



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

MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI

**DESVELANDO O GÊNERO DISCURSIVO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE: ANÁLISES DE AUTOCONFRONTAÇÕES DE ESTAGIÁRIAS DE
INGLÊS DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**

JOÃO PESSOA - PB

2019

MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI

**DESVELANDO O GÊNERO DISCURSIVO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE: ANÁLISES DE AUTOCONFRONTAÇÕES DE ESTAGIÁRIAS DE
INGLÊS DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal da Paraíba - Proling
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. José Ferrari Neto

JOÃO PESSOA - PB

2019

M989d Mussi, Marcus Vinícius Freitas.

Desvelando o gênero discursivo da atividade
profissional docente : análises de autoconfrontações de
estagiárias de inglês do alto sertão paraibano / Marcus
Vinícius Freitas Mussi. - João Pessoa, 2019.

221 f. : il.

Orientação: José Ferrari Neto.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Gênero discursivo. 2. Interacionismo Sociodiscursivo
(ISD). 3. Língua inglesa - Estagiárias. I. Ferrari
Neto, José. II. Título.

UFPB/BC



ATA DE DEFESA DE TESE DE
MARCUS VINICIUS FREITAS MUSSI

Aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e dezenove (29/03/2019), às quatorze horas, realizou-se no(a) Sala 514 do CCHLA a sessão pública de defesa de Tese intitulada "Revelando o gênero da atividade profissional docente: análises de autoconfrontação de estagiárias de inglês do alto sertão paraibano", apresentada pelo(a) doutorando(a) **MARCUS VINICIUS FREITAS MUSSI**, Graduado(a) em Letras pelo(a) Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que concluiu os créditos para obtenção do título de DOUTOR EM LINGÜÍSTICA, área de concentração Linguística e Práticas Sociais, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Márcio Martins Leitão, Vice-Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Mônica Mano Trindade Ferraz (Examinadora/ PROLING-UFPB), Elaine Espíndola Baldissera (Examinadora/ PROLING-UFPB), Fernanda Correia Silveira Gali (Examinadora/PROLING-UFPB) e Carla Alecssandra Bonifácio (Examinadora/UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, José Ferrari Neto, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito aprovado. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 29 de março de 2019.

Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Mônica Mano Trindade Ferraz
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Elaine Espíndola Baldissera
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Fernanda Correia Silveira Gali
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Carla Alecssandra Bonifácio
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e pela força necessária para superar momentos de dificuldades.

Aos meus pais, Valéria e Manoel, pela educação necessária para que pudesse administrar meu aprendizado e chegar até aqui. À minha esposa, Gdeane, pelo apoio emocional e amizade ao longo da caminhada. Ao meu filho, Luiz Henrique, que mesmo de forma involutária (provavelmente nascerá antes da defesa dessa Tese), me trouxe motivação necessária para concluir esse trabalho dentro do prazo.

Aos meus familiares, em especial meu avô Ananias (*in memoriam*), pelo legado de valores pessoais deixados comigo.

Aos amigos que estiveram direta e indiretamente envolvidos, com destaque a Edílson Barros, pelo apoio geral tanto durante a seleção quanto ao longo do curso, Fábio Lima e Valdecir pela disposição e paciência no tocante à logística, Damião Nunes pelos conselhos e direcionamentos, minha gratidão

Ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP-UFCG), com destaque para Unidade Acadêmica de Letras e principalmente os professores do curso Letras-inglês, que possibilitaram meu afastamento das atividades laborais enquanto cursava o doutorado.

Às estagiárias participantes da pesquisa pela disponibilidade e disposição em participar de todo o processo de geração de dados. Às escolas, através de seus diretores, e estudantes das turmas participantes pela permissão das gravações em seu ambiente.

Aos colegas, principalmente a Fábio Pessoa pelo apoio durante a preparação para a seleção, e professores e colegas do curso pela troca de informações e amadurecimento de ideias acerca de temas diversos que envolvem a Tese.

A todos professores que me inspiraram a tornar professor-pesquisador, sobretudo Paulo Cézar Martins, em quem muito me espelhei profissionalmente.

A todos que acreditam e militam a favor de uma educação pública e de qualidade. Vamos juntos adiante !

RESUMO

Esta é uma pesquisa de cunho interpretativista e filiada à Linguística Aplicada. O objetivo aqui foi analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba em função de desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo. Para tanto, organizamos nosso arcabouço teórico basicamente em dois grandes blocos. O primeiro se refere ao estágio em língua inglesa em escola pública no Brasil, o qual buscamos embasar com fontes do governo, tais como leis e pesquisas do INEP, entre outras, além de autores como Paiva (2003) e Teixeira (1996). Nesse bloco, estão ainda os postulados da Linguística Aplicada, mais precisamente acerca das “vozes do sul” e inter/transdisciplinaridade. O segundo bloco teórico está constituído de discussões acerca do trabalho do professor, dando foco a questões languageiras, que por sua vez estão debruçadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme Bronckart (2003[1999], 2006 e 2008), Bronckart e Machado (2007), e Machado e Bronckart (2009). Esse aporte teórico nos oferece ferramentas para análise linguística-discursiva (BRONCKART, 2003[1999]). E dentre seus diferentes mecanismos possíveis, focamos no nível enunciativo. E ainda constituindo esse segundo bloco, estão os postulados das Ciências do Trabalho, atrelados a Amigues (2004), e Clot e Faïta (2016[2000]), de onde adotamos os procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada para investigarmos o gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba. Foram participantes da nossa pesquisa duas estagiárias do curso de graduação em Letras-língua inglesa em Cajazeiras-PB, atuantes nos municípios de origem, a saber, Poço José de Moura-PB e São José de Piranhas-PB. A análise revelou primeiramente os temas recorrentes nos discursos das estagiárias participantes sobre o meio-aula, que foram comparados com alguns resultados obtidos de Pereira (2016) que, por sua vez, se deu a partir de discursos de professoras do IFPB sobre o mesmo tema com procedimentos de autoconfrontação. Os resultados mostraram, entre outros aspectos, que as estagiárias se colocam no centro do processo avaliativo de autoconfrontação, avaliando seu próprio agir; que o poder de agir das estagiárias foi maximizado do início para o final do estágio; que há avanço do agir acadêmico para o agir profissional nos discursos das estagiárias ao longo do estágio; que há dois sentidos na renovação do gênero: flexibilização da aplicação das normas e o enrijecimento da personalização; que há variação no poder de agir entre o início do estágio (agir acadêmico) e a prática profissional (agir profissional); que estreitar aspectos culturais através da língua pode oferecer melhor compreensão da própria cultura, mas é preciso estar atento com a aculturação no sentido de uma cultura sobrepor a outra. Com isso, sustentamos a tese de que é possível desvelar aspectos constitutivos da atividade profissional docente a partir de uma análise de discursos de professoras estagiárias de inglês do alto sertão paraibano sobre o meio-aula.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Ciências do Trabalho.

ABSTRACT

This is a research of an interpretative nature and affiliated to Applied Linguistics. The objective here was to analyze enunciative mechanisms, (re)positioning and conflicts in speeches of English-speaking trainees from the high backlands in Paraíba in order to reveal constitutive aspects of this genre. To do so, we have organized our theoretical framework basically into two large blocks. The first one refers to the English language traineeship in public schools in Brazil, which we seek to base with government sources, such as laws and research from INEP¹, among others, as well as authors such as Paiva (2003) and Teixeira (1996). In this block, there are still the postulates of Applied Linguistics, more precisely about the "voices of the south" and inter / transdisciplinarity. The second theoretical block is made up of discussions about the work of the teacher, focusing on linguistic issues, which in turn are addressed in Sociodiscursive Interactionism (SDI), according to Bronckart (2003 [1999], 2006 and 2008), Bronckart and Machado (2007), and Machado and Bronckart (2009). This theoretical contribution offers us tools for linguistic-discursive analysis (BRONCKART, 2003 [1999]). And among its different possible mechanisms, we focus on the enunciative level. In addition to this second block, there are the postulates of the Labor Sciences, linked to Amigues (2004), and Clot and Faïta (2016 [2000]), from where we have adopted simple and cross-checking self confrontation procedures to investigate the gender of English trainees of the high backlands of Paraíba. Two trainees from the undergraduate course in Letters-English in Cajazeiras-PB were the participants, who worked in the town of origin: Poço José de Moura-PB and São José de Piranhas-PB. The partial analysis revealed the recurrent themes in the participant trainees' discourses about the classroom, which, in turn, were compared with some results obtained by Pereira (2016) from IFPB teachers' discourses on the same theme with self confrontation procedures. The results showed, among other aspects, that the trainees put themselves in the center of the autoconfrontation evaluation process, evaluating their own action; that the trainee's power of acting was maximized from the beginning to the end of the internship; that there is progress from academic acting to professional acting in the trainee's discourses along the internship; that there are two senses on the renewal of the genre: flexibilization on the application of rules and the customization enrichment; that there is some variation on power of acting between the trainee's beginning (academic acting) and professional practice (professional acting) that narrow cultural aspects though the language can offer better comprehension of its own one, but it's needed to be aware about acculturation in the sense of a culture overlaps another. With this, we support the thesis that it is possible to unveil constitutive aspects of professional teaching activity based from an analysis English teacher trainees' speeches of the high backlands of Paraíba

Keywords: Teaching work. Discursive genre trainees of English from the upper sertão of Paraíba. Sociodiscursive Interactionism (ISD). Labor Sciences.

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Parâmetros físicos da autoconfrontação simples.....	103
Quadro 2 – Parâmetros sociossubjetivos da autoconfrontação simples.....	104
Quadro 3 – Parâmetros físicos da autoconfrontação cruzada.....	104
Quadro 4 – Parâmetros sociossubjetivos da autoconfrontação cruzada.....	106
Quadro 5 – Procedimentos de análise.....	107
Quadro 6 – Grupos temáticos, temas e subtemas.....	110
Quadro 6.1 – Percepção/avaliação sobre si mesmas.....	118
Quadro 6.2 – Percepção/avaliação sobre os estudantes.....	123
Quadro 6.3 – Percepção/avaliação sobre o estágio.....	130
Quadro 6.4 – Percepção/avaliação das ferramentas.....	135
Quadro 6.5 – Percepção/avaliação das regras de ofício.....	139
Quadro 7 – Temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações.....	139
Quadro 8 – Resultados da análise da marcas de pessoa.....	148
Quadro 9 – Resultado da análise dos dêiticos de lugar e espaço.....	152
Quadro 10 – Resultados do Índice de inserção de vozes.....	159
Quadro 11 – Resultado da análise das modalizações lógicas.....	164
Quadro 12 – Resultado da análise das modalizações deônticas.....	167
Quadro 13 – Resultado da análise das modalizações apreciativas.....	170
Quadro 14 – Resultado da análise das modalizações pragmáticas.....	176
Quadro 15 – Resultado da análise das modalizações.....	177
Quadro 16 – Identificação e interpretação das vozes emergentes e das modalizações.....	179
Quadro 17 – Análise de dimensões constitutivas do gênero.....	188
 Figura 1: Fluxograma do curso Letras-inglês do CFP-UFCG.....	 32
Figura 2: Gêneros nos quais o gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba, nosso alvo, estão inseridos.....	61
Figura 3: Organização do folhado textual, segundo Bronckart.....	76
Figura 4: Sertão da Paraíba (circulado em negrito). AESA, 2017.....	84
Figura 5: São José de Piranhas e Poço José de Moura: na Paraíba e no nordeste brasileiro....	84
 Gráfico 1: Nível de escolarização dos pais (chefes das famílias) comparativo com o das participantes da pesquisa.....	 89
Gráfico 2: Nível de escolarização dos pais e das mães das participantes da pesquisa.....	90
Gráfico 3: Nível de escolarização no estado da Paraíba.....	91
 Tabela 1: Carga horária semanal de aulas de inglês em escolas públicas brasileiras.....	 19
Tabela 2: Onde os professores atuam no Brasil.....	22

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E PESQUISA EM LA.....	18
1.1 O ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil	18
1.2 Estágio Supervisionado.....	25
1.2.1 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	29
1.3 Vozes do sul.....	33
1.4 Inter/transdisciplinaridade e LA	38
CAPÍTULO 2 - TRABALHO DOCENTE, CIÊNCIAS DO TRABALHO E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	43
2.1 Noção de trabalho.....	43
2.2 O trabalho docente	47
2.3 Contribuições das Ciências do Trabalho.....	48
2.3.1 Gênero da atividade profissional docente	53
2.3.1.1 Gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba.....	60
2.4 A autoconfrontação.....	63
2.4.1 A Autoconfrontação Simples.....	64
2.4.2 A Autoconfrontação Cruzada	65
2.5 Quadro epistemológico do ISD.....	67
2.6 Agir (comunicativo) e linguagem	71
2.7 Os modelos de análise textual do ISD	74
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	79
(3.1 Natureza da pesquisa	79
3.1.1 Ética na Pesquisa	82
3.2 O contexto da realização da pesquisa	84
3.3 As participantes	89
3.3.1 Manuela.....	93
3.3.2 Lindaura.....	95
3.3.3 O pesquisador	98
3.4 Procedimentos de geração de dados	100
3.5 Parâmetros físico e sociossubjetivo da Autoconfrontação	103
3.5.1 Contexto das sessões de Autoconfrontação Simples.....	104
3.5.2 Contexto da sessão de Autoconfrontação Cruzada	106
3.6 Procedimentos de análise	108
CAPÍTULO 4 – (RE)POSICIONAMENTOS DE PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS DE INGLÊS EM AUTOCONFRONTAÇÕES: DESVELANDO SEU GÊNERO DISCURSIVO	110
4.1 Identificação dos temas recorrentes	110

4.1.1 Sobre si mesmas.....	112
4.1.2 Sobre os estudantes	119
4.1.3 Estágio	124
4.1.4 Ferramentas.....	131
4.1.5 Regras de ofício.....	136
4.2 Identificação e interpretação das vozes emergentes.....	144
4.3 Identificação e interpretação das modalizações.....	161
4.4 Análise de dimensões constitutivas do gênero.....	181
4.5 Resultados compilados.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	18297
APÊNDICE A – Questionário	208
APÊNDICE B – Autoconfrontações Simples e Autoconfrontação Cruzada.....	214
As autoconfrontações estão disponíveis digitalizadas em formato de voz e transcritas.....	214
ANEXO A: Termo de Anuência – Poço José de Moura.....	215
ANEXO B: Termo de Anuência – São José de Piranhas	216
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	217
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	219

INTRODUÇÃO

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é,
assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.
(ANÍSIO TEIXEIRA)

A atividade de ensino tem sido considerada um “verdadeiro trabalho” há alguns anos, o que tem levado a diversas investigações sobre as relações entre o trabalho e a ação humana, tais como as realizadas pelo grupo Linguagem, Ação e Formação (LAF), do qual faz parte Jean-Paul Bronckart (Universidade de Genebra, Suíça). Ele é fundador da perspectiva teórico-epistemológica denominada Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, no início da década de 1980. No Brasil, embora a entrada do ISD só se dê no final do século passado, logo em 2004 o diálogo entre os estudos da docência e as Ciências do Trabalho se estabelece no âmbito da Linguística Aplicada, doravante LA, com Machado (2004).

Dentre os diferentes rumos desta área, estão as investigações relacionadas à formação de professores aliada às Ciências do Trabalho, o que conduziu a adaptações de saberes científicos à realidade que, segundo Bronckart (2006, p.204), ocorreram até então de forma direta e descuidada, e, por consequência, sem sucesso. Exemplo disso está no campo das línguas, onde a didática se apropriou de métodos, teorias gramaticais e abordagens textuais a partir de uma transposição de programas, em relação aos instrumentos de ensino e no tocante a procedimentos e conteúdos de avaliação (BRONCKART, 2006, p. 206).

Dentre as diversas possibilidades de investigação, escolhemos a formação inicial de professores de inglês, e foi defendida aqui a seguinte tese principal: *uma análise de mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de professoras estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba sobre o meio-aula pode desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo*, o que poderá servir como subsídio para se pensar a formação inicial de estagiários a partir de uma perspectiva teórico-metodológica coerente com o contexto de ensino-aprendizagem.

A tese apresentada desencadeia, assim, a necessidade de buscar a compreensão através da ampla pergunta de investigação: *como uma análise linguístico-discursiva de representações de autoconfrontações pode desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba?*, o que sugere percorrer caminhos

reflexivos sobre pontos mais específicos, tais como: *quais são as percepções e (re)posicionamentos das estagiárias em relação ao trabalho do professor? Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão? Como dimensões são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?*

Com o intuito de responder a estas perguntas de forma sistematizada, serão elencados objeto e alguns objetivos gerais e específicos. O objeto desta pesquisa foi um *corpus* composto por representações em discursos de duas estagiárias cursando graduação em Letras-inglês no alto sertão da Paraíba. Tais discursos se referem a seus trabalhos em escolas também do alto sertão paraibano, coletados por meio das autoconfrontações simples e cruzada e analisados na perspectiva do ISD.

O objetivo geral foi *analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos nos discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba em função de desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiária de língua inglesa do alto sertão da Paraíba*. E os objetivos específicos foram *identificar temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações simples e cruzada, identificar e interpretar vozes emergentes e modalizações contidas nos discursos das estagiárias participantes, bem como analisar dimensões do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba*.

Além disso, ao estudar o processo de formação inicial de professores, o principal tema investigado aqui, é preciso ter ciência de que se está lidando com algo bastante desafiador, pois há pontos obscuros a serem discutidos sobre essa temática. Principalmente por se estar propondo uma abordagem inter/transdisciplinar para a investigação de um objeto que até então vem sendo discutido, em sua maioria, pelas Ciências da Educação “como algo isolado, como fruto de seu talento (ou falta de) e nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais” (MACHADO, 2004, xxiii). A partir de tal perspectiva, é possível sistematizar algumas problematizações, e aqui falaremos de controvérsias e pontos obscuros pertinentes à contextualização da discussão, apresentados nos próximos parágrafos.

Por um lado, certas práticas didáticas gerais para formação de professores continuam pautadas no uso de um método ideal, como observa Moita Lopes: “o desejo parece persistir na sociedade em geral”, talvez como herança de uma postura pós-guerra, quando se buscava ensinar línguas com o máximo de eficiência e menos tempo possível. Por outro lado, é possível sentir um progressivo afastamento do paradigma da racionalidade técnica positivista em trabalhos da última década nesta área (MOITA LOPES, 2013, p.105).

Outro ponto é a aceitação acrítica do que vem de fora do país, pautada ainda no eurocentrismo, embora o Brasil já tenha assumido uma posição diferente da que acontece frequentemente em sua história no cenário mundial. Segundo Leffa (1999, citado por RAJAGOPALAN, em MOITA LOPES, 2013), o que parece é uma herança do período do império com a falta de metodologia e de administração, mas também por adotar de forma fiel, rotineira e atrasada o que se produz fora do país. Tomando como exemplo o ensino de língua inglesa no Brasil, é possível observar o cuidado em se preservar “os direitos adquiridos dos falantes nativos”, mesmo em propostas como a abordagem comunicativa. Tais “direitos” foram adquiridos através de projetos que consideram a língua, sobretudo no período pós-guerra um “bem mais precioso que o petróleo no mar do Norte.” (MOITA LOPES, 2013, p.154-156).

Há também discussões acerca das instituições educacionais brasileiras e docentes, que vivem conflitos relacionados aos seus objetos, objetivos e práticas, criados por estas instituições e pelos professores, mas que não estão alinhados com as representações culturais dos alunos e suas famílias. É comum, por exemplo, que o próprio professor não participe das práticas sociais mediadas pelos textos que devem ser ensinados, ou seja, fazem parte de outro universo, que por sua vez tem poder sobre o professor. Essa controvérsia traz consequências, tal como o constrangimento de ter de demonstrar um domínio que não tem, que desencadeia em uma desvalorização das práticas letradas do professor (MACHADO, 2004, p.123-124).

E a última controvérsia aqui apresentada se refere ao caráter interdisciplinar e transdisciplinar da LA, sobretudo da LA brasileira, que se posiciona, de um lado, em embate com as cabeças disciplinares da academia, mas, por outro lado, a confere posição de pioneira nas “discussões mais inovadoras e contemporâneas de produção de conhecimento” (MOITA LOPES, 2013, p.18).

Além dessas controvérsias, há pontos obscuros que envolvem esta pesquisa, apresentados brevemente a seguir. Primeiramente, é consenso entre observadores e trabalhadores que há um caráter enigmático no sentido de acessar os recursos que se baseiam para a realização do trabalho (MACHADO, 2004, 201-202). No caso específico deste trabalho, onde buscamos desvendar aspectos do agir docente, este enigma se apóia em representações de discursos coletados a partir das autoconfrontações simples e cruzada.

