes das leituras abordadas, tais como comparações das imagens com os colegas da turma, falta de educação entre eles, uma realidade que afeta infelizmente a educação como todo. 22. Esse motivo nos fez sair da aula arrasada, porque além das leituras feitas por eles, o professor da turma entrevistou respondendo sobre as leituras de algumas imagens sem dar espaço para que os alunos respondessem nossas perguntas.

23. Na sala de aula, notamos que os alunos ficavam presos aos celulares, e por mais que chamasse a atenção deles para o assunto, percebemos que eles sentiam a falta de escrever. Por raramente não terem contato com tarefas de oralidade na sala de aula, a aula causou estranhamento. 24. Porém, só queriam escrever, mas, para que houvesse essa interação entre aluno, professor e assunto, seria necessário buscar meios em que só o diálogo traria essa coletividade. 25. No entanto, alguns não davam importância às explicações, também é importante considerarmos como outro grave problema que enfrentamos nas escolas, o aluno acha que é só escrevendo que se aprende, mas, no caso é um grande equívoco. 26. Visto dessa forma, deu-se uma impressão ruim, pois, houve um impasse por parte dos discentes de acharem que não sabíamos ministrar aulas de português. 27. Explicamos os objetivos da sequência, mas ainda ouvíamos alguns afirmarem que não estavam entendendo nada, porque o meio ambiente não tinha nada a ver com a disciplina de Língua Portuguesa. 28. Mal sabiam eles que havíamos pensado na sequência para

trabalhar a leitura, por isso o estranhamento. Isso provou mais uma vez que a leitura não é trabalhada nas escolas e que ainda merece muita atenção.

29. O terceiro encontro ocorreu no dia 11/05/12. Tivemos uma aula totalizando 04 aulas ministradas na sequência, trabalhamos e discutimos o texto: o novo código florestal, depois fizemos comparações com algumas imagens e alguns anúncios já para trazer os alunos para leitura dos anúncios que iam ser apresentados nas aulas seguintes. 30. Essa aula foi melhor, porque os alunos mostraram mais interesse: interagiram, fizeram as leituras e interpretaram. E dessa vez, não ficamos tão decepcionadas. 31. Foi aí que a cada dia mais sentíamos motivadas para ir à sala de aula, fizemos o possível e mostramos aos alunos o nosso objetivo. Nesta aula passamos ao módulo II da sequência conhecendo o gênero anúncio publicitário.

32. O quarto encontro aconteceu na quinta aula no dia 15/ 05/12. O enfoque principal dessa aula foi realmente mostrar a importância dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa e conhecer o gênero anúncio publicitário, definindo seu conceito, mostrando sua estrutura e os recursos da língua portuguesa encontrados nesse gênero. 33. Os alunos se mostraram bem mais interessados pelo gênero, realizaram as leituras e fizeram perguntas. Mostramos estruturalmente como se compõem esses anúncios, pedindo para os discentes falarem sobre os elementos em alguns anúncios apresentados nos slides e também para diferenciar a publicidade da propaganda. 34. Portanto, as respostas foram suficientes para mostrar que entenderam esses gêneros.

35. Partindo para o quinto encontro que foram duas aulas (6ª e 7ª) no dia 17/05/12 um pouco atrasado com relação à sequência, mas satisfeita porque era bem visível a presença maciça dos alunos na aula e o interesse deles superaram nossas expectativas. 36. Nestas duas aulas, levamos alguns anúncios para serem trabalhados em grupos. Essa atividade visava analisar o anúncio por cada grupo que iriam produzir um texto sobre a leitura dos anúncios. Então, para cada equipe distribuimos um anúncio que, no entanto, cada grupo começou a formular suas opiniões. Depois a aula acabou, ficando as apresentações para próxima aula.

37. O sexto encontro aconteceu no dia 18/05/12 sendo a oitava aula. Neste dia organizamos uma mesa-redonda para apresentação das leituras feitas dos anúncios entregues a cada equipe na aula anterior. 38. Demos início às apresentações, assim cada grupo trazia um anúncio diferente, só lembrando que todos os anúncios apresentavam um discurso voltado para a natureza, e para cada anúncio diferente tivemos algo relevante que mantinham uma relação entre os demais, que era exatamente a preocupação na venda do produto utilizando-se do discurso ecológico.

39. Tendo em vista essas correlações, os grupos fizeram uma boa apresentação enfatizaram a preocupação que temos [que ter] com a natureza e principalmente as marcas dos produtos que faziam com que a natureza estivesse sempre preservada, 40. assim houve várias interpretações oralmente que só vieram enriquecer a mesa-redonda. 41. Foi importante trazer para sala de aula a leitura prévia que cada vez mais veio acrescentar um conhecimento de mundo voltado para esses discursos, propondo assim, um despertar para o senso crítico do alunado.

42. Tivemos que passar uns dias sem ir para o estágio devido ao horário ter mudado e também por falta da presença do professor em sala de aula. 43. Depois desses contratempos, passamos de estagiário a professor titular da turma, pois recebemos o convite para lecionar, uma vez que a turma estava sem professor. 44. Isso foi algo que nos comoveu muito, pois sabemos que o estágio é uma forma de despertarmos para profissão e que o mesmo apesar de ter sido uma tarefa árdua, nos fez mostrar que são com os desafios constantes que ganhamos mais forças para não desistir tão fácil.

45. Continuando com a sequência, dia 24/05/12, passamos para o sétimo encontro com duas aulas, esse mais especial sabendo que agora era a professora deles 46. e podia tomar mais posições na sala, pois enquanto estagiária era bem diferente, não tinha o poder de exigir deles para depois retribuir porque não tinha experiências com alunos do Ensino Médio. 47. Percebemos que tudo produzido pelos alunos é um motivo de atribuição de notas, ou seja, para alguns dos alunos o interesse ainda é a nota e não o aprendizado. Sendo assim, nossa sequência para eles agora teria um valor bem mais gratificante.

48. A nona aula ainda continuou com as apresentações das leituras do discurso ecológico apresentados nos anúncios publicitários. Foi uma aula muito proveitosa, porque os alunos discutiram bem as leituras realizadas. 49. Já na décima aula, começamos apresentar o módulo III a produção e reescrita. Falamos sobre a importância dos textos cobrados nos vestibulares e dentre eles estava o texto dissertativo- argumentativo com o qual trouxemos uma proposta de produção para ser realizada em sala. Nisso acabou o horário.

50. No dia 31/05/ 12, tivemos o oitavo encontro com duas aulas totalizando 12 aulas. Nesse momento trouxemos para sala de aula uns slides mostrando as características principais do texto dissertativo- argumentativo para situar os alunos na produção desse tipo de texto. Foram duas aulas voltadas para o ensino de como devemos escrever de acordo com um plano de trabalho apresentando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, para assim estar de acordo com a estrutura de proposta da produção do texto dissertativo-argumentativo.

51. No dia 01/06/12, nono momento totalizando 13 aulas, levamos para sala de aula a proposta de produção do texto dissertativo- argumentativo com o tema: *Reciclar Virou Moda*. Pedimos que os alunos produzissem um texto dissertativo argumentativo com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. 52. A sala permaneceu em silêncio, todos concentrados produziram o texto e no final da aula entregaram. Assim completando treze aulas não dando tempo para trabalhar a reescrita dos textos.

B2 – “Aulas reflexivas (recortes)”

Aulas reflexivas (recortes)

No dia 27/09/2012

1. Comecei a trabalhar com as subordinadas no 3º ano “B” isto é porque todas às vezes quando falava que iríamos trabalhar as subordinadas, os alunos se assustavam bastante. 2. Nas aulas anteriores a essa trabalhei muito com a literatura, dando enfoque ao modernismo. 3. Viajamos nos poemas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana... e um dia muito especial para eles (discentes) foi quando levei pra sala uma aulinha de cinema com o Filme Macunaíma. 4. Foi bem legal. 5. Sentimos como se estivéssemos no cinema mesmo... 6. Mas, depois dessa aula do filme (Macunaíma), discutimos, produzimos artigos de opiniões sobre temas relevantes para nossa sociedade como: a difícil situação em que vivemos, o desafio de conviver com a diferença, o racismo entre outros etc.

7. Então relembramos algumas passagens do filme e perguntei para os alunos se eles recordavam de algumas falas dos personagens... 8. E eles me disseram algumas, escrevi no quadro e perguntei se eles lembravam de períodos, e quantos verbos haviam nas orações.

9. Todo momento ouvia barulho e pouca falta de atenção, foi necessário parar a aula e tomar medidas... 10. Então a sala ficou em silêncio! 11. O barulho, creio eu que aconteceu devido não ter chamado atenção dos alunos para o assunto, ou seja, promovendo uma aula mais lúdica e chamativa, e também porque sinto falta do interesse de alguns alunos. 12. Também há outro problema, alguns ainda não me aceitam como professora, pois por ser nova na profissão eles não depositam em mim total confiança.

13. E assim, fui explicando pra eles o período composto por subordinação. Interrogando quantos verbos tinha nas orações e se as orações separadas tinha sentido e o porquê.