Tais objetos (as representações) são instáveis, segundo Guimarães *et al* (2007, p.105-107), e, portanto, os gêneros não são inteiramente controláveis, o que nos confere

antecipadamente um posicionamento limitador. Além disso, se por um lado o estudo da linguagem pela análise da frase como unidade deu lugar ao discurso, conversação e interação, por outro lado, não foram ainda exploradas todas as dimensões da “troca verbal”. (CLOT, 2010, p.131-132). Estes aspectos – da instabilidade e falta de controle do gênero, e da falta de exploração da “troca verbal” – contribuem para outros desdobramentos, tal como, quando somados a recortes da realidade, por exemplo, o de não saber ao certo quais os riscos que estudos como este podem trazer para possíveis interpretações (indesejadas) das representações de seus resultados.

E outra questão é a da transgressão do agir docente, basilar para este trabalho em LA. Não há fronteiras bem estabelecidas para a transgressão deste agir, pois, como afirma Machado (2004, p.109), se por um lado as formas sociais configuram os limites e possibilidades do professor, por outro, é possível que ele transforme as situações onde suas ações estão mergulhadas.

Diante do exposto até aqui, a formalização desta investigação perpassa pelo desafio de se estudar a formação inicial de professores de língua inglesa a partir de percepções e representações em e sobre seus discursos. Tal posição coaduna com nosso desejo em contribuir com uma reflexão linguística do trabalho docente através de discussões e confrontações, que contam com controvérsias e busca de elucidações de obscuridades que envolvem o tema principal aqui proposto.

Este trabalho se justifica, também, por buscar melhor compreensão entre linguagem e trabalho, bem como, por entender que a formação inicial de professores é um dos principais aspectos de desenvolvimento do ensino. Isso nos leva a desdobramentos em direção a discussões antropológicas, sociológicas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas e linguísticas sistematizadas e precisas, inerentes ao ofício do professor. Assim, a validade desta pesquisa se dá tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico-científico e social.

Dessa forma, é emergente um estado da arte de pesquisas, o que nos conduziu a buscar e identificar trabalhos investigativos advindos de confrontações avaliativas sobre as relações entre linguagem e trabalho dos professores, tais como Machado (2004); Guimarães, Machado e Coutinho (2007); e Medrado e Pérez (2011). Foram observadas, ainda, dissertações de mestrado, tais como as de Carnin (2011), Thé (2015) e Land (2017), que abordam, assim como nesta tese, precisamente o discurso dentro do campo de formação de professores.

Foram observadas também teses de doutorado como a de Tognato (2009), que trata especificamente do trabalho do professor de inglês; Cavalcanti (2010), que, embora não adote o ISD, dá relevância às “vozes do sul”² em uma investigação que envolve diálogo entre a universidade e a escola, algo de interesse pontual nessa pesquisa. Mas a principal tese trazida a baila aqui, pela proximidade temática e abordagem nesta pesquisa, foi a de Pereira (2017).

Diante do que foi apresentado já se pode perceber que é preciso mais linguistas aplicados estudando acerca de formação inicial de professores de inglês a partir de abordagens inter/transdisciplinares e preocupados com a inclusão de outras vozes (que nesta tese se ilustra pelas vozes das estagiárias) que não daqueles que já atuam com o poder do trabalho docente. Como lembra Milton Santos (2000, *apud* MOITA LOPES, 2013, p.20) “é preciso construir outra globalização com aqueles que estiveram sempre às margens, não legitimados em seu modo de vida, considerados invisíveis”.

Debruçados nisso, escolhemos estagiárias do alto sertão da Paraíba pelo fato de suas vozes terem pouca visibilidade, em geral, na sociedade, e mais especificamente, no âmago de sua formação. E talvez esta seja, de antemão, uma das maiores contribuições sociais desta pesquisa, uma vez que ela é um meio para que essas duas estagiárias do curso de graduação em Letras-inglês sejam ouvidas pela ciência.

Já envolver o estudo do trabalho através da linguagem e da observação do estagiário se dá metaforicamente com base no que Bakhtin (2000) chama de “heteroglossia dialogizada” – em que as redes de discurso constituem a situação de trabalho, tais como em documentos produzidos por instituições, registros audiovisuais em condutas de professores ou textos orais e escritos produzidos por alunos – pois é o caminho que pode nos levar a uma melhor compreensão entre linguagem e trabalho, tanto do ponto de vista do agir quanto das representações desenvolvidas. Nesta área, pesquisas têm tomado, segundo Nouroudine (2002, *apud* Machado, 2004, p.135), três modalidades: linguagem sobre o trabalho, linguagem com trabalho e linguagem no trabalho.

Neste sentido, a LA, o ISD e as Ciências do Trabalho convergem, justificando, assim, suas escolhas metodológicas e epistemológicas para esta pesquisa. As primeiras se referem às autoconfrontações simples e cruzada, que advêm da Ergonomia Francesa e estão centrada na atividade antropocêntrica na situação de trabalho. Já as escolhas

² Esse termo de Moita Lopes, basilar em nossa pesquisa, remete às vozes desconsideradas, suprimidas, apagadas, que estão à margem da sociedade.

epistemológicas estão dispostas basicamente em Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)³ e Linguística Aplicada (LA).

Especificamente, o que propomos aqui primeiramente é uma discussão, assumindo a posição epistemológica do ISD de que a linguagem desempenha um papel central nas atividades e ações, bem como no funcionamento e desenvolvimento psíquico. Dentre os mecanismos de análise linguística do ISD, trazemos o nível enunciativo para análise por oferecer ferramentas que nos possibilitem identificar avaliações e fontes de avaliações sobre o próprio agir nos discursos das estagiárias. E como já repetido algumas vezes, da LA a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transgressividade (indisciplinaridade).

Da Sociologia, de forma interdisciplinar, por exemplo, é tomada de empréstimo a percepção de que “toda ação humana é social”, o que dá margem para se compreender que tais ações podem ser vistas de dois pontos de vista entrelaçados, de uma atividade em fluxo contínuo e um recorte desse fluxo, que é a ação humana (Bronckart, 2006, p.7, 25-28, 29-33 e 68-69). É com base nesta perspectiva de se fazer um recorte do fluxo contínuo – como Moita Lopes (2013, p.20-21) faz ao chamar de modernidade recente em LA o conjunto de “fotos” (artigos seu e de seus pares) compiladas em sua obra – mas, sobretudo com bases sólidas nas Ciências do Trabalho que adotamos para este trabalho.

A hipótese principal é a de que através das metodologias de autoconfrontação e de uma análise de mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba podemos desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo.

Nesse sentido, organizamos os estudos em quatro capítulos. O primeiro Capítulo situa a pesquisa, tratando do ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil e Estágio Supervisionado (em Língua Inglesa). Neste capítulo situamos ainda as vozes dos estagiários, enquanto vozes marginalizadas (tratadas por “vozes do sul”), e descrevemos a natureza inter/transdisciplinar, esclarecendo em quais dimensões a adotamos para esta pesquisa.

Já no segundo Capítulo são apresentadas discussões teórico-metodológicas que subsidiam nossos estudos como um todo. Para isso, trazemos à baila a noção de trabalho, de trabalho docente e apresentarmos as contribuições das Ciências do Trabalho para, então, tratarmos dos gêneros atividade profissional e estagiárias de inglês do Centro de Formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP-UFCG). Nesse capítulo

³ Embora seja uma perspectiva teórico-metodológica, na nossa redação estamos comparando naquele ponto apenas as questões epistemológicas.

tratamos ainda dos instrumentos de coleta de dados, a saber: Autoconfrontação Simples e Autoconfrontação Cruzada. E fechamos o capítulo apresentando o ISD e seu modelo de análise textual.

No terceiro Capítulo, por sua vez, iniciamos situando nossa pesquisa quanto à sua natureza e contexto de realização. Além disso, traçamos os perfis das estagiárias participantes da pesquisa e do pesquisador, seguidos da situação de geração de dados. De forma mais detalhada, relatamos os parâmetros físicos e sociossubjetivos das Autoconfrontações Simples e Cruzada. E ao final desse capítulo dissertamos sobre como se deram os procedimentos de análise de dados.

No último Capítulo, desenvolvemos a análise, identificando os temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações simples e cruzada, aplicadas com as estagiárias. Em seguida, identificamos as vozes emergentes e interpretamos as modalizações utilizadas pelas participantes. E por fim, analisamos algumas dimensões constitutivas do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba. Assim, atendemos integralmente nosso objetivo principal, confirmando nossa tese.

CAPÍTULO 1 – ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E PESQUISA EM LA

"Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade." (Paulo Freire)

Levando em consideração o nosso contexto de pesquisa, julgamos importante discorrermos sobre o ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil, acerca do alto sertão paraibano (nosso contexto de pesquisa), Estágio Supervisionado (de Língua Inglesa) e sobre a inclusão das chamadas “vozes do sul” na investigação da formação docente. São sobre estes temas que trataremos, sequencialmente, a partir de agora.

1.1 O ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil

Para se compreender o ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil, faz necessário entender primeiramente a estrutura do ensino nesse país e sua legislação. Faremos tal exposição e, em seguida, trataremos do atual cenário nacional deste campo, destacando os seguintes tópicos: lugar do ensino de língua inglesa na grade curricular, vulnerabilidade social, quantitativo de estudantes por professor, lugar da rede pública no ensino brasileiro, salários dos docentes e princípios norteadores da Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC).

Atualmente, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), as Leis de Bases e Diretrizes (LDB) de 1996, com alterações em 2017, e a BNCC (2017) são as normatizações federais, enquanto diretrizes da educação dos Estados e dos Municípios, que por sua vez, devem reger especificamente as redes estaduais e municipais. O art.205 da CF/88 indica que a educação é dever do Estado (e da família) e o art.211 define que “A União, os Estados e Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Até a versão da LDB de 1996 (que sofre modificações em 2017), era determinado que fosse adotada pelo menos uma língua estrangeira no segundo ciclo do Ensino Fundamental (doravante EF), responsabilidade compartilhada entre Estados e Municípios, e uma língua estrangeira no Ensino Médio (doravante EM), de responsabilidade dos Estados, como explicitado em seu Art. 26, § 5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído,

obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Ficava a cargo dos Estados e Municípios não só a escolha da língua estrangeira a ser ensinada, mas outras particularidades, tais como número de aulas por semana, duração de cada aula, habilidades linguísticas a serem trabalhadas no componente curricular, etc. Esta configuração vem desde 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) cria o Conselho Federal de Educação, que tinha obrigação de determinar as disciplinas obrigatórias, e os Conselhos Estaduais de Educação, responsáveis pelas disciplinas que passaram, naquele momento, a ser optativas:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (LDB, 1961, art.35, parág.1)

Em 1996, percebendo que LE poderia ficar como componente optativo, linguistas aplicados atuam por meio da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), divulgando a Carta de Florianópolis⁴ que, segundo Paiva (2003), “propõe um plano emergencial para o ensino de língua no país”, e complementa:

A primeira afirmação do documento enfatiza que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, e propõe, [...] entre outros itens, que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente. O documento defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno. (PAIVA, 2003)

Já com as alterações em 2017, que dão importância à BNCC, entre outras mudanças, a língua inglesa torna idioma obrigatório⁵ a ser ensinado a partir do sexto ano do EF (BRASIL, 2017) até o EM: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

⁴ Fruto do Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE).

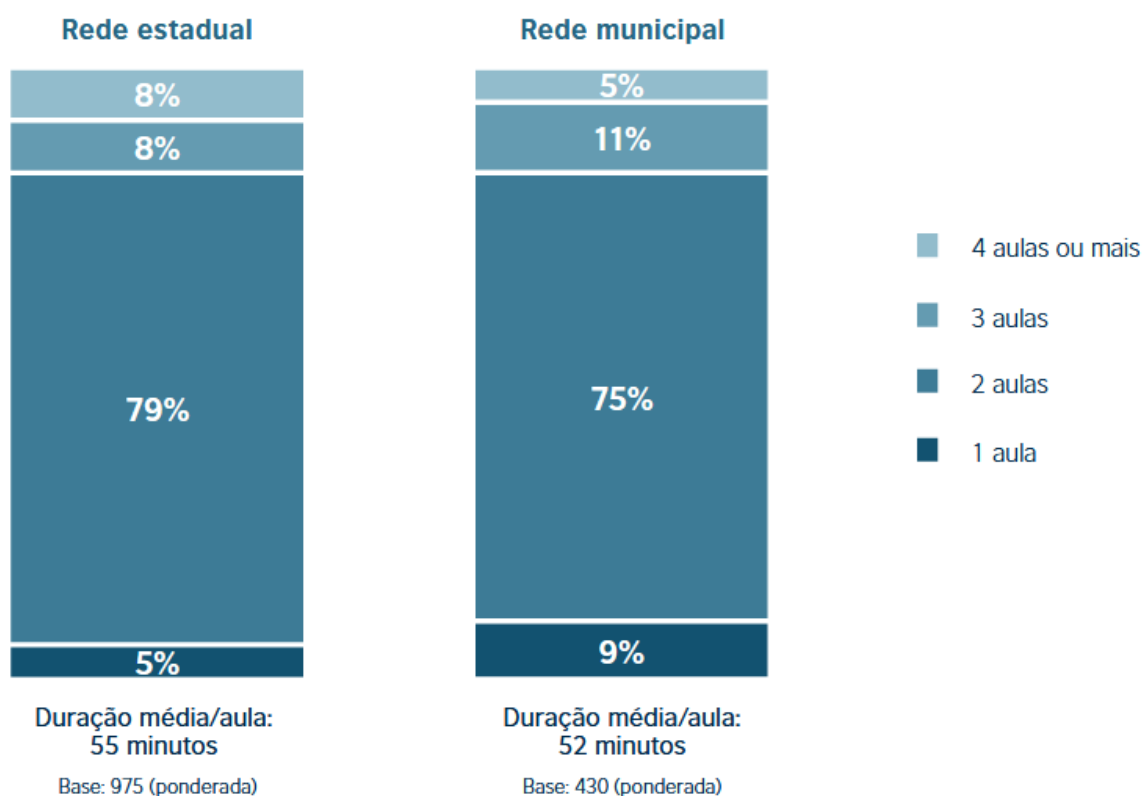
⁵ A língua inglesa foi idioma obrigatório de 1809, com D. João VI, até 1962, quando a LDB tirou a obrigatoriedade não do inglês (e francês), mas de qualquer língua estrangeira, deixando a critério dos Estados a inclusão ou não no currículo.

os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 35-A, § 4o. (Brasil, 2017)

Por outro lado, o número de aulas para o ensino de língua inglesa continua dispondo em sua maioria de apenas duas aulas semanas. O exemplo a seguir é fruto de pesquisa com um quantitativo de mais de 1400 escolas brasileiras e aponta para até duas aulas semanais de inglês em mais de 80% seja na rede municipal ou estadual de ensino no Brasil:

Tabela 1: Carga horária semanal de aulas de inglês em escolas públicas brasileiras.

CARGA HORÁRIA SEMANAL



Fonte: “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE

Se compararmos com língua portuguesa ou matemática, por exemplo, percebemos

que estes componentes curriculares usufruem de pelo menos o dobro de aulas semanais, a exemplo das escolas aqui pesquisadas.

Dada esta situação de pouca carga horária semanal na grade curricular, continuamos com a nossa caracterização, passando para questões relacionadas à vulnerabilidade social, quantitativo das turmas, e condições de trabalho e salários dos professores. Quanto à vulnerabilidade social, entendemos que:

além de estar conectada com a privação material, a situação de pobreza ou vulnerabilidade social está relacionada ainda com a falta de infraestrutura, com uma maior exposição ao risco, à violência e às doenças, com a presença de fatores que impeçam as pessoas de ocupar espaços de decisão e voz, e com a ausência de garantia dos direitos básicos (CRESPO; GUROVITZ, 2002).

Carbello e Ribeiro (2014) indicam que muitas escolas brasileiras se encontram configuradas nestes contextos, embora tenhamos que reconhecer que a situação tenha melhorado significativamente desde o século passado, quando era absolutamente caótica. A título de exemplo nacional, segue ilustração neste relato sobre o estado da Bahia em 1925:

As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as 'cadeiras'. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de braços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras (NUNES, 2010, p. 17).

Já no tocante à questão econômica, segundo Ahlert (2013, p.5), “o cruzamento de dados de diferentes pesquisas tem indicado que a renda é a variável que mais impacta na trajetória escolar dos brasileiros, acarretando abandono e evasão escolar”. Diante dessa situação, é fundamental que a escola esteja ligada a uma rede de proteção social, seja governamental ou não-governamental, o que inclui a participação da família, assistência social, atendimento psicológico, etc.

Além disso, o número de estudantes por turma se coloca como um obstáculo determinante para o desenvolvimento de um trabalho individualizado. Dados de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam

“média de alunos por turma foi de 30,4 no Ensino Médio; de 23, no Ensino Fundamental; e de 16,3, na Educação Infantil. As turmas da rede pública são maiores que as da rede privada para todas as etapas de ensino” (Inep, 2017). Este número elevado de estudantes por turma em escolas públicas no Brasil se torna um agravante quando trabalhamos com um componente curricular que demanda, além do conteúdo em si, o desenvolvimento de determinada habilidade linguística, como é o caso da língua inglesa.

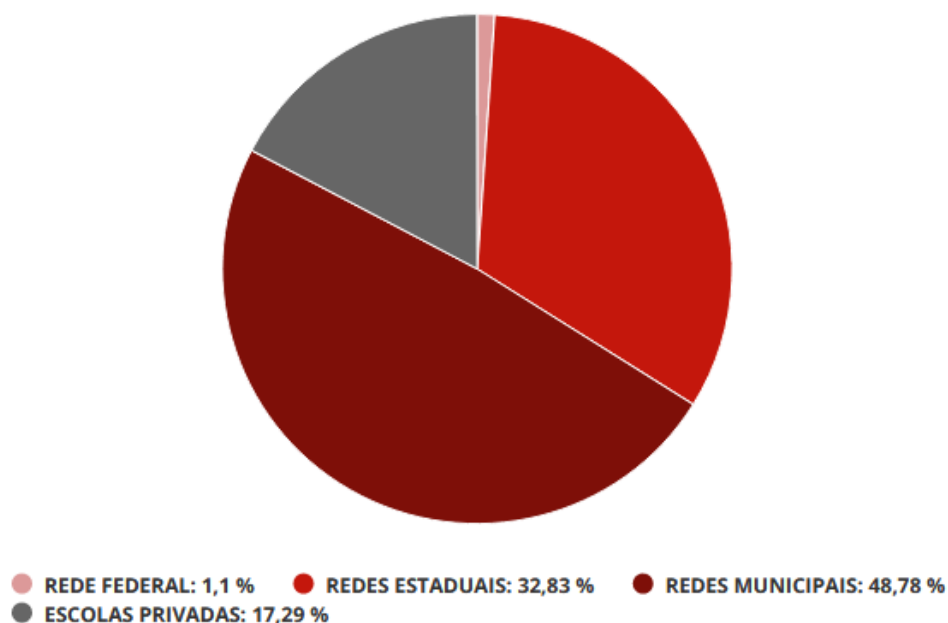
Há ainda a questão dos baixos salários, indicados como um dos fatores que influenciam no desenvolvimento do trabalho de ensino na escola pública, uma vez que o Brasil é um país capitalista. Assim, seguem dados de 2009, considerando que o salário mínimo neste ano era de quatrocentos e sessenta e cinco reais (R\$465,00):

Para os conjuntos dos docentes da educação básica todo o Brasil a média salarial era de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), [...], sinalizando que 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$1000,00 por mês, e na Sudeste, menos de R\$900,00. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 241).

Com dados mais recentes que esses últimos e de forma comparativa, é possível percebermos uma disparidade muito mais preocupante do que os apresentados de 2009. No ano de 2014 no Brasil um professor ganhou \$41mil, ou seja, até 70% a menos do que um mesmo profissional em um país desenvolvido, como em Luxemburgo, onde os salários chegam a \$133 mil anual (OCDE, 2016). Até o momento, 2019, não há nenhuma mudança ou perspectiva significativas para que esse cenário mude. Pelo contrário, com posicionamento do atual brasileiro contra os professores é provável que a questão salarial desses profissionais seja piorada.

Este perfil com salários muito baixos, em sua maioria, se caracteriza como sendo de professores atuantes na rede pública. Dados no INEP de 2014 indicam que professores da rede pública de ensino representam mais de 80% de todo corpo docente nacional. E que deste total apenas 1,1 % compõe a rede federal, ou seja, a imensa maioria faz parte das redes estadual, com 32,83%, e municipal, com 48,78%, como ilustra a tabela a seguir:

Tabela 2: Onde os professores atuam no Brasil.



Fonte: INEP.

A escola pública, portanto, assume atualmente o papel principal na educação nacional, responsável por volta de 80% de toda a rede de ensino. Com base neste quantitativo, que claramente reflete a responsabilidade do Estado, entendemos que “educação é um bem público e direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade” (SOBRINHO, 2013).

Diante dessa preocupação, deixamos claro que nos filiamos aos ideais do sertanejo baiano Anísio Teixeira, que denunciava a diferença da escola das classes dominantes e do povo: “Para a elite, composta predominantemente dos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial, a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior. Para o povo a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal. Dois sistemas independentes e estanques” (TEIXEIRA, 1996, p.54).

Mais especificamente acerca do ensino de LE, mas neste mesmo sentido, Paiva (2003) também denuncia a diferença entre a educação das elites, em escolas particulares e institutos de ensino, e das classes populares em outro momento da história:

Cada vez mais vemos ameaçada a democracia educacional, **criando-se um fosso entre a educação das elites e a das classes populares**, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Parte da academia, especialmente os professores envolvidos no projeto de Inglês Instrumental coordenado pela PUC-SP, passa a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com o foco exclusivo na Leitura. Essa idéia ganha força e o projeto, primeiramente destinado a apoiar o ensino de inglês para universitários com necessidades urgentes de leitura, passa a fazer parte das Escolas Técnicas Federais e de muitas outras instituições públicas e particulares do país. Assim, **para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional "que sempre permeou o acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras"**, conforme ressalta Silveira. (PAIVA, 2003, grifo nosso)

Por outro lado, a BNCC para o EF indica que:

Aprender a língua inglesa propicia a **criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural**, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e trans-nacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. [...] Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela **obriga a rever as relações entre língua, território e cultura**, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. A segunda implicação diz respeito à **ampliação da visão** de letramento, ou melhor, **dos letramentos**, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital. (BRASIL, 2017, p.199, grifo nosso).

No documento, o ensino de inglês está dividido em três eixos: da oralidade (ouvir e falar), da leitura e da escrita. Dessa forma, o ensino de inglês no EF seria apresentado de forma mais alinhada com o EM. Mas é importante destacarmos que este texto precisa ainda ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo ministro da educação para ter validade.

Portanto, embora a BNCC possa representar mudança para o ensino de inglês nas escolas públicas no Brasil, o atual cenário brasileiro disponível para as estagiárias do curso de Letras-Inglês do CFP-UFCG está configurado da seguinte forma: ensinar um componente curricular coadjuvante na escola; com apenas duas aulas semanais por turma; salas de aulas com grande quantitativo de estudantes por turma; baixos salários; entre outros não tratados aqui, tal como falta de recurso didático e estudantes com problemas básicos de leitura e escrita, por exemplo. Enfim, “ensinar inglês na escola pública não é tarefa fácil, principalmente para professores recém-formados, inexperientes na tarefa de ensinar ou que ainda não conhecem tal contexto” (LIMA e PESSOA, 2010, p.250).

Dado este panorama das escolas públicas e no tocante ao ensino de Língua Inglesa

no Brasil, passamos a discussão para o tema Estágio Supervisionado, seguido do foco específico para Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

1.2 Estágio Supervisionado

Neste tópico, vamos iniciar tratando do termo Estágio Supervisionado, doravante ES, e sua complexidade. Em seguida, apresentamos um recorte cronológico da legislação norteadora do ES no Brasil, observando questões complexas, sociais e/ou políticas. Faremos, então, uma breve discussão sobre a posição do ES no currículo e o papel reflexivo na formação do estagiário.

O termo “estágio” vem do latim *stagium*, e quer dizer local de moradia, residência. Segundo Colombo e Ballão (2014, p.172) “em 1630, o termo *stage* apareceu na literatura, em francês antigo, referindo-se ao período transitório de treinamento de um sacerdote. Era o período que um cônego (padre) deveria residir na igreja, antes de entrar de posse de seus direitos por completo”.

Já no tocante ao “supervisionado”, nos reportamos ao § 1º, Art. 3, da lei n.11.788 por indicar que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”.

Assim, de antemão já percebemos com clareza que ES se refere a um período em determinado local e deve(ria) estar caracterizado enquanto ato educativo escolar supervisionado por um professor. Além disso, o ES “permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividade que exige práticas letradas acadêmicas para outras, a profissional escolar, que demanda outras práticas” (KLEIMAN, 2012, p.11).

Diferente do que se possa interpretar, o ES não é algo simples e por isso adotamos aqui como premissas norteadoras a complexidade, o seu caráter social e situado politicamente, tal como veremos ao longo desse tópico. Diante dessa visão, é possível observar que o período de ES propicia ao estagiário a primeira visão geral do que pode influenciar no seu trabalho, tal como observa Guedes-Pinto (2010, grifo nosso):

O que tenho observado ao longo da minha inserção na formação inicial é que **os graduandos, ao se deslocarem para a escola, dão-se conta da complexidade do trabalho docente** de sua fragilidade como futuros professores perante os demais sujeitos com quem convivem no estágio. Em outras palavras, vêm-se inseridos em uma realidade que supunham conhecer

e nela se percebem enredados em um iminente processo de iniciação profissional e de aprendizado.

Reforçamos que este “é um momento delicado e decisivo, que implica dificuldades idiossincrasias, na aproximação do estudante com o complexo de situações e de planos interativos constituídos pela diversidade entre as pessoas que compõem a escola” (FONTANA, 2011, p.25).

Entretanto, o ES enquanto prática de pesquisa ainda se configura como algo relativamente novo no cenário brasileiro, como bem observa Kleiman (2012, p.11, grifo nosso): **”O estágio entendido como espaço de interação, de letramento e pesquisa, é um espaço muito fértil, relativamente novo no cenário nacional**, como nenhum outro espaço no curso de formação”. Referimo-nos aqui a uma discussão acadêmica realizada nos últimos trinta anos, intensificada a partir do final da década de 1990.

Por outro lado, podemos historiar a questão do estágio em geral no Brasil a partir da primeira metade do século passado, mais precisamente a partir da década de 1940, quando se inicia sua caracterização atual: através da lei n. 4.073 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) se institui um período “trabalhado” em uma indústria, sob a supervisão de um professor. Mas é só a partir da década de 1960 que o estágio fica instituído nas faculdades com caráter de aperfeiçoamento de ensino, isso porque até então estágio era na prática sinônimo de mão de obra mais barata para as indústrias.

Mesmo com a determinação do governo com a Portaria n. 1.002 de 1967, não houve mudança expressiva no cotidiano. Algumas mudanças mais significativas na prática vieram só com o decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970 ao se criar os “estágios práticos” para o nível superior, embora a educação, juntamente com outras áreas, tenha ficado de fora. Só com a LDB/1971 é que se evidencia a necessidade de estágio como formação complementar ao estudante. Mas sem a participação efetiva da escola, entre outros fatores, o estagiário continuava a serviço das empresas. O mesmo foi feito com a legislação até a década passada.

Fica evidente com esta breve historicização que, assim como ocorre com praticamente todas as esferas sociais, o capitalismo se apropriou indevidamente de mão de obra gratuita/barata transvestida de estágio e oficializada pelo governo federal. Na contramão deste movimento, a nova proposta se apóia na lei n.11.788 de 25 de setembro de 2008. Nela, podemos destacar as seguintes mudanças: o Termo de compromisso, antes firmado entre a empresa e a escola, agora inclui o estudante; há férias proporcionais para os estagiários; ordinariamente o máximo de horas por dia deve ser de seis e por semana de trinta; e o mais

importante que é a limitação de estagiários por número de funcionários, que fica condicionado em vinte por cento.

Além disso, é importante observarmos a clara atenção que essa lei dá já em seu artigo primeiro para a questão educativa escolar do ES:

Art.1 Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos.

§ 1o **O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso,** além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, **objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.**⁶

Há, basicamente, dois destaques que daremos aqui. O primeiro é em relação à formação no estágio, que ocorre através e para o trabalho em instituições de ensino. Sendo o trabalho do professor e a formação inicial temas centrais nesta tese, o ES se apresenta, portanto, como um terreno fértil, onde podemos encontrar nele repostas frutíferas de questões diversas relacionadas ao trabalho do estagiário/professor. E o segundo destaque fica por conta do fato que o ES é obrigatoriamente desenvolvido *in loco* e deve estar necessariamente no projeto pedagógico do curso, o que evidencia sua importância na formação acadêmica.

Diante dessas questões, é possível percebermos até aqui que há basicamente duas vertentes que concorrem entre si na formação do professor: a formação para mão de obra capitalista e a formação educativa escolar que objetiva a formação do cidadão. Vimos ainda que houve no Brasil um gradativo afastamento do aproveitamento do estagiário enquanto mão de obra barata em detrimento de um estágio que oferece atualmente maior proteção a ele ao mesmo tempo em que oferta uma formação enquanto cidadão e trabalhador.

Neste cenário, corroboramos com a ideia de que é essencial a formação reflexiva do professor para que este seja “capaz de entender a própria ação e explicar porque tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade” (Mello, 2000, p.104). Esses aspectos crítico e metacognitivo são cruciais na formação inicial e, segundo Mello (2000), devem ser desenvolvidos em uma prática que vise, desde cedo e com acompanhamento intensivo:

⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm . Acessado em 11 de julho de 2017.

A prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula no curso superior de formação docente, **por meio da presença orientada**. [...] O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à ‘residência’ para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, **supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente** que permita um retorno imediato ao futuro professor. (MELLO, 2000, p.104)

Tal posicionamento vai de encontro à Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui no inciso II do Art. 1º “estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. Somos de pleito favorável de o estágio vir disposto já no início da formação docente, basicamente por dois motivos. Por experiência, tem-se observado que a motivação do ingressante no curso de ensino superior é maior no início do que nos últimos semestres, o que o possibilita conferir maior desempenho no ES. Além disso, o estagiário poderá observar da prática para a teoria com mais propriedade, diante do seu conhecimento empírico acumulado. Essa visão que se alinha com o princípio basilar da LA de se partir do contexto real para a compreensão teórica.

Independentemente de onde o estágio esteja no currículo, é importante observarmos que se trata de um componente curricular essencial para a formação profissional por ser o elo prático com o público com quem irá trabalhar durante sua carreira profissional, bem como com o ambiente em geral, tal como observa Lima e Pessoa (2010, p.250): “o período de prática de ensino proporcionado pelo estágio supervisionado se torna o único contato com tal ambiente [escola pública]”.

Considerando ainda que neste período o ES exerce grande influência nas (re)constituições pessoais dos estagiários, defendemos a formação do professor entorno do seu papel reflexivo e que possa “agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão” (MELLO, 2000, p.106).

Enquanto formadora experiente de professores da área de Letras, Vieira-Abrahão (2001, p.156) define o professor reflexivo “como aquele que tem papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho, que busca compreender as origens, os propósitos e as consequências do ensino” e considera “as disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino espaços para discussão e construção de teorias e de práticas de sala de aula”. Lembrando que em currículos anteriores Prática de Ensino ocupava o lugar do atual ES.

Por outra visão, o ES “se configura como um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiário e professores colaboradores, não sendo mais vista apenas como um espaço de prática para os futuros professores” (GIMENEZ e PEREIRA, 2007, p.97).

Independente se em Prática de Ensino havia discussões sobre teorias e práticas de sala de aula, o que nos importa aqui é que o ES se apresente como espaço para isso.

Em outras palavras, adotamos aqui o paradigma reflexivo para formação de professores. E embora esta seja uma perspectiva importante para nossa pesquisa, não adentraremos mais neste tema, uma vez que o veremos de forma detalhada no próximo capítulo ao tratarmos das contribuições das Ciências do Trabalho para o trabalho do professor.

Apresentadas a complexidade, legislação, posição do ES no currículo e o papel reflexivo na formação do estagiário, por hora, fecharemos nosso foco sobre formação crítica em reflexões sobre Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

1.2.1 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

Neste subtópico, dando sequência ao argumento construído no tópico anterior, apontaremos a importância da criticidade na formação do professor de inglês. Logo depois, retomamos a discussão da posição do ES no currículo, mas agora focando na área de Língua Inglesa (LI). E durante todo o texto, traremos argumentos que sustentam nosso posicionamento frente ao paradigma reflexivo e a junção da teoria e prática para o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Celani (*apud* Kaneoya, 2014, p.250) “aponta ser fundamental questionarmos até que ponto a Universidade vem preparando futuros professores a lidarem com a linguagem enquanto elemento socialmente construído, a partir de subsídios oferecidos pelo campo da LA”. A partir de tal reflexão, entendemos que o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa (ES em LI) seja palco de reflexões tanto sobre contextos de ensino de inglês quanto acerca da sua formação linguística.

“Nesse sentido, poderá assumir posicionamentos críticos e participativos no estabelecimento de políticas sociais relevantes para o reconhecimento do valor da tarefa de ensinar línguas” (KANELOYA, 2014, p.250). Além dessa empreitada, tais posicionamentos são norteadores ainda para a dinamicidade do futuro professor frente às diferentes (re)visões e (re)formulação das diversas prescrições que envolvem o sistema educacional ao qual pertence. Por esses motivos, entre outros, entendemos que o ES em LI deve “representar ao futuro professor de línguas uma oportunidade de tomada de consciência crítica a respeito de suas crenças, pressupostos e conhecimentos prévios.” (KANELOYA, 2014, p.253).

A formação do professor é tradicionalmente antecipada, uma vez que se inicia a carreira de forma muito prematura e quase que exclusivamente pela necessidade financeira, como explica Gatti (2003, *apud* Ialago e Duran, 2008, p.57-58, grifos nossos):

Em relação à própria escolha da profissão de professor – **“ser professor no Brasil” está ligado** a uma diversidade de relações que marcam cada percurso profissional de modo particular: desde o ingresso na carreira – por gosto, por opção, por “vocação”, para **suprir necessidades financeiras pessoais e familiares. Geralmente o ingresso ocorre ou muito cedo**, para “ganhar a vida”, para “ajudar os pais”, ou mais tarde, “para complementar a renda familiar”, ou como segundo emprego. No entanto, ainda citando Gatti:

Trazendo esta realidade para o contexto de língua inglesa no Brasil, muitos professores iniciam suas carreiras de forma precária com treinamentos em cursos livres de inglês, como alerta Gatti (2003, p. 475): “uma formação fragmentária e precária de um professor para uma sociedade tão complexa, para uma atuação tão complexa”. Precário porque “moldes de racionalidade técnica não mais atende às necessidades dos professores, pois essa racionalidade não apresenta solução para os problemas e situações que vão muito além dos problemas instrumentais” (DANIEL, 2009, p.43).

Um aspecto muito recorrente na formação inicial de professores de inglês, assim como de outras áreas, “é a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar e, a partir dessa diferença, passar a formar o professor e não apenas treiná-lo” (LEFFA, 2008, p.355). Considerando que o homem é o único ser capaz de articular linguisticamente, de se posicionar politicamente e capaz de evoluir de uma geração para outra, e por isso pode transformar o mundo e nossas percepções de mundo, além de transformar a si mesmo (LEFFA, 2008, p.354), estaríamos sub-desenvolvendo a formação deste estagiário, que enquanto professor enfrentará diversos desafios frente a (re)adaptações.

Portanto, é necessário que o ES em LI esteja configurado de maneira a formar professores de inglês aptos a lidarem com as constantes transformações. Essa visão está alinhada com o princípio básico da LA de Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001) – adotado da Sociologia – e confere aos estagiários a necessidade de uma formação que lhe empodere para o constante desafio da (re)adaptação. Mas, será que a universidades seguem seu trabalho nessa vertente?

Diante desse desafio, Celani (2010, p.61) expõe que “os resultados da formação inicial [de professores de línguas] são decepcionantes por várias razões”, dentre elas a de que não foi proporcionado ao estagiário “uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma

língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a crença generalizada de que ‘língua estrangeira não se aprende na escola’.

Frente a essa situação, além da criticidade e adaptabilidade⁷ como princípios que defendemos, para o desenvolvimento do estagiário de língua inglesa, propomos que o professor de estágio busque negociar “com os alunos uma atuação mais ativa, orientando-os nesse mergulho na escola básica e mediando as negociações que eles precisam realizar com quem os recebe nesse novo universo” (GUEDES-PINTO, 2010, p.135).

O período de ES em LI é quando o estagiário (re)reconstrói suas “teorias pessoais” e “teorias acadêmicas” diante da prática. Segundo Vieira-Abrahão (2004), as teorias pessoais são aquelas trazidas com o sujeito, enquanto as teorias acadêmicas são definidas como aquelas construídas por especialistas. Este processo se dá por meio de alinhamentos ou fricções seja de sentidos e de paradigmas relacionados ao ensino de LI.

Essa (re)construção se apresenta como um meio para estreitar teoria e prática no ES. E tal como defendemos no tópico anterior, entendemos que, especificamente, essa relação deve se dar desde o primeiro momento da graduação em Letras-inglês. Reforçamos essa posição com Perin (2005, apud Lima e Pessoa, 2010) por sugerir “que o estágio ocorra desde o início do curso de graduação, permeando toda formação do futuro professor de inglês”. A intenção é unificar a teoria à prática e não o contrário.

Além disso, defendermos a junção entre teoria e prática na formação pré-serviço – para usar o termo de Vieira-Abrahão Liberali (2002) e Zyngier (2000) – implica repensarmos os programas dos componentes curriculares teóricos, como a LA e as de Língua Inglesa, bem como os de ES, que se referem à prática. Ou seja, a formação do professor não ficaria apenas com os componentes pedagógicos nas licenciaturas, mas integrada com a formação teórica.

“Há cursos que já seguem essa postura, como, por exemplo, o Curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Nele, as disciplinas de conteúdo do curso de Língua Inglesa já estão voltadas para as necessidades do professor em formação” (SILVA e MARGONARI, 2004, p.4). No caso do CFP-UFCG, o estágio supervisionado em língua inglesa só é oferecido depois da metade do curso (quinto semestre), ou seja, a configuração do currículo está direcionado da teoria para a prática, inversamente proporcional ao que preceitua a LA, e que, por consequência, discordamos:

⁷ Além de empoderar o estagiário para lidar com as constantes transformações, a adaptabilidade permite certo apagamento dos prejuízos que possíveis formações fragmentadas podem trazer.

16.1 FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA – DIURNO

	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
A	Língua Inglesa I 04 ⁴	Língua Inglesa II 04	Língua Inglesa III 04	Língua Inglesa IV 04	Língua Inglesa V 04	Língua Inglesa VI 04	Língua Inglesa VII 04	TCC 04
B	Linguística I 04	Linguística II 04 B1 ⁵	Fonética da Língua Inglesa 04	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa I 04	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II 04 B ⁴	Literatura Comparada 04	Optativa II 04	
C	Teoria da Literatura I 04	Teoria da Literatura II 04 C ¹	Literatura Inglesa: poesia 04	Literatura Inglesa: drama 04	Literatura Inglesa: narrativa 04	Estudos da Tradução I 04	Estudos da Tradução II 04 C ⁶	
D	Texto e Discurso 04	Língua Portuguesa 04	Literatura Norte-Americana: poesia 04	Literatura Norte-Americana: drama 04	Literatura Norte-Americana: narrativa 04	Optativa I 04	Introdução às Novas Mídias 02	
E	Fundamentos do Pensamento Sociológico 04	Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa I 04	Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa II 04 E ²	Didática 04				
F	Fundamentos do Pensamento Filosófico 04	Organização e Prática da Pesquisa Científica 04	Psicologia da Educação 04	Libras 04	Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Inglesa 05	Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Inglesa 06	Estágio Curricular Supervisionado III: Língua Inglesa 08	Estágio Curricular Supervisionado IV: Língua Inglesa 08
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais								
								14

Figura 1: Fluxograma do curso Letras-inglês do CFP-UFCG.