14. E foi assim que acabei as duas aulas desse dia. 15. Eles acharam chato, porque afirmaram ser besteira, até ouvi uma aluna dizendo “glória, aleluia, a aula acabou”. 16. Temos aqui uma grande preocupação, como minhas aulas são ministradas nas quintas e sextas feiras, no terceiro e no quarto horário, essa turma (3º ano B) fica insuportável pois, só falam em ir embora, gaguejar, coisa do tipo de aluno mesmo. 17. Dou aula no 3º B e C, mas a turma do 3º B é a mais complicada, por isso preferi falar deles. 18. E às vezes saio da sala muito triste, porque tento realizar uma aula sem escrever pra ver se fica melhor, mas me surpreendo! 19. Só que é uma turma interativa e preocupada com as atividades que passo. 20. O que me entristece é saber que a maioria não quer mais estudar apesar de serem muito inteligentes. 21. Tem alguns que estão indo só para terem no final do ano o certificado. 22. Por isso, aqueles que não querem nada acabam atrapalhando os que pensam em estudar. 23. Para essa turma, adoto modo de repressão, tiro ponto, dou nota pela participação etc.. 24. Essa é a única medida que achei para controlá-los.

25. No dia 28/09/12 falei das orações subordinadas substantivas, foram duas aulas explicando e escrevendo, acharam muito difíceis e tive que explicar muito até afirmarem entender. 26. Fica difícil saber se os alunos estão falando a verdade quando pronunciam “entendemos”. 27. Mas, são situações em que a prática é quem vai dizer, seja ela nas

atividades escolares ou fora dela, enquanto isso, vai ficando tudo assim, o aluno finge que aprendeu e o professor até que se esforça, mas se eles não querem nada, não vejo motivo de ficar batendo na mesma tecla, isso é um grande desmotivo para o professor que chega à sala, prepara sua aula e os alunos não dão menor atenção. 28. Aqui não é que esteja falando apenas dos alunos, mas com pouca experiência de sala que tenho, vejo que os alunos se preocupam mais com as notas do que com o aprendizado.

29. Nesta aula senti que eles queriam aprender o conteúdo, neste dia estavam mais quietos...

30. No dia 10/ 10/12 havíamos marcado de fazer um passa ou repassa em sala de aula, dei os conteúdos das orações subordinadas e pedi pra que eles estudassem que iria atribuir uma nota aqueles que mais acertassem as interrogativas... e assim como foi combinado, trouxe para sala de aula as questões, organizamos a sala e teve até torta na cara, pois quem errasse eu daria a tortada com farinha de trigo. 31. Assim, as aulas foram um sucesso. 32. Neste dia achei que eles tinham mesmo aprendido o conteúdo. 33. Sabe por quê? 34 Valia nota, por isso estudavam... 35. Oh vida difícil! 36. Vejo que os alunos se interessam mais quando os trabalhos feitos valem notas...

37. Percebo também, que eles não gostam de ler, sabe porquê? 38. Passei as cartas chilenas e íamos discutir em outras aulas anteriores para uma mesa-redonda organizada na sala, ninguém leu porque não disse que valia nota... 39. A nota não é importante, mas infelizmente até quando o nosso país for regido por números sim, o que conta mais são os números, notas altas. 40. E às vezes, não é que estou generalizando, mas muitos não estudam e acabam com suas táticas de alunos fazendo filas e tirando notas maiores do que aqueles que estudaram. 41. Um aluno que ler é um aluno atualizado e se destaca na turma, o outro que não ler pouco importa o que o professor fala. 42. Por isso, acho que muitas vezes, o conhecimento sem sombra de dúvidas é a chave para o sucesso, mas que pena que muitos sujeitos “não pensam dessa forma.”

43. No dia 11/10/12 expliquei as cartas chilenas, alguns reclamavam que não queriam saber dessas cartas porque não iriam fazer o vestibular, mas expliquei e passei um trabalho. 44. Só desse jeito as coisas fluem.

45. No dia 19/10/12 expliquei os diversos tipos de textos que os alunos teriam que aprender: resumo, fichamentos, texto descritivo, narrativo etc. perguntei qual desses eles queriam fazer uma produção... 46. Escolheram o texto descritivo, tudo bem, aceitei e pedi uma produção, teriam que fazerem uma pesquisa com as pessoas mais velhas tipo irmão, pai, mãe, tio etc. e informar sua vida aos sete anos... eles fizeram a pesquisa descritiva e leram em sala foi interessante.... 47. Gostei, mas ouvi uns alunos dizendo que essa atividade era de alunos de 1ª série, fiquei calada e não disse nada. 48. Essa aula foi baseada pelo livro do ensino médio Novas Palavras, de Emília Amaral e realizei no 3º ano B... (não o que uso), o livro que me baseio é o de Leila Lauer Sarmento. 49. Fiquei calada para não ter que dar uma resposta daquelas, sinto que eles não confiam em mim.... 50. O mais engraçado foi que a mesma aluna que falou isso foi a mesma que não me entregou a atividade, disse que não havia conseguido. 51. Eu preciso criar a cada dia possibilidade de leitura na sala para que eles venham se interessarem pela leitura.