Para a formação inicial do professor de inglês, entendemos que todo exposto até aqui gira em torno de um objetivo central: o estagiário tomar (auto)consciência de sua prática em função de administrar projetos de ensino. Tal posição se debruça justamente na formação reflexiva que Fendler (2003, p.20, tradução nossa) diz haver em discursos de reflexão, que envolvem tanto a efetividade quanto da questão profissional e social:

O discurso de reflexão de hoje incorpora uma série de significados: uma demonstração de autoconsciência, uma abordagem científica para planejar o futuro; uma compreensão tácita e intuitiva da prática, uma disciplina para se tornar mais profissional, uma forma de aproveitar na própria voz interna autêntica, um meio para se tornar um professor mais efetivo e uma estratégia para corrigir injustiças na sociedade.⁸

Mas para que a reflexão seja realmente uma ferramenta para a prática do professor de inglês, “é importante que a natureza da reflexão seja identificada de tal forma a oferecer caminhos para se questionar pressupostos assumidos e encorajar pessoas a verem sua prática através do olhar do outro”⁹ (LOUGRAN, 2002, p.1, tradução nossa). Mas quem seria esse “outro”? Neste sentido, e adotando o caráter indisciplinar ou transgressivo da LA, abstermos-

⁸ Today's discourse of reflection incorporates a series of meanings: a demonstration of self-consciousness, a scientific approach to planning the future; a tacit and intuitive understanding of practice, a discipline to become more professional, a way to tap into one's own inner voice, a means to become a more effective teacher, and a strategy to correct injustice in society.

⁹ it is important that the nature of the reflection be identified in such a way as to offer ways to challenge assumed assumptions and encourage people to see their practice through the eyes of others.

nos do olhar comum do professor regente das turmas ou do professor do ES em LI nesta pesquisa em detrimento do olhar das próprias estagiárias o trabalho da outra. Às vozes dessas estagiárias chamaremos a partir de agora de “vozes do sul”, conceituado e discutido a seguir.

1.3 Vozes do sul

Iniciamos este tópico trazendo o conceito de “vozes do sul” e justificando o porquê de o adotarmos. Em seguida, trataremos dessas vozes frente às pesquisas e currículos de graduação que formam professores. Logo depois, discutiremos acerca da colonização epistemológica e utilidade social da LA.

Clot (2007, p.138) postula ser indispensável a presença de um não especialista na construção das ciências do trabalho. Isso porque se traz a baila uma visão de “ingenuidade profissional”, não como uma virtude por si mesma, mas quando associada à experiência de um “par especialista”. Alinhados a essa ideia, coletamos e analisamos sistematicamente as vozes de estagiárias. Em outras palavras, enquanto pares especialistas e experientes, trazemos a presença de não especialistas na construção dessa Tese.

O caminho aqui traçado é em direção à busca da inclusão de vozes culturais que envolvem a rede de discursos na (re)construção do conhecimento, mas que vivem, tradicionalmente, à margem do desenvolvimento científico. Estas vozes são denominadas por Moita Lopes (2006) de “vozes do sul”, termo que adotamos para esta pesquisa em seu amplo sentido, no seguinte sentido:

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista **têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social**, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna.” (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88, grifo nosso)

Como é possível perceber, trata-se de um posicionamento socio-político bem definido. E sobre este aspecto elegemos as ideias de Pennycook (1998) e Rajagopalan (2003) para enfatizar a responsabilidade política do pesquisador. O primeiro indica que a postura crítica do linguista aplicado “requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos, a-históricos” (PENNYCOOK, 1998, p.43) e o segundo reitera esta

posição ao destacar que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

Mais especificamente, Milton Santos (2000, *apud* MOITA LOPES, 2013, p.20) defende que “é preciso construir outra globalização com aqueles que estiveram sempre às margens, não legitimados em seu modo de vida, considerados invisíveis”. Com base nesses argumentos, para este trabalho foram escolhidos especificamente discursos de estagiárias do curso de Letras-inglês do alto sertão da Paraíba para a análise linguística por serem comumente excluídas da produção do conhecimento científico. Por consequência, abre mão de desfrutar das potencialidades que suas práticas sociais podem oferecer para o desenvolvimento da construção do conhecimento científico, ou seja, vozes que podem ser vistas além do caráter de senso comum.

Kleiman (2014) propõe que conhecimentos constituídos a partir dessas vozes sejam usados nos currículos de graduação, sobretudo em formação de professores. Assim, co-existiriam conhecimentos e percepções distintas de professores, educadores, acadêmicos, entre outros, como ocupantes do mesmo espaço e tempo, com histórias entrelaçadas. Esta autora critica com disposição a rígida formação universitária, que se dá em no sentido de um fechamento epistemológico para determinados participantes. Ela ainda alerta para o duro trabalho que aqueles que se disponibilizam a oferecer alternativas diferentes do conhecimento disciplinar têm pela frente:

No que tange à formação universitária, a abertura epistemológica nos programas de graduação enfrenta enormes dificuldades devido a estruturas inflexíveis, hierarquizadas (em institutos ou faculdades, departamentos) com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis. [...] A articulação do conhecimento disciplinarmente ordenado com conhecimentos produzidos fora da universidade não será fácil. Quando muito, hoje as epistemologias de fronteira são aceitas como o elemento exótico do departamento. (KLEIMAN, 2014, p.56-57)

Este alerta se encaixa tanto para o ensino na formação inicial de professores quanto para pesquisa em LA, duas áreas que envolvem este trabalho. Assim, ao escolhermos dar voz a duas estagiárias do alto sertão paraibano na formulação desta tese, direcionamos para uma nova construção epistemológica, para o compromisso social, tal como é proposto pela LA brasileira. Leffa (2001, p.5) indica que a LA dá o retorno social através da prestação de serviço e pela pesquisa:

A Linguística Aplicada é uma prestadora de serviço quando assessora, por exemplo, o professor na preparação de material de ensino de línguas, materna ou não, quando aprimora um instrumento de trabalho para o tradutor que precisa verter um texto de uma língua para outra [...]. Aqui [na pesquisa] o retorno pode ser dado de duas maneiras: pelo problema pesquisado e pela maneira como se conduz a pesquisa. (LEFFA, 2001, p.5-7)

Ele complementa que no lugar de criar problema, a LA pesquisa problemas já existentes onde estiverem, dando-os, assim, um *status* de maior relevância social. Postula ainda que o conhecimento é construído pela convivência com os participantes da pesquisa “que ajudam a construir o conhecimento, do qual muitas vezes serão os primeiros a se beneficiarem” (LEFFA, 2001, p.7-8). E nos alinhamos precisamente com esta LA ao observarmos, através da convivência, a aceitação acrítica da constituição do gênero da atividade profissional docente e ao nos propormos investigar discursos de estagiárias do alto sertão paraibano, as nossas vozes do sul aqui.

Estamos falando de um trabalho que busca responder às novas realidades, o que traz credibilidade não só à pesquisa em si, mas à LA enquanto ciência, alinhando, assim, com o postulado de Rajagopalan (2003, p.39): “A saúde de uma disciplina se mede pela presteza com a qual ela consegue responder a novas realidades que surgem no mundo em que vivemos e pelo interesse que ela evidencia em atender aos anseios e preocupações típicos de cada época”.

Portanto, o que nos interessa aqui é realizar uma investigação com um perfil e em um local pouco explorados, pois este é o anseio da LA na época em que vivemos. O intuito é se afastar de fórmulas prontas ou caminhos pavimentados. Por um lado, este posicionamento traz consigo desdobramentos negativos em relação ao enfrentamento que temos de ter com as cabeças disciplinadas e disciplinadoras da academia, dentre outros desafios, mas por outro lado, coloca-nos posicionados como pioneiros nesta renovação epistemológica e nas discussões.

Em suma até aqui, propomo-nos construir conhecimentos úteis com estagiárias do alto sertão da Paraíba por entendemos que suas vozes devem ser centrais nas soluções de problemas. Isso porque acreditamos que podem ajudar a produzir conhecimento relevante para elas, para o trabalho do professor, bem como por contribuir pode o próprio desenvolvimento da LA.

Além disso, o uso destes discursos objetiva quebrar paradigmas de homogeneidade e hegemonia que alicerçam a concepção tradicional da vida social. E sobre este ponto,

reforçamos nossa argumentação nos remetendo ao discurso de Adichie (2009), escritora nigeriana, sobre o alerta do perigo de haver uma única história:

Como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história[...]. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, e me convenci que livros, por sua própria natureza, tinham de ser estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar.[...] Não sabia que pessoas como eu poderiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi me salvar de ter uma única história sobre o que são os livros.

Fazendo uma analogia ao nosso contexto de pesquisa podemos afirmar que é desejável que estagiários(as) – além de lerem sobre professores – leiam a respeito de outros estagiários(as). Que leitores observem textos sobre estagiárias, seus discursos sobre o trabalho do professor, sobre como seu trabalho é, como gostaria que não fosse ou como poderia ser. Assim, estagiárias poderiam se perceber menos como estrangeiras da literatura e mais identificadas e identificáveis nas escolas onde atuam e na sua futura profissão, não só como autores, mas como contadores das suas próprias histórias. Mas como isso pode acontecer se nós, pesquisadores e autores em geral, não escrevermos sobre estas estagiárias? Como alguém poderá distinguir o perfil de uma estagiária do alto sertão da Paraíba das demais?

Estas e outras perguntas da mesma natureza podem ser respondidas quando o pesquisador volta seus holofotes e disponibiliza sua ouvidoria para as “vozes do sul”. Isso ajuda a salvar as estagiárias investigadas, leitores em geral e a ciência de terem uma única história sobre determinado tema, quase sempre advinda essencialmente da Europa ou Estados Unidos, ou seja, das uníssonas “vozes do hemisfério norte”.

Segundo Santos (2002: 170), antes da globalização a história era vista como única, sendo tomada a história de uma nação (Europa) como universal. Agora é possível identificar sua unidade reconhecendo o todo pela ótica da sociodiversidade (SANTOS, 2002: 21). Convergindo com Santos, Burke (2008: 14 - 15) diz que nações tem sido “desconstruídas” na sua essência e descritas como entidades falsas. Ele afirma ainda que por mais que se tente rejeitar a hibridização e mistura cultural na atualidade, a globalização reforça cada vez mais as identidades pluralizadas. Além disso, Hall (2003: 81) acrescenta que, atualmente, há uma interdependência global entre a periferia e o colonial.

Neste contexto, é preciso ir além da aplicação de teorias engessadas e das descrições processuais de determinado contexto em pesquisas científicas, mas produzir trabalhos que

sejam relevantes aos participantes em um sentido ecológico e social, conforme defende Rojo (2006):

“Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, (...). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem **respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.**” (ROJO, 2006, grifo nosso)

Leffa (2001, p.7) coaduna com esta ideia ao entender que “não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade”. Alinhado a esta perspectiva, está a preocupação marcante nos trabalhos de Connel (1987, 2007, 2011) com as relações entre o conhecimento empírico, teoria e prática, contemplando o que chama de “perspectiva do Sul global” em um sentido macro do que chamamos aqui de “vozes do sul”: “ao se partir de experiências comuns a países pós-coloniais da América Latina, do Sudeste da Ásia, da África e da Oceania, pode-se obter uma melhor compreensão da estrutura econômica, da situação cultural e dos problemas sociais desses países do que por meio das ‘teorias do norte’” (HAMLIN e VANDENBERGUE, 2013).

O nosso trabalho aqui está correlacionado com ambas as compreensões, a da LA e a da Sociologia, pois, concomitantemente, trata-se de uma pesquisa a partir de uma experiência – que pode ser comum a outros – de um país pós-colonial da América latina, o Brasil, e considera vozes de estagiárias pardas da zona rural do alto sertão da Paraíba.

A questão central aqui é o discurso das descobertas, que advém quase que exclusivamente¹⁰ das “perspectivas do norte”, que tanto serviu e ainda muito serve de instrumento de colonização. A estratégia contemporânea de dominação parece clara: considerar as “vozes do sul” como culturais ao mesmo tempo em que se apaga seu caráter histórico, como bem observa Orlandi (2008, p.19):

O princípio talvez mais forte de constituição do discurso colonial, que é o produto mais eficaz do discurso das descobertas, é reconhecer apenas o cultural e des-conhecer (apagar) o histórico, o político. Os efeitos de sentindo que até hoje nos submetem ao “espírito” de colônia são os que nos negam a historicidade e nos apontam como seres-culturais (singulares), a-históricos.

¹⁰ “quase que exclusivamente” porque entendemos que no sentido geográfico, a Austrália não se encaixa nesse perfil.

Dessa forma, acolher “vozes do sul” é caminhar em direção à descolonização epistemológica, pois, assim como Escobar (1998, p.76), entendemos que “o mundo pode ser redefinido e reconstruído a partir da perspectiva de cultura múltipla e práticas ecológicas [...] Isso é acima de tudo uma questão política, mas que acarreta sérias considerações epistemológicas, culturais e ecológicas”. Em outra perspectiva, podemos dizer que ao analisarmos discursos de estagiárias do alto sertão da Paraíba na confecção de uma tese de doutorado estamos seguindo rumo à democratização da construção epistemológica.

Seria ingênuo pensarmos que este processo se dá de forma pacífica: “uma LA híbrida e transdisciplinar pronta a ouvir também as vozes dos sujeitos à margem da sociedade, talvez encontre alguma resistência por parte dos que não aceitam mudanças assim tão facilmente” (VIEIRA, 2009, p.10). Tomamos uma posição mais cética e entendemos que não apenas “talvez”, mas certamente encontraremos dificuldades, seja no mundo acadêmico, seja fora dele.

Explicaremos aqui nosso posicionamento político acerca dos perfis das participantes escolhidos para construção desta tese: as “vozes do sul”. Adotar este caráter para uma construção científica já é por si a busca em se solucionar um grande problema de países como o Brasil: a colonização epistemológica. Isso nos inscreve nos postulados da LA, trazidos aqui através de Moita Lopes (2016), Rojo (2006) e Leffa (2001), entre outros.

Além desses, nos aproximamos neste tópico da sociologia, seja com os estrangeiros Connel (2011) e Escobar (1998), seja com os pesquisadores brasileiros, Hamlin e Vandenbergue (2013). Isso porque, além de nos posicionarmos de forma indisciplinar/transgressiva com a escolha das “vozes do sul”, adotamos a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como princípios de investigação nesta pesquisa. E é sobre este aspecto que trataremos a seguir.

1.4 Inter/transdisciplinaridade e LA

Por se tratar de um trabalho no âmbito da LA, área que considera múltiplos domínios do saber em suas investigações, neste tópico apresentaremos, inicialmente, uma breve descrição da disciplinaridade e argumentar o porquê de adotarmos a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Em seguida apresentamos em quais esferas deste trabalho foram aproveitadas cada uma delas.

Foi no século XIX, com a formação de universidades modernas, que surgiram as disciplinas, caracterizadas por suas fronteiras, linguagem e técnicas próprias (MORIN, 1999). A partir desses dados, segundo Morin (2000, p.105), é possível caracterizar uma disciplina como “uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela constitui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciência abrangem”.

Formados a partir desta configuração disciplinada e disciplinar das disciplinas, muitos especialistas têm dificuldades em inter-relacionar áreas do conhecimento, pois estão presos, e por vezes como guardiões, de suas disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade não é aceita de forma pacífica, pois “a ideia de interdisciplinaridade é uma ameaça à autonomia dos especialistas, vítimas de uma restrição de seu campo mental” (GUSDORF, 1977, *apud* FAZENDA, 2008, p.24). Apesar de trazermos referenciais de décadas anteriores, esta é ainda uma situação muito atual “em que o número de especialistas para resolver seus problemas de ordem social, política, econômica, etc, é limitado, que estes nada mais possuem do que um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito” (OLIVEIRA, 2016, p.50). Mas por que se faz necessária essa transição de foco do disciplinar para o inter/transdisciplinar?

Em linhas gerais, “observamos que a transdisciplinaridade pode oferecer um caminho para o entendimento de questões complexas, visto que esta é uma abordagem que passa entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade” (VIEIRA, 2009, p.8). Portanto, o ponto principal é o reconhecimento da complexidade dos problemas e, mais do que isso, que apenas uma disciplina não pode assumir uma empreitada de trazer respostas significativas a eles. Por outro lado, a transdisciplinaridade nos permite uma visão multidimensional das questões referentes ao ser humano.

Por isso, alinhamo-nos a Moita Lopes (2013, p.98) e concordamos com sua assertiva de que “uma única disciplina não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros e contingente, complexo e contraditório para todos”. Assim, é preciso “múltiplos domínios do saber” (CELANI, 2000, p.4) ao investigarmos práticas de linguagem reais em contextos sociais. A partir dessa posição, estabelecemos em nossa pesquisa conexões entre a LA e epistemologias de outras áreas de conhecimento, seja de forma interdisciplinar ou transdisciplinar.

Segundo Oliveira (2016), foi em 1937 nos Webster’s Ninth New College Dictionary, no Supplement to the Oxford English Dictionary e no Journal of Educational Sociology que se teve o primeiro registro do termo “interdisciplinaridade”. Segundo ele, foi no Centro de Pesquisa e Inovação Educacional da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento

Econômico (OCDE) na década de 1960, onde se desenvolveram as primeiras atividades interdisciplinares e quando “era discutido que a universidade, através de uma reflexão teórica interdisciplinar, deveria empenhar sua missão social para a resolução de problema reais”. No Brasil, Ivani Fazenda (1994), sob a prerrogativa de que a interdisciplinaridade é uma questão de sobrevivência do conhecimento educacional frente à globalização, cria o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação em 1986, que fomentou e disseminou ideias interdisciplinares para outras universidades nacionais (OLIVERIA, 2016, p.50).

Já sobre interdisciplinaridade e pesquisa, Fazenda (2008, p.98) indica que “a pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto” e considera que “uma teoria da interdisciplinaridade constrói-se a partir da história acadêmica de cada pesquisador” (FAZENDA, 1991, p.25). Sob estas duas perspectivas, é justamente o que fazemos aqui ao realizarmos breves observações advindas da Sociologia e Psicologia – como vimos na introdução deste trabalho – sem adentrarmos de forma significativa no interior destas disciplinas. Tal posição se dá em função da formação acadêmica interdisciplinar em nível de mestrado do pesquisador responsável por este trabalho, por ser professor de inglês que ministra aulas no componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Já em uma perspectiva que vai além da interdisciplinaridade, ao investigarmos discursos através de categorias de análise da Linguística, mas coletadas a partir das metodologias de autoconfrontação, advindas das Ciências do Trabalho – a qual reservamos um tópico no próximo capítulo devido sua importância aqui – estamos realizando uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento, ou seja, uma abordagem transdisciplinar:

Essa diversificação de enfoques, temas, objetos e, decorrentemente, de teorias, descrições e metodologias, própria dos anos 1990, contribui fortemente hoje para se recolocar a discussão da identidade da área de LA como um todo e para aprofundar as discussões sobre o seu caráter transdisciplinar. Se, no passado, a questão da identidade da área de LA tinha a ver com suas fronteiras em relação à linguística, **hoje se reconhece a natureza transdisciplinar da LA** em suas relações com a educação, a psicologia, a etnografia da comunicação, a sociologia etc. (ROJO, 2013, p. 256, grifo nosso).

Esclarecemos, portanto, que a diferença básica que nos interessa aqui entre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na pesquisa se refere ao aprofundamento que se é dado na ciência que circula o objeto. Se o pesquisador encaixa seu trabalho apenas em linhas

gerais da psicologia ou sociologia, por exemplo, como é o nosso caso, está lançando mão da interdisciplinaridade. No entanto, se há transposição das fronteiras, como preconiza Rojo (2013), estamos falando do transdisciplinar.

Nosso foco aqui está na transdisciplinaridade, basicamente, por dois motivos: por esta ser uma característica identitária marcante da LA e do ISD, nossas “lupas” de observação do objeto de pesquisa aqui; e por ser “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente para a transdisciplinaridade” (LEFFA, 2006, p.40) e, portanto, a perspectiva mais recente.

Compreendemos esta linha evolutiva não em um caráter de sobreposição, mas enquanto adequação à demanda contextual. Em outras palavras, há momentos em que a interdisciplinaridade possa ser mais adequada, como no nosso caso, pois não seria possível dar conta de um aprofundamento maior na sociologia ou psicologia, por exemplo. Em outros momentos a transdisciplinaridade é a ferramenta mais propícia, tal como fizemos com o ISD e as Ciências do Trabalho¹¹, apresentados no próximo capítulo.

Resumindo em conceitos dos termos principais postos até aqui:

“Na disciplinaridade cada área de estudo ou disciplina é separada das outras, isolada, sem a possibilidade de comunicação com as outras [...]. Já na etapa da interdisciplinaridade, há algumas interações entre as disciplinas que pesquisam determinado objeto. O ponto de partida, no entanto, ainda é das disciplinas para o objeto. Finalmente na transdisciplinaridade inverte-se o processo e o ponto de partida é o objeto. Qualquer disciplina pode ser usada ou não na investigação desde que possa contribuir para o entendimento de questões” (VIEIRA, 2009)

No sentido inter/transdisciplinar, temos uma LA nômade ou híbrida, cujo desafio na pós-modernidade é o de tentar sobreviver em meio a abordagens linguísticas modernas. Por outro lado seu caráter flexível lhe concede possibilidades diversas de adequação em função de serem mais responsivas a problemas da vida real.

Considerando o contexto de escola pública, a formação inicial de professores, as “vozes do sul” e a inter/transdisciplinaridade em LA, a presente pesquisa vê sustentação para a investigação de discursos de estagiárias em escolas públicas do alto sertão da Paraíba. A

¹¹ As Ciências do Trabalho é uma área do conhecimento que faz parte do projeto do ISD, no entanto, podem ser separados. Por isso, entendemos que podemos conferir a interdisciplinaridade ou não ao adotarmos o ISD para a pesquisa. Neste sentido, estamos agindo em caráter interdisciplinar.

partir disso, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do ISD que permeiam orientações linguístico-metodológicas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - TRABALHO DOCENTE, CIÊNCIAS DO TRABALHO E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A maior recompensa pelo nosso trabalho não é o que nos pagam por ele, mas aquilo em que ele nos transforma.
(JOHN RUSKIN)

Neste capítulo, iniciaremos com uma discussão sobre concepções de trabalho e adotadas por esta pesquisa, para, então, focarmos no trabalho do professor. Logo depois, apresentamos os pressupostos das Ciências do Trabalho na perspectiva do ISD, evidenciando suas contribuições para esta tese. E por fim, apresentaremos modelos de análise do ISD, indicando as categorias deste quadro que usamos como ferramenta para nossa análise linguístico-discursiva.

2.1 Noção de trabalho

Especificamente, a partir de agora apresentaremos acepções do termo *trabalho*, partindo da sua etimologia. Em seguida, fazemos uma breve discussão acerca da tríade homem, trabalho e organização. Logo depois, historicizaremos nossa discussão a partir do século retrasado, apresentando de forma sistematizada duas macro abordagens do trabalho. E por fim, nos posicionamos em relação à noção de trabalho adotada nesta pesquisa, em consonância com o ISD.

O termo “trabalho” vem do latim *tripalium*, termo formado pelo sufixo latino *tri*, que significa três e *paliu*, que significa madeira. Se referia a um instrumento com três estacas afiadas usado para torturar escravos nos tempos da Grécia e Roma Antigas. Portanto, a conotação de trabalhar tem sua gênese no sentido negativo de ser torturado. Embora Guimarães, Machado e Coutinho (2007) indiquem haver uma noção de valoração positiva para o trabalho com o protestantismo – pois era dever do cristão participar da realidade social e econômica – é com base nos valores relacionados às atividades de produção de bens materiais a partir do final do século XVIII que vamos tecer nossas discussões.

Acrescentando especificamente as instituições sociais ao nosso debate, a concepção do termo fica ainda maior, tal como Zavattaro e Benzoni (2013) postulam: “a partir do momento em que o trabalho é institucionalizado passa a se apresentar uma nova configuração: a relação existente entre Homem, Trabalho e Organização”. Os

desdobramentos ficam por conta do desenvolvimento de estratégias de aproveitamento dos esforços de indivíduos para cumprir prescrições de forma produtiva, a exemplo do fordismo e taylorismo.

Criado por Frederick Winslow Taylor, o taylorismo se propõe a otimizar as tarefas em função de maior produção com menor esforço e tempo. Na prática, a proposta de Taylor, segundo Bronckart (2008, p.96), propõe uma organização que assegurasse maior rentabilidade para os patrões e operários, ou seja, está a serviço unilateralmente dos chefes. Já o fordismo, apresentado por Henry Ford em 1914, caracteriza-se basicamente pela fabricação em massa a partir de uma linha de montagem. Mas o que nos importa aqui é que em ambos os casos a proposta é de haver uma gerência que elabora enquanto o trabalhador executa, configurando-se da seguinte maneira:

Enquanto a maioria dos trabalhadores viu-se emergindo num processo crescente de desqualificação, ao mesmo tempo revelou-se a exigência de uma minoria com formação para atuar nas ações de concepção, coordenação, supervisão da produção e manutenção de máquinas. Essas funções resumem-se em concepção e coordenação, consolidando, nessa forma de organização de trabalho a função de gerência.” (BARACHO, CABRAL NETO e RAMOS, 2017, p.11).

Como é possível perceber, o foco do trabalho não estava nos sujeitos, mas na produtividade que gerasse lucro (motor do sistema capitalista). Neste contexto, o trabalhador se tornara um especialista em realizar determinada tarefa repetidamente na linha de produção, se afastando da sua relação natural com seu trabalho. Dessa forma, a ideia de trabalho no início do século passado se apresenta de tal forma que o trabalhador deveria simplesmente executar o que lhe era prescrito.

No entanto, Marx e Engels já no século XIX fizeram suas críticas a esta noção de trabalho, julgando-o alienado e em prol do sistema capitalista¹². Para eles, “o ‘verdadeiro trabalho’ seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, p.84):

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz (...) O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria (MARX, 2004[1844], p. 80).

¹² esta concepção está ligada à Malthus.

Em suma, a noção de trabalho era sustentada pela busca de produtividade através da aplicação de prescrições por parte dos trabalhadores. Mesmo assim, segundo Pereira (2017, p.38) “essas concepções de trabalho [...] geraram a noção moderna de trabalho e tem até hoje repercussões, como por exemplo, influências do taylorismo na emergência de métodos de pesquisa”.

Por um viés bem diferente, Marx percebeu o trabalho através do sentido libertador das forças que a natureza exerce sobre o comportamento do homem:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. **Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente uma construção antes de transformá-la em realidade.** No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. **Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira,** o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual **tem de subordinar sua vontade.** (MARX 2013[1867], p.210-211, grifos nossos)

Ou seja, assim como os outros animais, o homem modifica o material que opera. Mas, diferente deles, ao realizar seu trabalho, liberta-se das forças da natureza ao mesmo tempo em que coloca o trabalho a serviço da sua vontade de forma intencional e planejada. Tanto o objetivo quanto a motivação se dão atreladas a outra característica exclusivamente humana: a capacidade de escolha. Para ilustrar melhor essa assertiva, remetemo-nos à analogia do filósofo brasileiro Mário Sérgio Cortella entre o ser humano com a impossível escolha de um sabiá:

“somos o único animal capaz de decidir, escolher e julgar por si mesmo, isto é, nós somos portadores de liberdade. Há pessoas que dizem que gostariam de ser livre como um pássaro. Cuidado, porque pássaros não são livres. Pássaros não podem não voar. Pássaros não escolhem o que fazem. Não adianta numa bela tarde como hoje às 17:00 um sabiá andando, de repente ele olha e dia: - Nossa, está tão bonita a tarde, eu vou a pé pro ninho. É claro que ele **não conseguirá fazê-lo, pois não é ele quem decide, a decisão sobre a conduta dele não depende dele**” (CORTELLA e BARROS FILHO, 2014)

Trazendo tal visão para nossa discussão, quando um trabalhador perde suas capacidades de decidir, escolher e julgar, equipara-se ao referido sabiá, alienado em seu

trabalho. Alienado no sentido de não mais ter poder de decidir. Esta alienação se dá na cisão de liberdade entre o produto criado e o homem que o criou, pois este não está imprimindo sua vontade, mas realizando um trabalho obediente a vontades alheias.

Olhando a partir de outro ângulo, o trabalhador está sendo explorado, pois “o operário emprega uma parte do dia do seu trabalho para cobrir os custos do seu sustento e de sua família (salário); durante a outra parte do dia, trabalha gratuitamente, criando para o capitalista a mais-valia, fonte dos lucros, fonte da riqueza da classe capitalista” (LENINE, 1982 [1913], p.3). E para mudar essa posição em que se encontram na sua relação com o trabalho, Marx e Engels (1984 [1845-1846], p.97) propõem que os sujeitos se apropriem das forças de produção, que devem estar subordinadas aos indivíduos, e as propriedades, por sua vez, subordinada a todos.

Para Marx e Engels (1979, *apud* MACHADO, 2007) o trabalho é “condição básica e fundamental de qualquer vida humana, [...] em que o ser humano, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo o desenvolvimento pleno da sua própria realidade”. Em consonância, Guimarães, Machado e Coutinho (2007, p.239) consideram “o trabalho como eixo central da existência humana na sociedade contemporânea, ou seja, uma das formas de agir da espécie humana (Bronckart, 2004)”. Reforçando o argumento, trazemos Engels (1979, p.215): “o trabalho é condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que num certo sentido, pode-se dizer: O trabalho, por si mesmo, criou o homem”.

Assim, apresentamos nesse tópico discussões acerca de noções de trabalho dentro do sistema capitalista, historicizando-as desde a Revolução Industrial até o início desse século que vivemos. E daí extraímos basicamente duas vertentes: a taylorista/fordista, que compreende o trabalho como instrumento de dominação e exploração do trabalhador em função do lucro; e em oposição, a noção de trabalho marxista, que em síntese, compreende o trabalho “como forma de agir sobre a natureza, em sociedade” (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, p.86, 89).

Os estudos do ISD, no qual esta Tese está inserida, apóiam-se fortemente na noção filosófica marxista, por entender que a ação do trabalhador sobre a natureza pressupõe, em geral, intenção e planejamento em sua capacidade e liberdade para decidir, escolher e julgar, enfim, para gerenciar. É fundamentado nessas questões marxistas que nos posicionamos frente à noção de trabalho docente, a qual passaremos agora.

2.2 O trabalho docente

Neste tópico, iniciamos apresentando questões pertinentes sobre o trabalho docente, para depois situarmos o debate no Brasil. Em seguida, travamos uma discussão em torno da noção de trabalho que expusemos no tópico anterior. E por fim, desenvolvemos o debate em cima da visão de o professor enquanto “piloto de projetos”.

Bronckart (2006, p.203, grifo nosso) explica que o trabalho docente só foi reconhecido formalmente como “um verdadeiro trabalho” recentemente: “há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho**, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. Neste sentido, no final da década de 1990, pesquisas específicas e equipes interdisciplinares, dentre elas as do ISD, tomam o trabalho docente como objeto de estudo. Como muitas novidades surgem, o referido trabalho se torna alvo de debates e pesquisas, a exemplo desta Tese, que investiga dimensões de aspectos constitutivos do gênero da atividade profissional docente.

No Brasil, alguns fatos contribuíram para que o debate especificamente sobre o trabalho docente ganhasse força na década de 1990: foram criados documentos institucionais de regulação do trabalho docente desde o início dessa década de forma mais incisiva, além de haver um processo de formação profissional conduzido por cursos que antes eram para formação geral. Isso motivou o desenvolvimento de “um novo profissional de ensino” (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, p.89).

A partir dessas motivações, dentre outras, são propostos os postulados de Machado (2004), que introduz os estudos do trabalho docente na esfera do ISD. Isso pressupõe, como já explicamos, a noção de trabalho marxista, e como explicaremos no próximo, se filia também à Ergonomia de linha francesa. O trabalho do professor é observado pelo ISD em uma perspectiva bem mais ampla do que a tradicional de limitação à sala de aula e conteudismo.

Por um lado, enxergamos aqui o trabalho docente por um viés sócio-político, posicionado de forma divergente à noção de trabalho taylorista/fordista que, como mostramos, objetiva produtividade a partir de aplicações de prescrições por parte dos trabalhadores. Essas prescrições são materializadas para o professor em textos prescritivos, tais como as BNCC, Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede

Estadual da Paraíba, livro didático, programa de curso, entre outros.

Por outro lado, colocamos, em convergência com Bronckart (2006), o trabalho como eixo central na existência do homem contemporâneo que, em sociedade, busca agir sobre a natureza, se realizando em seu objeto de trabalho. De forma menos teórica, consideramos o professor que, envolvido com a existência do aluno, pilota projetos de ensino: “o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos”, em um quadro onde ele é o senhor e único responsável (BRONCKART, 2006, p.227).

Especificamente, esse autor sugere que sejam criados espaços de convivência, onde seus alunos possam expressar suas representações socialmente através de momentos propícios para se desfazer de preconceitos, etc. Tais alunos são vistos de forma concreta e não idealizada, como textos prescritos pressupõem (*Ibdem*, 2006). Ou seja, há um completo afastamento da ideia de o trabalho do professor em laboratórios e, por consequência, pesquisas são desenvolvidas a partir de dados coletados em situações reais de trabalho, tal como realizamos nesta Tese.

Assim, os objetivos principais em se analisar o trabalho docente a partir das perspectivas do ISD são: alterar as relações de poder, colocando a interação professor-aluno no centro da atividade educacional; tentar desvendar o enigma do trabalho docente; gerenciar os conflitos entre o que é criado pelas instituições e as representações locais. Para isso, se observa o trabalho do professor como algo situado, preconfigurado, conflituoso e situacional. É sobre estas características que trataremos agora a partir das Ciências do Trabalho.

2.3 Contribuições das Ciências do Trabalho

Dando sequência ao tópico anterior, vamos apresentar aqui duas linhas da Ergonomia, a clássica e francesa¹³, alocando o ISD e, por consequência nosso trabalho, nessa última. Concomitantemente, traremos conceitos da Clínica da Atividade, sobretudo do *trabalho real*. Logo depois, justificamos a escolha do método de autoconfrontação. Em

¹³ Dentre as correntes da Ergonomia, Human Engineering, Psicodinâmica do Trabalho e Ergonomia Cognitiva, escolhemos essa última por proporcionar uma comparação evolutiva em relação à Ergonomia de linha francesa.

seguida, daremos foco à atividade do professor, discutindo sobre as prescrições, coletivo de trabalho, regras de ofício e ferramentas do seu trabalho. E por fim, dentro da esfera das Ciências do Trabalho aqui descritas, limitações de pesquisa, abrangência e complexidade do trabalho do professor, damos os devidos encaminhamentos para o debate sobre gênero estagiária do alto sertão da Paraíba.

Depois de o taylorismo ter sofrido muitas críticas, sobretudo por propor a adaptação do homem ao trabalho em função da produtividade, surgem no final da década de 1960 e início da década de 1970 uma vertente antropocêntrica do estudo da psicologia do trabalho: a Ergonomia, cuja preocupação era a adaptação do trabalho ao homem. Nesta visão, o trabalhador é caracterizado como protagonista de suas intenções, motivos e capacidades, e não mais como uma mera peça da engrenagem capitalista. Ou seja, o agente executor de tarefas passa a ser abordado como ator de suas ações no trabalho. (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, p.86, 89).

A primeira dessas linhas que apresentamos aqui é a Ergonomia anglo-saxônica ou clássica. Fundada por Murrell (1969), juntamente com uma equipe multidisciplinar, surge com objetivo de observar, a partir de laboratórios, em quais condições físicas que a máquina poderia se adaptar ao trabalhador em função da eficiência. No Brasil, por exemplo, a ideia ergonômica já refletia na década de 1970, com a Norma Reguladora 17 (NR17), de 1978, do Ministério do Trabalho oferece “parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente” (BRASIL, 1978).

Por volta dessa mesma época se desenvolvia a chamada Ergonomia francesa com Saujat, Amigues, entre outros, que, diferente da Ergonomia clássica, observava seu objeto fora de situações pré-concebidas ou hipotéticas, ou seja, realizava seus estudos em situações reais de trabalho. Segundo Almeida (2011, p.117), “o desafio era conceber, adequadamente, os novos postos de trabalho a partir da análise da situação existente”. Preocupado com a organização do trabalho, o ergonomista francófono é, assim, aquele que busca responder às questões relacionadas ao trabalho sobre o que faz, quem faz, como faz e como poderia fazer melhor (MONTMOLLIN, 1990). E é nesta vertente que filiamos nossa pesquisa.

Neste sentido, ao adotar a Ergonomia de linha francesa o ISD observa o que os trabalhadores fazem, o que dizem que fazem e o que fazem com o que dizem sobre seu trabalho. Com isso, buscamos analisar através da controvérsia, lançando mão de metodologias próprias da Ergonomia, tais como a autoconfrontação simples ou cruzada,

instrução ao sócio e entrevista de explicitação. Dentre essas, tomamos as autoconfrontações simples e cruzadas como instrumentos de coleta de dados, como veremos de forma detalhada mais adiante neste capítulo. Por hora, destacamos que o método de autoconfrontação nos é útil no sentido de oportunizar desenvolvimento profissional a partir da análise da auto-imagem de estagiários em situação real de trabalho.

Diante disso, a Clínica da Atividade se apresenta, segundo Clot (2007, p.102), do ponto de vista do engajamento, “do lado da experiência vivida; (...) da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde”, assim, “a ‘clínica é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a ação”.

Voltando à Ergonomia francesa, tomamos de empréstimo o termo *atividade*, que, segundo Amigues (2004), se refere àquilo que o sujeito faz de forma mental para realizar uma tarefa. Sendo *tarefa* aqui interpretada como o que deve ser feito. São importantes também os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*. O primeiro, retomando o que já explicado no tópico anterior, refere-se ao trabalho esperado dentro do âmbito das regras e objetivos fixados, enquanto o segundo, como o próprio termo indica, é aquele trabalho que foi efetivamente realizado.

Em outras palavras, “o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (LOUSADA, 2004, p.275). Entre esses dois há uma distância que é denominado pela Clínica da Atividade de *trabalho real*, (AMIGUES, 2004, p.39). Essa distância corresponde à subtração da atividade prescrita pela atividade realizada:

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo freqüente – o que se faz para evitar o que se deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p.103-104).

Mais especificamente, a noção de *trabalho real* foi trazida pelo clínico da atividade Yves Clot (1999), confirmando que o real e o realizado não são atividades correspondentes entre si, “desse modo, o comportamento é sempre o ‘sistema de reações vencedoras” (VYGOTSKY, 2003, *apud* CLOT, 2010, p.103). É nessa distância onde a Clínica da

Atividade acredita haver potencialidade para o desenvolvimento profissional:

A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. **É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal** (*Ibidem*, 2994, p.40, grifo nosso)

Gostaríamos de esclarecer melhor, compilando os conceitos e resumindo de forma inversa à explicação que fizemos. O conceito da Clínica da Atividade de *trabalho real* advém da ideia de trabalho prescrito e trabalho realizado e que corresponde à junção do trabalho realizado e não realizado. Trabalho prescrito e realizado, por sua vez, foram criados a partir da noção de *atividade*. Destacando que esses três últimos conceitos (atividade, prescrito, realizado), ganharam *status* de unidade de análise na Ergonomia francesa.

Portanto, essas são as contribuições conceituais mais caras para a nossa pesquisa, advindas das Ciências do Trabalho. Além dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada, a distinção entre prescrito, realizado e real nos confere um olhar bem mais amplo para o trabalho de ensino além daquele restrito cumprimento de tarefas. Há diversas implicações que se desdobram daqui: a primeira se refere à visualização de um trabalhador “de carne e osso”, o segundo é o de que ele é um sujeito munido de certa liberdade e, entre outras, é alguém apto a construir sua própria história junto aos objetos de sua atividade.

Amigues (2004) descreve as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas como objetos que constituem a atividade do professor. As prescrições, como já dito, são regras determinadas ao trabalhador, tais como documentos oficiais de um país e servem de orientação para o trabalho. No âmbito do trabalho docente, Amigues (2004, p.42) julga tais prescrições vagas, indiretas e, portanto, mediadas por um trabalho e por uma organização geralmente coletiva:

o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas (AMIGUES, 2004, p.42).

Tomamos essas qualidades de forma parcial. Se por um lado, observamos as prescrições como, de fato, indiretas, não as compreendemos como vagas, uma vez que os documentos prescritivos trazem regras de avaliação, ementa, conteúdo, horário, calendário, etc bem especificados.

Considerando que na perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia francesa o objetivo central é a transformação da situação de trabalho, os *coletivos de trabalho* se apresentam como única forma efetiva de mudança frente às prescrições (CLOT, 2010, p.118). Estes coletivos de trabalho são, por exemplo, professores de uma mesma classe, de uma mesma disciplina, de uma mesma escola, etc, ou seja, coletivos que unificam trabalhadores em torno do ambiente, na construção às respostas das prescrições, etc. No entanto, Espinassy alerta que este é um aspecto negligenciado com frequência (AMIGUES 2004).

Já as *regras de ofício* são formadas por uma memória e história de um coletivo de trabalho e servem como uma “*caixa de ferramentas*, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (*Ibidem*, 2004, grifo do autor). E quanto às *ferramentas* (não confundir com *artefatos*) são os elementos intermediários, que podem ser de caráter material ou simbólico, tais como um livro ou transposições didáticas, respectivamente.