52. No dia 25/10/12 fizemos junto com os outros professores um simulado do Enem e as alunas foram só com essa atividade.

53. No dia 26/10/12 levei o data show para explicar como seria um texto dissertativo-argumentativo, discutimos como começar, desenvolver e concluir. 54. Também levei uma redação feita por mim, no Enem em que realizei anos anteriores, fomos mostrando possíveis erros e em coletividade escrevemos outra redação... 55. mostrei a eles todos os passos para uma ótima redação, também falei dos requisitos avaliativos e esclareci algumas dúvidas... 56. Nossa! levar minha redação para sala de aula foi para mim uma decepção, mostrar para eles como eu escrevia, a própria maturidade que não tinha, pouco conhecimento de mundo etc. 57. Só que levei pra levantar o astral deles e provar que tudo com o passar do tempo vai se modificando e quanto mais lemos, mais sabemos lidar melhor com as situações.

58. Falando da minha redação tenho certeza de que a escrita que tinha antes não tenho mais, tudo se modificou a forma como penso etc. 59. E quanto à redação, olha que conseguimos fazer uma redação bem legal, com a ajuda de todos.

60. No dia 01/11/ 12 levei para sala de aula uma imagem do quadro do pintor Cândido Portinari (Os Retirantes) e trabalhei a obra de Graciliano Ramos, Vidas Secas... ou seja, contei o enredo completo da obra para turma e pedi que eles fizessem uma intertextualidade, depois fizemos reflexões com a nossa realidade, em que hoje estamos vivenciando essa grande seca, comparado com o êxodo de algumas famílias terem que deixar sua cidade de origem para ir buscar melhoria de vida lá fora. 61. Pedi uma produção textual com o tema: como viver em uma sociedade em que enfrenta a seca e as desigualdades sociais?

62. Os discentes me entregaram as redações na aula do dia 08/11/12, discutimos e os textos foram apresentados por eles. 63. Aqui eles gostaram porque para eles foi fácil descrever esse cenário devido a grande seca enfrentada por nós. 64. Bem melhor que o texto descritivo, porque condiz com a realidade do aluno.

65. No dia 09/11/12 levei um texto para sala de aula: “Os Presidentes” para os mesmo fazerem a reescrita, corrigirem os sinais de pontuação e de acordo com as dicas descobrirem que presidente realizou essa função. 66. Deu muito trabalho e os mesmos ainda não terminaram... eles não gostam da forma como passo as atividades e ficam reclamando muito, mas digo que é importante para eles, alguns aceitam outros não. 67. Têm vezes que saio da sala arrasada, perdida e sem noção, porque faço o possível para minhas aulas darem certo, mas eles não me compreendem!

68. Tenho fé em Deus que um dia vai dá certo e que eles vão me compreender, pois gosto deles mesmo assim!

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “Identidade do professor em formação inicial e continuada: ação e reflexão em práticas letradas”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: O trabalho em questão “Identidade do professor em formação inicial e continuada: ação e reflexão em práticas letradas” terá como objetivo geral *observar a construção da identidade de sujeitos em formação inicial, atuando em dois momentos distintos, enquanto estagiários e enquanto professores autônomos, na educação básica.*

Ao voluntário só caberá a autorização para **realizar uma pesquisa de campo** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- I. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- II. O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- III. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- IV. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- V. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **8823 6162** com **TATIANA FERNANDES SANT’ANA**.
- VI. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- VII. Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica
Participante da pesquisa

Anexo D – Estrutura curricular
Letras/Português (noturno)

ESTRUTURA CURRICULAR – LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA (NOTURNO)
--

1º SEMESTRE EIXO: LER/ESCREVER/REFLETIR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Língua Portuguesa I	60
Leitura e Elaboração de Textos I	60
Teoria e Crítica Literárias I	60
Filosofia da Educação	60
Prática Pedagógica I	60
TOTAL	300