Novamente sumarizando, os objetos da atividade do professor são as *ferramentas* (quadro, metodologias, etc), que compõem as *regras de ofício* (memória e história) que, por sua vez, são, ou deveriam, ser estabelecidas por um *coletivo de trabalho* (professores de uma cidade, etc). E estes coletivos são orientados por *prescrições* que, ao mesmo tempo em que serve de guia para o trabalho do professor, funciona como um instrumento de dominação e limitação para ele.

Diante dessas concepções, “cada professor efetua escolhas a partir das quais estabelece uma relação com os alunos através de um meio de trabalho” (AMIGUES, op.cit., p.46), ou seja, detalhadamente:

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, como o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com utilização de instrumentos obtidos por meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou

indireta, estão envolvidos na situação” (MACHADO, 2007, p.93)

Indicando nossa filiação a esses conceitos da Ergonomia francesa e da Clínica da Atividade, reforçamos nossa posição, já defendida no tópico anterior, em oposição à ideia taylorista que se refere ao trabalho enquanto cumprimento de tarefas prescritas. Ao mesmo tempo, entendemos que é importante preservar a liberdade/poder de escolha pela adesão ou não, total ou parcial, do trabalhador frente ao que lhe é prescrito. Além disso, pegar de empréstimo pressupostos teóricos dessas áreas das Ciências do Trabalho se justifica porque o ISD busca analisar tal trabalho a partir de uma perspectiva metodológica cujo principal objetivo é transformar a experiência vivida em novo objeto de experiência (repetição sem repetição) (MACHADO, 2004, p.103).

No entanto, este é apenas um exemplo diante de possibilidades de investigação sobre o trabalho docente na perspectiva apresentada. Na verdade, o trabalho do professor é um tema tão abrangente e complexo que não é possível dar conta de todas suas dimensões nesta pesquisa. Portanto, escolhemos uma que desrespeitasse ao que acontece dentro e fora da sala de aula. Estamos falando do gênero profissional docente, o que trataremos a partir de agora.

2.3.1 Gênero da atividade profissional docente

Neste tópico, iniciamos o construto teórico apresentando conceitos básicos para compreensão de *gêneros do discurso* em Bakhtin, que servem de analogia para a compreensão do *gênero da atividade profissional*. Em seguida, destacamos seu caráter relativamente estável e de pré-atividade enquanto “senha”. E por fim, desenvolvemos o texto com foco nas dimensões que constituem os gêneros de atividade, dando focos na atividade profissional docente.

Assim como tem ocorrido na maior parte dos trabalhos de LA que tratam de gêneros do discurso, baseamo-nos na concepção de Bakhtin. Segundo Faraco (2007, p.43), Bakhtin se interessava pelas relações semânticas do diálogo e não pelo diálogo em si, ou seja, no encontro de dois complexos de significações nos enunciados:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui

justamente o produto da interação do locutor com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1992:113).

Essa redefinição é formada de axiologias, pois, “nada do que é humano está desvinculado de valores” (FARACO, op.cit., p.45). Neste sentido, só é possível analisar valorativamente o jogo de valores dos eventos humanos, o que torna o analista um participante do diálogo. “A dialogia é, portanto, fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência”, que por sua vez é constituída por uma realidade plurivocal (heteroglóssica) em constante movimento, pois estas são características das sociedades. Especificamente o que interessa a Bakhtin é a imensa rede interativa dos falantes, denominada por ele de “heteroglossia dialogizada” (*Ibidem*, 2007, p.46-48).

Nessa rede interativa, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, [1979]), p.262). Para esse autor, enunciado¹⁴ se refere à unidade concreta e singular da comunicação discursiva, e envolve a dimensão verbal e social. “Os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão lingüístico-textual e a sua dimensão social” (RODRIGUES, 2004, p.423). Em síntese, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados e estão vinculados às suas dimensões lingüístico-textual e social.

Já Clot e Faïta (2016[2000], p.35-36) entendem gêneros do discurso como “um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras do dizer ou não dizer em um espaço tempo sociodiscursivo. [...] Esses enunciados retêm a memória impessoal de um meio social no qual eles têm autoridade, dão o tom”. Mais especificamente, gostaríamos de deixar clara nossa compreensão de gênero profissional, adotada com íntegra de Clot e Faïta (2016[2000], p.38, grifos nossos):

O gênero profissional pode ser apresentado como um tipo de pré-fabricado, estoque de “ações”, de “verbalizações”, mas também de conceituações pragmáticas (SAMURÇAY; PASTRÉ, 1995), **prontas para servir**. É também uma memória para pré-dizer. **Um pré-trabalhado social**. Essa memória, podemos defini-la como um gênero que instala as condições

¹⁴ Diferente da concepção de enunciado, Bakhtin conceitua a oração como um elemento abstrato da língua.

iniciais da atividade em curso, anteriores da ação. **Pré-atividade.** Resumo protopsicológico disponível para a atividade em curso. Dado para recriar na ação, essas convenções de ação para agir são, ao mesmo tempo, imposições e recursos. Elas têm o caráter de uma premeditação social em movimento que não remete à prescrição oficial, mas que a traduz, a “renova” e, se necessário, a contorna.

Fazendo um gancho nessa característica central de “pré-construído”, esses mesmos autores fazem uma analogia entre a dicotomia [saussuriana] que Bakhtin realiza entre língua prescrita e fala real com tarefa prescrita e atividade real¹⁵ para o trabalho. Se por um lado, a língua prescrita e tarefa prescrita são restrições e fontes para a existência da língua e trabalho, respectivamente, a fala real e atividade real relativizam a estabilidade de tais existências com seu caráter singular. Além disso:

A atividade que se realiza num **gênero dado tem uma parte explícita e outra parte sub-entendida [...] : a parte subentendida** da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; **é o que lhes é comum** e que os reúne em condições reais de vida; o que ele sabem que devem fazer graças a uma **comunidade de avaliações pressupostas**, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. (CLOT, 2007, p.41, grifos nossos)

Portanto, os gêneros da atividade são acessados por essa “senha” comum aos que fazem parte da mesma esfera social e profissional. E as avaliações pressupostas, por sua vez, são econômicas para serem eficazes, fazendo com que muitas vezes nem sejam enunciadas (*Ibidem*, 2006, p.41).

Assim, a partir de seu caráter relativamente estável e da necessidade dessas “senhas”, abordaremos a partir de agora algumas das dimensões que constituem os gêneros de atividade¹⁶, a saber: dimensão coletiva, prefigurativa, cultural (histórica e situada), dirigida e instrumental, modos de avaliar e de fazer em comum e dimensão estilística do gênero. Entendemos que estas não são as únicas dimensões possíveis, que todas elas estão imbricadas entre si e que estamos nos referindo especificamente ao gênero da atividade profissional. Além disso, embora explicaremos essas seis dimensões com o objetivo de dar uma visão geral acerca delas, analisaremos os discursos das estagiárias através das três

¹⁵ As noções de tarefa prescrita e atividade já foram apresentadas na seção anterior.

¹⁶ Tomamos como base a organização textual de Pereira (2016, p.47-55).

primeiras dimensões aqui apresentadas. Isso porque compreendemos que a análise pode ficar muito ampla e que a intermediação, avaliação e estilos são tratados de alguma forma em análises anteriores nesse trabalho.

Como é possível inferir, a dimensão coletiva do gênero é a mais facilmente identificável devido a atividade e a língua serem essencialmente sociais. É sobre essa dimensão o gênero que trataremos a partir de agora, dando foco à atividade profissional do professor.

De forma injusta, ao ocorrer um erro, é costumeiro qualificar o operador como responsável pela execução. O que leva a questionamentos de diversas naturezas, dentre eles o tocante ao coletivo do trabalho, que, por um lado, não há uma equipe nominativa partilhando de uma competência coletiva, por outro lado, toda competência individual se estabelece e desenvolve debruçada na cultura profissional coletiva. Neste sentido, o gênero conserva a memória de um grupo inacabado. E se por um lado, não se pode desprezar a formalização dos procedimentos prescritos, por outro, não se pode abreviar a renovação de uma cultura coletiva profissional. Em outras palavras, é preciso pilotar regras e ao mesmo tempo conduzir as próprias ações, reorganizando as tarefas e renovando os gêneros. (CLOT, 2007, p.35-41).

Ao assumir uma turma, por exemplo, já existem ali ementa, horários, procedimentos burocráticos, etc que pré-configuram a atividade profissional do professor. Dentro desse contexto, ele pilota essas regras não como um soldado segue um protocolo militar, mas com a flexibilidade necessária para reorganizar suas tarefas, contextualizando-as e, por consequência, contribuindo para renovar o gênero da atividade do qual faz parte. Ou seja, é – ou deveria ser – protagonista e não coadjuvante de suas ações e da constante reorganização do que é prescrito pelo coletivo.

Portanto, a dimensão coletiva é prévia à ação, mas está em constante movimento. Estas duas esferas, a coletiva e individual, não estão sobrepostas uma à outra, mas em ação conjunta reconfigurando o coletivo a partir do próprio coletivo:

A nosso ver, não existe de um lado a prescrição social e de outro a atividade real; de um lado a tarefa, de outro a atividade; ou ainda de um lado a organização do trabalho e de outro a atividade do sujeito. Existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo. (CLOT e FAITA, 2016[2000], p.35)

Compartilhamos, assim, da ideia de que “o **objeto teórico e prático** que buscamos apreender é precisamente esse **trabalho de organização do coletivo no seu meio**, ou antes, seus avatares, seus equívocos, seus sucessos e seus fracassos. Dito de outra forma, **sua história possível e impossível**” (CLOT e FAITA, op.cit., p.35, grifo nosso). Estes autores acrescentam que o gênero profissional está posicionado justamente entre o prescrito e o que efetivamente é realizado. Por exemplo, entre o que documentos do governo (a BNCC, por exemplo) determinam que deve ser feito e o que o professor faz, há lacunas, tais como: o que deveria ter sido feito, mas não foi, o que se fez, mas não estava prescrito, etc.

Para D. Cru (1995 *apud* CLOT, 2007, p.47-48) regras são indispensáveis à realização do trabalho por orientar a ação, mas por outro lado, deve ser flexível a mudanças, não de forma precipitada a custo de se tornar fragilizado, mas respeitando a capacidade de “digestão” no coletivo. Neste processo, “o estilo individual torna-se por sua vez a transformação do gênero” (CLOT, op.cit., p.50). Assim, a dimensão coletiva da atividade profissional funciona como referência organizacional aos que dela fazem uso ao mesmo tempo em que é remodelada moderadamente pelos mesmos, configurando, assim, uma via de mão dupla.

Dado isso, passaremos agora para a dimensão prefigurativa. Ela define a tarefa através de regras e podem ser escritas ou não escritas. Tais regras caracterizam um determinado grupo ao mesmo tempo em que deixa lacunas para as ações singulares de seus membros. Podemos perceber isso na caracterização do gênero, que pode ser definido como:

um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas [...]. Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, [...] gestos possíveis e impossíveis destinados tanto aos outros como ao objeto. Trata-se por fim das ações que um determinado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora do lugar. (CLOT, 2007, p.50)

Assim, a dimensão prefigurativa do gênero se refere a determinações de regras de vida e de ofício, que envolvem gestos e ações daqueles que exercem a atividade profissional. E embora, por um lado, seja flexível, por outro lado, essa dimensão de regra do gênero é o que protege a atividade.

E, por fim, segundo Clot (op.cit), tais regras não estão necessariamente oficializadas em textos formais, podendo estar dispostas em convenções sociais. Ou seja, as regras apreendidas em cursos de formação de professor não conferem a totalidade das prefigurações do gênero.

Apresentadas as dimensões coletiva e prefigurativa, passaremos à dimensão cultural. Eagleton (2006) indica que a definição da palavra cultura é algo complexo. Com isso, para explicarmos a dimensão cultural do gênero da atividade, nos filiamos ao sentido de identidade: “a cultura (...) não significa uma narrativa grandiosa e unilinear da humanidade em seu todo, mas uma **diversidade de formas de vida específicas**, cada uma com suas leis evolutivas próprias e peculiares” (EAGLETON, 2003, p.24).

Entrelaçada a essa definição, Clot (2007, p.38, grifos nossos) caracteriza o gênero a partir dos aspectos histórico, impessoal, situado e singularidades:

o gênero é também **história de um grupo e memória impessoal** de um **local de trabalho**. Diremos às vezes simplesmente gênero, para abreviar. Mas sempre se tratará das **atividades ligadas a uma situação**, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num **determinado meio**. A esse título, como instrumento social da ação, **o gênero conserva história**.

A esta atribuição de conservação da história, adicionamos que há sempre da cultura pessoal no gênero e vice-versa. Transpondo essa percepção para a atividade profissional do professor, é possível percebermos, por exemplo, a dimensão cultural do gênero ao fazer a chamada da turma mesmo sem o diário de classe, e de forma situada quando o professor fala com sotaque.

Já a dimensão dirigida e instrumental do gênero, segundo Clot (2007), refere-se à sua característica de mediadora entre as pessoas entre si e as pessoas e os objetos de suas ações. Separando os dois termos, explicamos que “a atividade de trabalho é dirigida porque não há atividade sem sujeito”, por consequência, “o gênero é a mediação através da qual o sujeito age sobre o objeto e sobre os outros” (CLOT, op.cit, p.94). E instrumental porque o gênero está interposto entre as pessoas ou entre as pessoas e o objeto, com assevera Clot (*Ibdem*, 2007, p.41): “denomina-se aqui gênero o que foi indicado anteriormente como um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro”.

Essa dimensão se refere ao gênero da atividade enquanto instrumento que pode ser

observada em duas perspectivas: “objeto de uma assimilação pelo sujeito” ou “posto a serviço de sua ação como meio de realizá-la” (*Ibdem*). Exemplificando com a atividade do professor, poderíamos afirmar que durante sua formação acadêmica o gênero é o instrumento/objeto de assimilação do estagiário, e quando profissional o gênero passa a ser sua mediação para agir em sala de aula e com o seu coletivo de trabalho.

E a próxima dimensão é a de modos de avaliar e de fazer em comum. Estes termos remetem ao fato de que os gêneros são constituídos de avaliações comuns do coletivo de trabalho. Estas avaliações tornam-se o fazer comum do gênero, que por sua vez refletem de “uma dada forma à atividade em situação: maneiras de comportar-se, maneiras de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente. [...] Pré-fabricada, estoque de modos de ‘agir’ e de ‘dizer’ prontos para falar” (CLOT, 2007, p.49). Trazendo para o campo da atividade profissional docente, podemos inferir que muitas das marcas nos discursos dos professores advêm desse estoque de “dizer”, constituído da avaliação comum do coletivo de trabalho onde atua.

E, por fim, apresentamos a dimensão estilística do gênero. A esse respeito, Clot (op.cit., p.183) acredita que a psicologia do trabalho pode dar sua contribuição para a psicologia do desenvolvimento. De forma geral, “o estilo é uma modulação do gênero” que o remolda (o gênero) sem aboli-lo, mas ao mesmo tempo se liberta do gênero comum (*Ibdem*, 2007, 188). Mais especificamente, o que interessa aqui é como o estilo pode contribuir para o desenvolvimento da atividade.

Em primeiro grau, o estilo retoca os gêneros, processo fundamental para revitalização deste, para só então agir sobre o objeto. Isso ocorre sob duas perspectivas conflituosas da atividade situada, uma pessoal e outra impessoal, em que há uma “instrumentação de um sujeito por um gênero e da instrumentalização de um gênero por um sujeito”. Ou ainda em outro duplo movimento de “subjetivação do sujeito por um gênero e a subjetivização do gênero por um sujeito”. Nestes termos, “ação seria o teatro de uma estilização de gêneros e de uma variação de si”. (CLOT, 2007, p.197-198).

Neste sentido, “os gêneros permanecem vivos graças às recriações estilísticas”. Mas, para que essas recriações ocorram, é elementar o domínio do gênero e de suas variantes. Ou seja, “tomar liberdades com os gêneros implica uma apropriação apurada desses últimos.” Como desdobramento, “a história de um meio de trabalho continua se, e somente se, ela se alimenta pelas contribuições estilísticas pessoais”. (*Ibdem*, 2016[2000], p.40). Portanto, a impressão do estilo não é apenas renovadora, mas vital para a história de um meio trabalho

e para o gênero em si.

É essencial que o sujeito pertença a vários gêneros ao mesmo tempo, podendo observar um com os olhos do outro, para que ocorra a estilística. Paralelamente, Bakhtin compreende que “é precisamente a diversidade das linguagens e não a unicidade de uma linguagem geral normativa que constitui a base de um estilo”. (CLOT, op.cit., p.189). Além disso, a estabilidade do gênero é sempre transitória (CLOT e FAITA, 2016[2000], p.35-36). Embora nos pareçam óbvias essas três últimas características – pois o sujeito sempre pertence a vários gêneros, sempre há diversidade linguística e o estilo é sempre transitório – é importante que sejam postas por serem basilares na compreensão estilística do gênero.

É a iniciativa multiplamente pertinente de um indivíduo aliado a outros que provocam ou constituem criações estilísticas. Até mesmo um único indivíduo pode deixar o gênero na defensiva ao fazer observâncias de trocas que rivalizam entre as ocupações e preocupações, entre o dado e o criado, entre os antecedentes sociais da atividade e o que se propõe. Em suma, um estilo específico se forma a partir da exposição do sujeito à “interferência que está no princípio do surgimento do novo, o cruzamento de gêneros, a pertinência simultânea, por uma atividade, a dois ou mais gêneros distintos”. É a isto que o sujeito deve recorrer para dominar o caráter metamórfico do gênero. (CLOT, 2007, p.189 e 194-196).

Assim, apresentamos neste tópico conceitos básicos dos *gêneros do discurso* em Bakhtin, que serviram para a compreensão do *gênero da atividade profissional*, trazendo breves observações sobre o professor. Em seguida, destacamos seu caráter relativamente estável e de pré-atividade enquanto “senha”. E, por fim, desenvolvemos o texto com foco nas dimensões que constituem os gêneros de atividade, a saber: dimensão coletiva, prefigurativa, cultural (histórica e situada), dirigida e instrumental, modos de avaliar e de fazer em comum e dimensão estilística do gênero. Embora tenhamos trazido todas essas dimensões, nossa análise se fixará nas três primeiras.

E na próxima seção vamos posicionar o gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba. Para isso, retomamos algumas características de gênero [do discurso], que servirão de suporte para a discussão.

2.3.1.1 Gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba

Sumarizando a caracterização que fizemos sobre gênero na seção anterior, vamos nos remeter mais uma vez a Bakhtin (1992), Faraco (2007), Clot e Faita (2016 [2000]) e Clot (2007). De Bakhtin (1992), partimos da percepção básica da palavra como algo que procede de alguém e dirige a alguém para, assim, resgatarmos o entendimento de que o sujeito é redefinido, em última instância, no coletivo, denominado de heteroglossia dialogizada. E o prefixo grego *hetero* nos remete à concepção de diversidade, que neste caso, refere-se à língua. Assim, temos duas características ligadas ao gênero aqui, coletivo e diversidade.

Como a diversidade no coletivo se refere ao humano, já pressupomos, assim como Faraco (2007), que ela está vinculada necessariamente a valores. Além disso, para Bakhtin (2011[1979], p.262), se por um lado, percebe o enunciado como algo particular, cada área específica elabora *tipos relativamente estáveis de discursos*. De forma complementar, para esse autor, há basicamente duas dimensões do enunciado, a verbal e social. Agregando, assim, mais essas características à idéia de gênero, o percebemos como um conjunto de discursos diversos e relativamente estáveis (dimensão verbal) construído dentro de um coletivo (dimensão social).

Trazendo Clot e Faita (2016[2000], p.35) à baila, esse conjunto é compreendido como “estoque de enunciados possíveis,[...] memória impessoal de um meio social”. E fechamos essa síntese sobre o gênero com Clot (2007), que o divide em duas partes, sendo uma explícita e outra implícita, sub-entendida. Dessa forma, reformulamos *gênero como um estoque impessoal de enunciados diversos, valorativos, e relativamente estáveis (dimensão verbal), construído dentro de um coletivo (dimensão social) e dividido em explícito e sub-entendido*.

Neste sentido, como postula Faraco (2007), só é possível analisar um gênero através de valores. E especificamos: de valores contidos em coletivos de enunciados, dispostos de forma explícita ou sub-entendida. Esses coletivos, segundo Bakhtin (2011[1979]), podem se referir a diversas esferas da vida, tais como política, midiática, acadêmica ou profissional, por exemplo. Clot (2007, p.90, grifos nosso) destaca a importância do gênero trabalho como vital na perpetuação de todos os outros gêneros:

Atribuímos ao **trabalho** [...] uma originalidade ao menos tão grande quanto o da linguagem no desenvolvimento psicológico do sujeito. Isso porque, se é de fato um dos **gêneros da atividade humana entre outros gêneros**, ele **condiciona a perenização de todos os outros ao assegurar ou não a**

sobrevivência de cada membro da espécie.

É com base nessa importância singular do trabalho enquanto gênero e na caracterização que fizemos sobre gênero que essa pesquisa se apóia. Com base nisso, o posicionamos como um gênero contido em outros maiores: o gênero estagiárias e gêneros da atividade profissional docente, tal como ilustrado abaixo. Mas de antemão, sinalizamos que à figura abaixo poderiam ser substituídos e/ou intercalados outros gêneros, tais como, gênero da atividade profissional, gênero estagiárias de línguas ou estagiárias de língua inglesa, só para citar alguns exemplos, dentre muito possíveis.

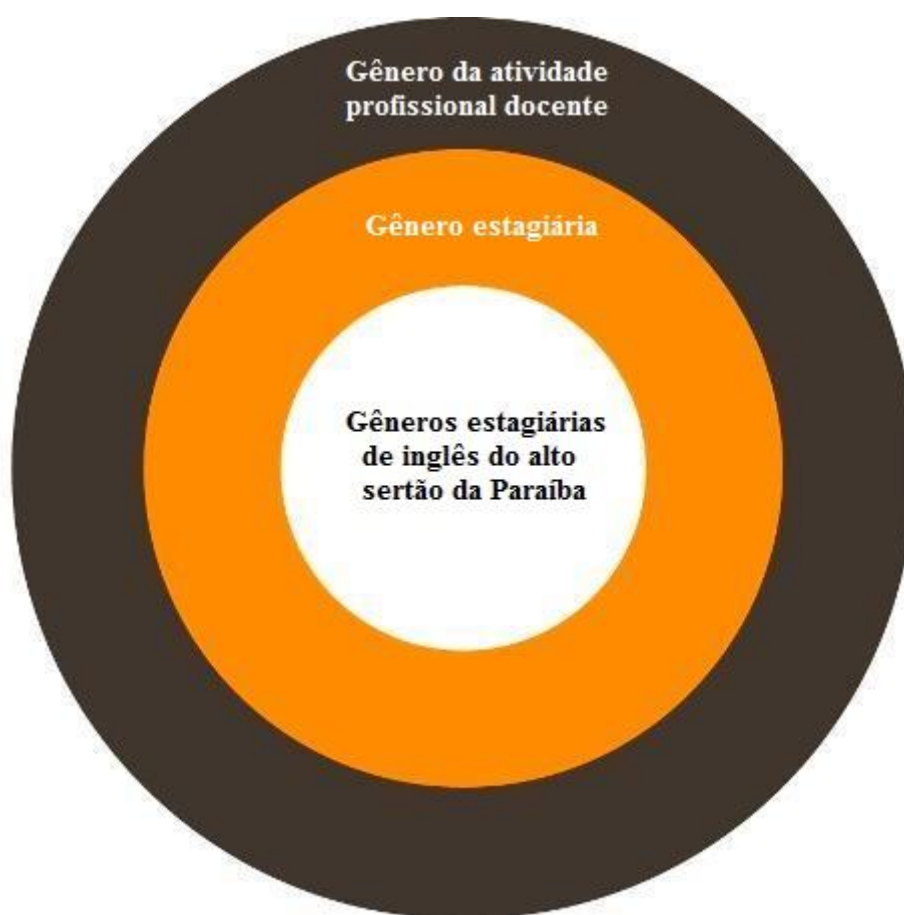


Figura 2: Gêneros nos quais o gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba, nosso alvo, estão inseridos.

Ao apresentarmos essa possibilidade, enxergamos o gênero em foco de análise nessa pesquisa como meio para desvelarmos aspectos constitutivos do gênero da atividade

profissional docente. Por consequência, é possível transferirmos as dimensões apresentadas no tópico anterior para analisarmos o gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba, e é o que faremos na análise. Estamos nos referindo às dimensões coletiva, prefigurativa, cultural, direcionada, instrumental e estilística.

E com essas informações, deixamos claras aqui nossas filiações com as dimensões do gênero para análise das representações nos discursos das estagiárias. Tais discursos foram coletados a partir das “vozes do sul” e através das autoconfrontações simples e cruzada, as quais apresentamos a partir de agora.

2.4 A autoconfrontação

Com já vimos, as Ciências do Trabalho têm sido constante fonte em pesquisas que enfocam o trabalho do professor no Brasil, a exemplo de teses e dissertações desenvolvidas em instituições públicas e privadas como na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na vertente francesa destas ciências, mais especificamente na Clínica da Atividade, vêm se desenvolvendo dispositivos que têm servido de base para investigação psicológica - com base na tomada de consciência - e melhoria das condições de trabalho.

Exemplos destes dispositivos são a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada, que carregam em si potencial metodológico para analisarmos o agir humano em geral. No caso desta pesquisa, assim como em outras, o agir de estagiárias em situação de trabalho é coletado e servido não para intervenção psicológica, mas para apropriação de estudo linguístico, a saber, do ISD. Referimo-nos aqui a uma pesquisa que incide não apenas no funcionamento, mas sobretudo no desenvolvimento da atividade dessas participantes, reforçando seus poderes de agir no fluxo do transformar para compreender e compreender para transformar, como postulado por Clot (2010, p.147).

Além disso, como já dito anteriormente e que destacamos agora, trata-se de geração de dados em “contextos reais” ao invés de criarmos situações artificiais que buscam neutralizar variáveis. Neste sentido, Clot (2010, p. 137-139) propõe que seja permitida a entrada de possibilidades que não estejam inscritas no certo ou errado, verdadeiro ou não, etc. Ele acrescenta que o espaço onde os operadores colocam em palavras suas constantes em uma autoconfrontação entre o outro e ele mesmo se dá de forma não linear.

Este engajamento do agir é um processo de confrontação entre o mundo vivido e o mundo formal (posto). Ao ver de Bronckart (2008, p.28-30), esse é o principal fator de desenvolvimento humano, ao contrário de outras correntes, tais como as propostas de Bretano, Hesserl, Mealeau-Ponty, que acreditam que tal desenvolvimento se dá no interior do mundo vivido.

Além disso, importante deixarmos claro que, embora a Autoconfrontação seja um instrumento advindo da Clínica da Atividade, o nosso trabalho é de analisar linguisticamente os dados coletados desses discursos. Ou seja, não nos ocuparemos em nenhum momento aqui na intervenção da ação dos estagiários ou de qualquer outro sujeito. Dado isso, apresentaremos a partir de agora os contextos da Autoconfrontação Simples e da Autoconfrontação Cruzada.

Retomando Clot (2010, p.139), destacamos que os aspectos importantes a serem observados na autoconfrontação são: o sujeito, em posição de ator, descobre a respeito de sua atividade, e os atos e seu desencadeamento deixam de se impor por si, pois em contato com a imagem de si o sujeito se vê em uma situação de necessidade de tomar posição em relação às escolhas. E tal necessidade de se posicionar a partir do contato da autoimagem se dá tanto nos procedimentos da Autoconfrontação Simples (doravante AS) quanto da Autoconfrontação Cruzada (doravante AC), e é sobre elas que vamos tratar, respectivamente, a partir de agora.

2.4.1 A Autoconfrontação Simples

Nesta breve seção apresentamos em detalhes os procedimentos da AS, dando foco ao contexto de educação e ao nosso caso especificamente. E durante tal apresentação vamos tecendo comentários acerca do tema proposto.

De acordo Clot (2010, p.253), “A autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”. Para entender como se dá esse processo, vamos apresentar especificamente e de forma direta como se procede a AS, tomando de empréstimo a explanação de Souza-e-Silva (2004, p.101) sobre esse instrumento de pesquisa: “são registradas em vídeo as sequências de atividades de cada dupla ou membro do grupo e os comentários que o sujeito, confrontando às imagens de sua própria atividade, faz na presença

do pesquisador (autoconfrontação simples: sujeito / pesquisador / imagens)”. Ela complementa explicando o processo por outro viés:

Nessa fase, à atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que ele faz ou que ele teria ou não podido fazer, corresponde a atividade do pesquisador que pontua, via controle remoto, o discursos do trabalhador, e procura também indicar-lhe que a minúcia da observação da atividade realizada é um recurso de acesso à atividade real. [...] Então, a linguagem, longe de ser para o trabalhador somente um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar, sentir e agir segundo a perspectiva do trabalhador *mantendo, naturalmente, sua posição de pesquisador*. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.101-102, grifo do autor)

Trazendo a discussão para nosso campo amplo de atuação, remetemo-nos a Lousada (2004, p.279): “No campo da educação, podemos fazer o mesmo: filmar uma aula de um professor para ser posteriormente vista por ele junto com o pesquisador/coordenador, ou seja, uma autoconfrontação simples”. E transpondo esses procedimentos especificamente para nossa pesquisa, os sujeitos são as estagiárias, o pesquisador é quem vos escreve e as imagens são aquelas dispostas de gravações de aulas. As estagiárias observam suas próprias aulas gravadas e tecem comentários que são gravados em áudio pelo pesquisador. Trata-se do encontro do sujeito consigo mesmo em outro momento.

Assim, elas revivem e reinterpretam o momento em uma situação já transformada, e, nesse deslocamento, “descobre-se que ele continua vivo, que não é somente o que havia acontecido ou o que se havia feito, mas o que não chegou acontecer ou que não se fez e que, eventualmente, poderia ter feito”. O que era resposta, diante de escolhas e dilemas, passa a ser questionamento e “o sujeito se dirige a ele em situação de autoconfrontação simples para responder às questões que a análise formula a respeito de sua atividade”. (CLOT, 2010, p.253-254).

Dada essa breve apresentação dos procedimentos sobre a configuração da AS, onde intercalamos algumas observações acerca das transformações que ela , passaremos a seguir para a AC.

2.4.2 A Autoconfrontação Cruzada

Tal como fizemos na AS, apresentaremos de forma clara e sintetizada os

procedimentos da AC, fazendo breves observações sobre o “eu” e o “outro”, bem como suas possibilidades de transformação para o ser humano.

Nos remetemos novamente a Souza-e-Silva (2004, p.102) para apresentarmos os procedimentos da AC:

A fase de autoconfrontação cruzada reúne dois trabalhadores e o pesquisador. As sequências que foram objetos da autoconfrontação simples são selecionadas e apresentadas a cada um dos sujeitos que participou da fase anterior, e estes tecem comentários, agora sobre a atividade filmada do colega (2sujeitos / pesquisador / imagem do colega). São comuns nessa fase, as controvérsias profissionais sobre os estilos das ações de cada um dos participantes.

De forma mais específica, “dois professores observam trechos de suas aulas que abordam o mesmo conteúdo junto com o pesquisador/coordenador” (LOUSADA, 2004, p.279). Se no caso da AS o diálogo é estabelecido entre o pesquisador e, no nosso caso, e a estagiária sobre sua ação, na AC o diálogo é entre duas estagiárias e o pesquisador sobre a ação de cada uma delas.

Como é possível perceber, diferente da AS, a AC é um encontro de outros sujeitos com você, mas não você de hoje ao vivo, mas você de algum tempo atrás, disposto em gravação de vídeo. Por outro lado, você também encontra com outro sujeito nas mesmas condições. Nesse cruzamento de interpretações verbalizadas acerca das ações do outro, surgem controvérsias. E é aqui onde está o centro da nossa busca pela compreensão do trabalho do professor, pois “as verbalizações servem sem dúvida para trazer à luz as realidades do trabalho” (CAVERNI, 1988 *apud* CLOT, 2007, p.137).

Segundo Clot (2007, p.134), a busca pela compreensão se dá pela interpretação de “um momento no interior da ação” e sob uma análise que requer “uma nova atividade dirigida que se superpõe àquela que se busca compreender”. Especificamente, na análise da atividade, primeiramente o pesquisador busca observar e alimentar co-concepções, em seguida fazer gravações de vídeos documentais de AS e AC e, por último, um trabalho de análise e co-análise. É neste último momento que se estabelece “um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem” (CLOT, *op.cit.*, p.136-137).

Neste sentido, esses discursos gerados de ambas as autoconfrontações, AS e AC,

servem de análise linguística para a compreensão do trabalho do professor, que no nosso caso usamos os construtos teóricos do ISD, os quais apresentaremos nesta próxima seção.

2.5 Quadro epistemológico do ISD

Nesta seção vamos primeiramente apresentar o ISD, sua tarefa e seus princípios gerais. Em seguida, organizamos em sequência as perspectivas adotadas da Psicologia, Filosofia e Sociologia pelo ISD. Logo depois, tratamos brevemente das nossas intenções e limitações diante de análises linguísticas. E por fim, citamos a importância da avaliação, representação, intenções e valores na perspectiva do ISD.

Compreendida como uma variante e ao mesmo tempo uma extensão do interacionismo social, o ISD surge na década de 1980 sob o “posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações” (BRONCKART, 2006, p.7 e 9). Além disso, Bronckart (op.cit., p.15) indica que o ISD adota Vygotsky e Piaget de forma reexaminada e propõe “aliar as riquezas dos dados empíricos e o rigor de análise de Piaget à pertinência das questões e da posição de Vygotsky”.

Segundo Rosalvo Pinto (2007, p.116), a tarefa macro do ISD pode ser apresentada a partir de duas vertentes: “propor uma teoria do estatuto, dos modos de estruturação e das condições de funcionamento da linguagem”, bem como a realização desta tarefa com a linguagem como centro da gnosiologia (apreender aspectos do mundo, e elaborar e organizar em mundos representados) e da praxiologia (situar o indivíduo nestes mundos) especificamente humanas. Neste sentido, por conta de sua abordagem sócio-histórica-cultural, Cristóvão (2008, p3) postula que o ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) se inscreve em pesquisas na área de LA. Ela destaca também a característica multidisciplinar do ISD que o promove como área de estudo significativa para a formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas, temas supracitados no capítulo anterior e que serão retomados mais à frente.

Assim, a partir de agora vamos apresentar o ISD a partir de três princípios gerais. Primeiro, a construção do pensamento consciente e do mundo devem ser tratados paralelamente, considerando que o desenvolvimento individual e social são indissociáveis.

Segundo, as Ciências Humanas devem se apoiar na filosofia do espírito (Aristóteles e Marx) e considerar ao mesmo tempo uma intervenção prática. E terceiro contestar as muitas divisões das Ciências Humanas com base na sua interdependência e nos processos evolutivos e históricos que essa dimensão gerou e co-construiu. (BRONCKART, 2006, p.9-10)

Por outro viés, Bronckart (2008, p.109-111) divide esses princípios gerais que inspiram o quadro teórico em três grandes temas, a saber: “a questão do desenvolvimento humano é um aspecto da problemática geral da evolução do universo material”, “a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica” e o de que “não se pode compreender o ser humano a não ser compreendendo sua construção ou seu vir-a-ser”.

Seu posicionamento junto à questão do desenvolvimento humano implica a adesão ao materialismo, monismo e evolucionismo:

O princípio do materialismo permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os ‘objetos’ que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais. **O princípio do monismo** leva a afirmar que, embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros psíquicos, isso se deve apenas a uma diferença ‘fenomenológica e não a uma diferença de essência; pois na verdade, em essência, tudo é matéria. Finalmente, o **princípio do evolucionismo** leva a considerar que, no decorrer da marcha do universo, a matéria ativa deu origem a objetos cada vez mais complexos e organismos vivos, em um processo em que os objetos (tanto os inertes quanto os seres vivos) produzem mecanismos para sua própria organização. Além disso, esse princípio implica que, a cada etapa da evolução, as propriedades dessa organização interna dos objetos ‘correspondem’ às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo (afirmação essa que é, aliás, uma generalização da teses spinoziana do paralelismo psicofisiológico). (BRONCKART, 2008, p.109-110, grifo nosso)

Já a perspectiva dialética e histórica ou, nos termos do ISD, “perspectiva que implica um necessário viés dialético”, refere-se à observância da genealogia humana como algo indireto e descontínuo. E o terceiro princípio, que se refere à construção do ser humano, rechaça completamente a concepção essencialista do ser humano em detrimento de uma análise do ser humano por uma perspectiva genealógica, ou seja, “a apreensão do ser humano só pode ser genética”. (BRONCKART, 2008, p.110).

Oferecendo outro ponto de vista ainda, Rosalvo Pinto (2007, p.112), por sua vez, apresenta cinco princípios básicos do quadro teórico e metodológico do ISD. O primeiro é

que o objeto de estudo do ISD compreende toda ação da esfera do desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, o que leva o interacionista a ser ao mesmo tempo psicólogo, linguista, educador, etc. O segundo é que para o estudo desse desenvolvimento e funcionamento, considera-se a caracterização histórica do sujeito. Terceiro, todo desenvolvimento se pauta no “agir” humano e não por condutas meramente mentais. Quarto, o processo de socialização e de formação do indivíduo são complementares e indissociáveis. E por último, “em todo o processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível”, linguagem aqui entendida como “atividade” social e discursiva, não apenas como um código, um sistema ou uma estrutura. (*Ibidem*).

Permeado por tais princípios norteadores, o ISD adotou e desenvolveu seus construtos teóricos a partir de diferentes áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, Filosofia, Sociologia. E é sobre essas áreas do conhecimento que detalharemos nos próximos parágrafos, deixando claro de antemão que não estamos nos propondo a realizar análises nessas áreas do conhecimento. Isso por dois motivos, o primeiro é o de que não temos formação para tal e o segundo é o de que, como explicado no tópico “Inter/transdisciplinaridade”, a Psicologia, Filosofia, Sociologia são usadas aqui de forma nesses sentidos, afinal somos linguistas aplicados.

Em relação à Psicologia, há duras críticas de Bronckart a Vygotsky por desconsiderar qualquer interação semiótica ou social em sua concepção de desenvolvimento em Y, e a Piaget por negar que a linguagem e interação possam ocupar papéis decisivos na evolução mental. Ainda critica o sistema causal da metodologia de Piaget e o posicionamento de Vygotsky de que o pensamento e a linguagem se desenvolvem de forma distinta. (BRONCKART, 2006, p.25-28 e 34-39). Alinhada a tal Psicologia, esta pesquisa se insere na esfera teórica proposta por Bronckart por adotar a linguagem e interação a partir de sua semiotização social.

Já na formação filosófica do projeto de Vygotsky, o ISD busca inspiração em autores de diferentes momentos históricos: Spinoza, Hegel e Marx e Engels. De Spinoza, foi influenciado por ideias como a de que há apenas uma única realidade (a natureza) da qual o ser humano não é capaz de apreender enquanto tal, de que o ser humano é apenas um aspecto particular dessa natureza, etc. Já acerca da obra de Hegel, destaco a ideia adotada acerca do “encontro conflituoso com os objetos culturais e à absorção destes na consciência”, dando importância a esta última parte que, segundo ele, se constrói pelo

trabalho e pela linguagem. (BRONCKART, 2006, p.29-33). Esse aspecto contribui como suporte teórico para a escolha de um contexto específico para este projeto, pela linguagem como fonte de análise e pela metodologia da autoconfrontação cruzada (portadora de aspectos conflituosos).

Na proposta do ISD os conhecimentos do sujeito são mobilizados através de formas simbólicas e resultantes de experiências inter e intra-subjetiva, que sofrem “maturação cognitiva, psicomotora e sociocultural do sujeito”. Assim, “a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos forjados historicamente nas interações sociais” (GUIMARÃES, et al, 2007, p.55-56). Portanto, não há a pretensão de acessarmos os conhecimentos dos sujeitos de forma direta, mas apenas suas representações.

Partindo para a Sociologia, Bronckart cita Ricoeur para demonstrar duas teses baseadas na premissa de que “toda ação humana é social”. A primeira é a de que as ações humanas podem ser vistas de dois pontos de vista entrelaçados, de um fluxo contínuo e um recorte desse fluxo, que é a ação humana, considerando a atividade coletiva e a ação significativa (individual). A segunda tese indica que mesmo que seja possível isolar uma ação significativa, esta não é completamente controlável por seu agente, pois é “uma obra aberta” (no sentido de Umberto Eco) ao ambiente social. Portanto, a significação deve ser interpretada considerando tais pontos. (BRONCKART, 2006, p.68-69). Neste aspecto, é importante destacar que nossa proposta não é de controlar os discursos a serem analisados e nem as ações observadas nas gravações.