2º SEMESTRE LER/ESCREVER/REFLETIR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Língua Portuguesa II	60
Teoria e Crítica Literárias II	60
Leitura e Elaboração de Textos II	60
Metodologia Científica	60
Sociologia da Educação	60
TOTAL	300

3º SEMESTRE EIXO: LER/ESCREVER/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Língua Portuguesa III	60
Introdução à Literatura de Língua Portuguesa	60
Linguística I	60
Organização do Trabalho na Escola e o Currículo	60
Prática Pedagógica II	60
TOTAL	300

4º SEMESTRE LER/ESCREVER/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Língua Portuguesa IV	60
Linguística II	60
Literatura Portuguesa	60
Língua Latina I	60
Processo Didático, Planejamento e Avaliação	60
TOTAL	300

5º SEMESTRE EIXO: ENSINAR/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Língua Portuguesa V	60
Linguística III	60
Língua Latina II	60
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	100
TOTAL	280

6º. SEMESTRE ENSINAR/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Língua Portuguesa VI	80
Literatura do Brasil Colonial	80
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	80
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	120
TOTAL	360

7º SEMESTRE EIXO: ENSINAR/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Literatura Brasileira da Modernidade I	60
Semântica e Pragmática	60
Eletiva	60
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III	100
Língua Brasileira de Sinais	20
TOTAL	200

8º. SEMESTRE ENSINAR/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
Literatura Brasileira da Modernidade II	60
Pesquisa Aplicada em Língua e Literatura	60
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV	100
TOTAL	220

9º. SEMESTRE ENSINAR/PESQUISAR

COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária (h/a)
T.A.O.	60
Literatura Brasileira Contemporânea	60
Eletiva	60
TOTAL	180

Anexo E – Momento pré-autoconfrontação

27.08.2013 - Por e-mail:

Tania,

No dia que gravei minha aula p vc estava trabalhando as subordinadas de modo particular o início das subordinadas depois de ter trabalhado as coordenadas.

Então, comecei as subordinadas no dia 16/05/13 com duas aulas seguidas, uma vez que se voltamos para essas questões do anexo acima (p.229) do livro de Leila Lauar e Douglas Tufano seguindo a sequência de páginas desse livro sempre debatendo e explicando os assuntos sobre os tópicos das subordinadas. Desse modo na aula gravada eles já tinham feito o exercício por que em outra aula eu havia subido o horário e pedido para que os mesmos copiassem e tentassem responder ,tendo em vista que essa atividade seria apenas uma revisão das orações coordenadas quando estudamos em aulas passadas seus respectivos períodos. Então em sala fomos discutir essas questões.

Agora no momento estou trabalhando concordância verbal e com os ensaios para apresentação do teatro de vidas Secas.

Sempre trabalho de acordo com esse livro a gramática e literatura já para os gêneros textuais escolho textos de revistas e de sites para debatermos em sala. sobre os textos que levo para trabalhar em sala sempre procuro alguns q tenham a ver com a vida cotidiana do aluno, como o último por exemplo, que foi o namoro na escola uma entrevista dada por um psicólogo de Recife sobre o namoro, que saiu na revista veja mês de junho. Foi muito bom debatermos as questões e depois pedi p eles fazerem um artigo de opinião sobre o que eles achavam do namoro na escola e é assim q procuro trabalhar!!!!!!

O vídeo só pessoalmente n mandei antes porq pensei q vc n queria por causa da peça. abraços

Capítulo

9

O período composto por subordinação e por coordenação e subordinação. Orações subordinadas substantivas

O período composto por subordinação

NO TEXTO

Leia estes quadrinhos de Chris Browne.



- 1 Explique o humor do texto.
- 2 No segundo quadrinho, há um período em cada balão de fala. No balão referente à fala de Hagar, há quantos verbos? Como se chama o período?
- 3 Quantos são os verbos no balão com a fala de Helga? Como se chama o período? Por quê?
- 4 Releia este período, com as orações separadas.
Primeira oração: "Detesto" / segunda oração: "que contem piadas sujas na minha frente!"
 - a) Qual é o sujeito da primeira oração?
 - b) O verbo *detestar*, na primeira oração, tem sentido completo ou não? Por quê?
 - c) As duas orações têm sentido independente, quando lidas separadamente? Justifique sua resposta.

LENDO O CONTEXTO

Chamam-se **orações subordinadas** aquelas que funcionam como termo de outra oração. **Oração principal** é aquela que tem um termo desenvolvido em uma oração subordinada.

O **período composto por subordinação** é formado por duas ou mais orações, sendo uma delas a **oração principal** ("Detesto", no exemplo visto) e a(s) outra(s), **subordinada(s)** ("que contem piadas sujas na minha frente").