Assim, adotamos e adaptamos principalmente os seguintes princípios do interacionismo social, Psicologia, Filosofia e Sociologia, preconizados por Bronckart: a linguagem exerce papel central no psíquico, atividades e ações, a transdisciplinaridade, o ser humano não tem a capacidade de apreender a natureza, a consciência se dá pelos conflitos com objetos culturais e através do trabalho e linguagem, o agente não é natural, mas individual, intencional e intervencionista, e a ação humana é vista de pelo menos de dois pontos e a partir de um recorte do fluxo.

Diante desses posicionamentos, além de a atividade da linguagem ser vista como central, o que se pretende aqui é, como postula Guimarães (2007, p.203), interpretar as unidades semióticas que ocorrem na interação do universo do trabalho. Tal perspectiva traz consigo novas questões metodológicas, tais como comparar os documentos que regulam as práticas docentes objetivando perceber como estas são prefiguradas ou reconfiguradas, ou tomar condutas verbais e não verbais produzidas no trabalho real como objeto de pesquisa,

etc (GUIMARÃES, *et aliae*, 2007, p.203-205).

Esta corrente da psicologia da linguagem (o ISD) defende que para a constituição da pessoa humana, é fundamental a avaliação do outro. A todo o momento os seres humanos participam de avaliações sociais que envolvem critérios coletivos, julgando o agir dos outros. Ao avaliar e ser avaliado, são construídas representações e valorações de si e do outro, que o sujeito aplica em seus diversos papéis sociais. “Todas essas pretensões são reveladas na atividade da linguagem”, que se confronta com os mundos representados e está em permanente negociação. Portanto, a ação da pessoa humana é resultado desse cruzamento e das avaliações e das avaliações sociodiscursiva. (MACHADO, 2004, p.300-301). Em suma, como apresentado aqui, o papel das intenções e valores inter cruzados é central.

Assim, nessa seção foi apresentado o ISD e seus princípios gerais, sistematizando as contribuições adotadas da Psicologia, Filosofia e Sociologia pelo ISD. Em seguida, tratamos brevemente das nossas intenções linguísticas. Para, então, citarmos a importância a avaliação, representação, intenções e valores, o que serve de sustentação para o que apresentaremos a seguir: o *agir*.

2.6 Agir (comunicativo) e linguagem

Nesta seção vamos iniciar discutindo a problemática que envolve o termo *agir*. Diferenciamos, em seguida, acontecimentos produzidos pela natureza e o agir humano. Discutimos durante a apresentação, focando no agir comunicativo. E, então, entrelaçamos o debate entre a noção de agir e sua relação com a linguagem.

A problemática já se inicia na definição do termo *agir*, que está longe de ser resolvida. Para debater sobre suas diferentes significações, serão abordadas a partir daqui teorias filosóficas que cercam o termo. A primeira, de Wittgenstein, compreende as estruturas proposicionais da linguagem como produto do reflexo (fiel) de uma lógica já existente no mundo. Ele mesmo, percebendo o fracasso de tal perspectiva pela falta de acesso a essa lógica, concentrou-se em analisar as regras de representação do mundo na e pela linguagem, que levou o referido autor a três teses: a linguagem só existe em prática que são heterogêneas e está em constante transformação, as práticas de linguagem se apresentam como instrumento de regulação do agir geral, é nos jogos de linguagem que se

constroem os conhecimentos humanos. (BRONCKART, 2008, p.16).

Tais teses são compatíveis com o interacionismo social, embora ele mesmo não trate da dimensão sociológica, o que dá margem a seus sucessores. Um exemplo desses é Ascombe (BRONCKART, 2006), que buscou, através da ordem do agir, identificar e caracterizar os fenômenos humanos. Para isso, dividiu os acontecimentos produzidos na natureza (vento, chuva, etc) do agir humano (motivado e intencional). (*Ibidem*). Para elucidar melhor essa questão, nos remetemos à metáfora de Bronckart (2006) da telha que cai no vizinho. Segundo ele, há duas hipóteses para esse acontecimento, o primeiro é o de que a telha cai no vizinho sob o efeito do vento, e a segunda é a de que alguém faz a telha cair para danificar o carro do vizinho que detesta.

No primeiro é descrito um evento com relação causal, enquanto no segundo, mais complexo, possui duas ordens de relação, uma causal e outra de intervenção humana determinada por um evento (fez cair), uma representação da vizinha (detestada) e uma representação da consequência desse evento (carro danificado). Portanto, está ilustrado no segundo exemplo uma ação, um agente, um motivo e uma intenção, que pode ser observado pelas lentes do behaviorismo, que considera o agente exclusivamente natural, e desconsiderar os papéis desempenhados nas ações, ou pelas lentes da ação significativa, responsabilizando o agente, ou seja, considerar “a ação enquanto mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente”. (BRONCKART, 2006, p.67-68)

Trazendo essas questões apresentadas nos primeiros parágrafos para nosso contexto de pesquisa, o agir aqui se dá, basicamente, da seguinte forma: intervenção humana aqui, causada pelo motivo de obter um diploma, de ensinar, etc, é realizada pelas estagiárias durante suas aulas de prática de estágio de língua inglesa, através da representação que possuem da profissão, por exemplo, e uma representação da consequência dessas aulas, como o aprendizado delas mesmas.

Com base nessa definição do *agir*, Ricoeur (1977) propõe, então, uma semântica da ação: qualquer ação implica um agente, que mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentos, com determinados motivos e intenções, que lhe confere as responsabilidades. (BRONCKART, 2008, p.16-20).

Já Habermas ofereceu uma tratativa teórica bem diferente sobre a atividade humana e agir comunicativo. Ele pretendia abordar mais do que uma diferença entre ação e acontecimento, mas propor uma teoria centrada na epistemologia e na metodologia das

Ciências Sociais, o que implica necessariamente considerar fatores socioculturais e semióticos. Para o referido autor, a linguagem possui mecanismos de criação de unidades semiológicas arbitrárias (não se baseia em unidades naturais ou objetivas de entidades) e socioconvencionais (convenção, que implica em acordo). Daí Habermas extrai duas perspectivas do agir: o agir teleológico¹⁷ (ou chamado por Bronckart de praxiológico) e o agir comunicativo, que não busca efeitos no ou sobre o mundo, mas estabelecer acordos para realização social do agir praxiológico. Portanto, o agir comunicativo e teleológico estão fundamentalmente articulados. (BRONCKART, 2008, p.21-25).

Mas o que nos interessa pontualmente aqui é o agir comunicativo, caracterizado a seguir:

Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a ação comunicativa surge como um interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. [...] O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. [...] Para Habermas, existe uma correlação direta entre ação comunicativa e mundo da vida, já que cabe à primeira a reprodução das estruturas simbólicas do segundo (cultura, sociedade, pessoa). (PINTO, 1995, p.80-81)

Embora fundamentada, essa teoria de Habermas ainda parece insuficiente no plano linguístico por se basear na teoria dos atos da fala (Austin e Searle) e desconsiderar o nível dos textos ou discursos no agir languageiro. Assim, abdicando dos estatutos arbitrário e convencional do signo, Bronckart adota a perspectiva de Saussure de que o signo se estabiliza a partir da ratificação do consentimento coletivo. Desse modo, “o agir comunicativo se manifesta em pretensões à validade designativa, que, uma vez ratificadas, tornam-se signos de uma língua”. Importante destacar que os signos nunca estão definitivamente estabilizados, pois sofrem influências do tempo, além de sofrerem influências da associação do agir comunicativo e agir praxiológico. (BRONCKART, 2008, p.26-27). Por conseguinte, há um retoque importante na questão do agir comunicativo do ponto de vista linguístico.

Para Habermas, a linguagem é fundadora da ação, bem como uma produção

¹⁷ Este termo está ligado à Teleologia, campo de estudo filosófico que trata da finalidade, do objetivo.

específica produzida conjuntamente que a faz passar “do estatuto de acontecimento natural ao estatuto de atividade unificadora de ações significantes”, o que diferencia da ação mecânica dos animais, oferecendo a possibilidade de negociação a partir de valores e interpretações, ou seja, é introduzida a racionalidade. (*Ibidem*, p.73-75)

Neste sentido, para Bronckart, a linguagem possui três tipos de relação com a ação, o que permite três compreensões para o conceito *mediação*. A primeira se refere à questão ilocutória (subentendida) permeada nas práticas da linguagem, que sofrem permanentes transformações: “a linguagem deve ser considerada como o ‘autor dos mundos’, ou como o autor da racionalidade”.

Como efeito dessas constantes práticas, a segunda compreensão de mediação é o de que as representações cristalizadas se constituem em signos, que por sua vez, oferecem a essas práticas um caráter locutório (posto, declarado): “largas camadas dos mundos representados se encontram recodificadas nos signos e nos sistemas particulares que as organizam; o sujeito interioriza esse conhecimento verbal, que constitui, enquanto tal, um filtro de seu acesso ao mundo”.

E a terceira está relacionada aos discursos, organizados de forma especializada na língua e moldados pelas atividades humanas: “os discursos são as modalidades de estruturação das práticas de linguagem por meio das quais os aspectos ilocutório e locutório são integrados e que ‘dizem’ o mundo, ao agir no mundo”. (*Ibidem*, p.75-78). Em suma, a relação entre ação e linguagem, nessa visão, se dá de forma declarada e subentendida em discursos.

Isto posto, tomamos a posição de que as motivações, intenções e valores da intervenção humana, mediadas pela linguagem, só são observáveis no âmbito das ações ou representações linguísticas. Tal observação pode se dar através de modelos de análise textual, como veremos neste próximo tópico.

2.7 Os modelos de análise textual do ISD

Compilando os temas ao longo desse capítulo, é possível inferir com facilidade que investigamos discursos de estagiárias gerados em autoconfrontações, observando do ponto de vista do trabalho e do gênero discursivo, ambos inseridos no campo de estudo linguístico da LA. Dessa forma, nessa seção vamos iniciar apresentando nossa concepção acerca da

linguagem enquanto representação limitada do mundo. Logo depois, trazemos as concepções de pesquisa que investigam linguagem e trabalho. Em seguida, damos foco no nosso tema principal: os níveis de organização e modelos de análise textuais do ISD.

De antemão, deixamos claro aqui que colocamos a linguagem como papel central na resolução de problemas. Além disso, entendemos, como argumentado na seção anterior, que a linguagem também “se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta”, o que leva a pensar que o ideal seria poder mostrar a face sem sua intermediação, ou seja, sem a linguagem. Só para fazermos uma breve comparação ilustrativa, essa é situação que ocorre com as representações políticas formais, por exemplo: “exige-se transparência na conduta dos políticos com o mesmo espírito com que procuramos tornar o nosso uso da linguagem claro, cristalino, direto, literal, enfim, transparente”. (RAJAGOPALAN, 2008:31 - 33).

Partindo dessa concepção, justificamos nossa escolha em analisar o trabalho através do modelo de análise de texto do ISD: a arquitetura textual. Este termo é tomado por Bronckart (1999) de empréstimo de Genette, que cunhou esse termo em seus estudos da narrativa. Segundo Bronckart e Machado (2004, p.135), analisar as redes de discurso que constituem a situação de trabalho - tais como em documentos produzidos por instituições, registros audiovisuais em condutas de professores ou textos orais e escritos produzidos por estagiárias – é o caminho que pode nos levar a uma melhor compreensão entre linguagem e trabalho, tanto do ponto de vista do agir quanto das representações desenvolvidas.

Trabalhos nesta área têm tomado, segundo Nouroudine (2002), três modalidades: linguagem sobre o trabalho, linguagem como trabalho e linguagem no trabalho. (*Ibidem*). Como observamos no interior da situação de trabalho de estagiárias, abordamos aqui uma linguagem no e como trabalho. E por nos utilizarmos de textos que tratam de ações no e do trabalho, adotamos também a perspectiva de linguagem sobre o trabalho. Enfim, se entrelaçam visões internas e externas acerca do trabalho de estagiárias.

A partir dessas noções de restrição de acesso entre o mundo e a mente através da linguagem, e de possibilidades de visões dos pontos de vista macro do trabalho, apresentamos a partir de agora o modelo de arquitetura textual do ISD, que utilizamos para investigar o agir das estagiárias e as figuras interpretativas textuais contidas em seus discursos: o folhado textual. Além disso, é fato que esse modelo está em constante reformulação, mas não iremos tratar aqui de sua história detalhadamente. Apresentaremos, basicamente, sua primeira versão, de Bronckart (1999), e daremos foco à sua última versão

reformulada, com Machado e Bronckart (2009), a qual adotamos para nossa pesquisa.

Bronckart (1999) entende que a organização do texto está disposta em três níveis dentro de um folheado. A hipótese desse autor é de que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em partes interativas, que definem o que chamamos de folhado textual [...], a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”. Sob um caráter hierárquico e admitindo possíveis imperfeições, estes últimos estariam em um nível mais superficial por dependerem menos da linearidade do texto, enquanto os mecanismos de contextualização, que pressupõem a infra-estrutura, contribuem para destacar a estruturação temática do texto. (BRONCKART, 1999, p.119-120). Na infraestrutura do texto estão os discursos e sequências, já nos mecanismos de textualização estão, por exemplo, a coesão e coerência, e no nível dos mecanismos enunciativo, composto pelos posicionamentos enunciativos, vozes e modalizações. (BRONCKART, 2003).

Essa organização sofreu modificações com Bronckart e Machado (2005) e Machado e Bronckart (2009). Por consequência, a infraestrutura passa a ser chamada de nível organizacional, os mecanismos de textualização, chamados de nível enunciativo e os mecanismos enunciativos de nível semântico. Em suma, a arquitetura textual ficou disposta nesses três níveis de análise: o nível organizacional, o mais profundo; o nível enunciativo, o nível intermediário; e o nível semântico, o mais superficial. Ao nível organizacional, que compreende a estrutura global (plano e sequência) do texto, tipos de discurso e sequências locais, são adicionados os mecanismos de textualização (ex.: coesão e conexão).

Já o nível enunciativo, por sua vez, engloba o desvelamento de vozes (identificar ideologias e conflitos) através das marcas de pessoa e as modalizações (identificar regras, permissões, obrigações, etc). Esse nível está representado, segundo Machado e Bronckart (2009, p.53-54) pelas *marcas de pessoa* (tal como pronomes pessoais: eu, ele, a gente, etc) que busca compreender “como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO e BRONCKART, op.cit., p.59) de forma individual ou coletivo, e de *dêiticos de lugar* (aqui, lá, etc) e *tempo* (agora, ontem.etc). Sobre essas, Fiorin (1996, p.42) indica que “todo espaço e todo o tempo organizam-se em torno do ‘sujeito’, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do eu, que neles se enuncia”.

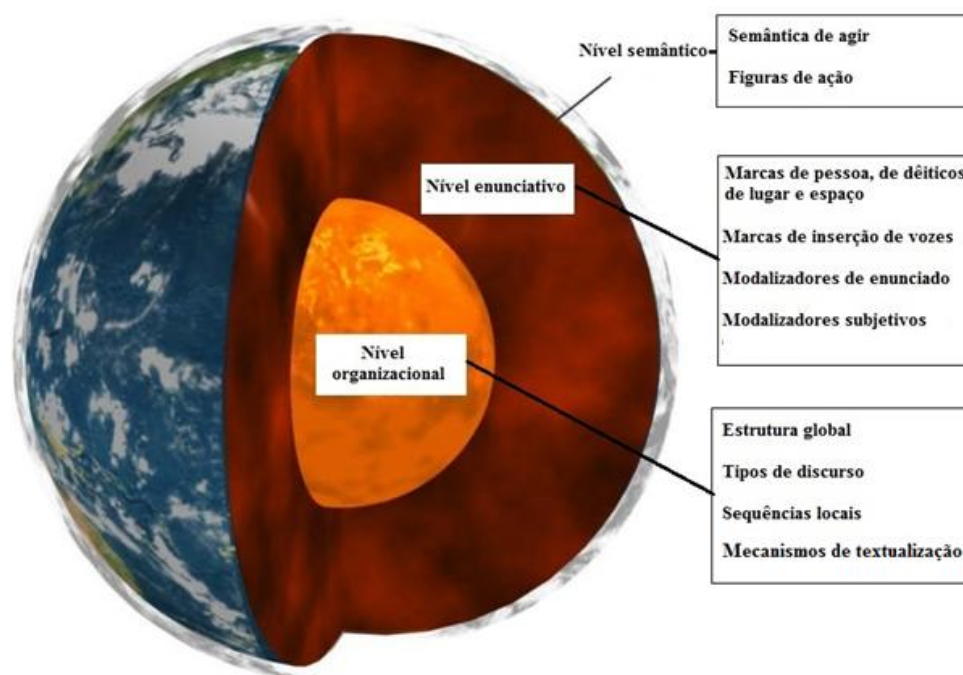
Além dessas unidades linguísticas, há ainda os *índices de inserção de vozes* (em discursos direto ou indireto, vozes implícitas ou explícitas) que podem indicar o grau de distanciamento do enunciador com essas vozes ou organizadores argumentativos;

modalizadores do enunciado que são “todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (Machado e Bronckart, 2009, p.61), o que envolve as vozes postas ou apagadas e está dividida em *lógica* (nível de certeza do agir), *deôntica* (observa à luz dos valores sociais), *apreciativa* (satisfação com seu agir); e *pragmáticas ou subjetivas* (principalmente verbos auxiliares, tais como querer, buscar, acreditar, etc) que atribuem “ao(s) actante(s) determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, etc), capacidades (ou incapacidades), julgamentos, etc. Esses últimos modalizadores podem nos ajudar a acessar o “real da atividade” (CLOT, 2006), ou seja, algo que por alguma razão não conseguimos fazer (impedido, não consegue, etc).

E por último, o nível semântico do folhado textual, que se refere a uma reinterpretação dos dois níveis anteriores, é constituído de uma semântica do agir (identificar intenções, motivações, tipos de agir e recursos mobilizados do agir), e apesar de ser o nível mais superficial, é por meio dele que podemos detectar “*figuras de ação* que se constroem **nos** e **pelos** textos”. (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.67, grifo do autor).

Diante da sistematização do modelo de análise de arquitetura de textos, o folhado textual, confeccionamos uma ilustração e um esquema para sua melhor compreensão didática, apresentados a seguir:

Figura 3: Organização do folhado textual, segundo Bronckart.



Dentre esses três mecanismos, escolhemos o nível enunciativo como parte da teoria para analisarmos os dados. Isso porque, através desse nível textual podemos identificar marcas de pessoas, inserção de vozes e interpretar modalizações utilizadas pelas estagiárias de inglês do alto sertão paraibano, revelando, assim, aspectos constitutivos desse gênero da atividade. Além disso, como indicamos ponto de contato com o Pereira (2016), optamos por esse nível pelo fato de essa autora ter feito o mesmo.

Assim, em conformidade com o ISD, colocamos a linguagem como central no desenvolvimento do trabalho e adotamos o agir como unidade de análise do funcionamento humano. Em outras palavras, os textos são materializados em ações de linguagem (BRONCKART, 1999, 2008), que por sua vez são analisados pela ótica do agir e em função do desenvolvimento humano, que no nosso caso se refere ao trabalho de estagiárias.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Só é útil o conhecimento que nos torna melhores.
(Sócrates)

Levando em consideração o contexto sócio-histórico e a possibilidade de diálogo com diferentes áreas do conhecimento, foram adotados procedimentos metodológicos para execução e organização desta pesquisa. Primeiro descrevemos a natureza desta pesquisa interpretativista e aplicada. Em seguida, expomos o contexto de geração de dados nas diferentes escolas de ensino fundamental e de ensino médio no alto sertão paraibano. Traçamos o perfil das estagiárias colaboradoras e do pesquisador até os procedimentos de análise. Na sequência, detalhamos os procedimentos e situação de geração de dados. E finalmente explicitamos os procedimentos de análise adotados para responder a cada uma das perguntas de pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Com o propósito de alcançar nosso objetivo geral já supradescrito, qual seja, *analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos nos discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba em função de desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiária de língua inglesa do alto sertão da Paraíba.*, realizamos uma pesquisa de cunho interpretativista. Assim, faz-se necessário trazer uma breve discussão sobre o que é e como nos posicionamos acerca da ideia de pesquisa interpretativista.

Mas antes disso, é importante deixar claro que nesta pesquisa adotamos o posicionamento de que a ciência é apenas um ponto de vista da realidade e que este trabalho, por sua vez, é uma pequena contribuição dentro do universo histórico e social dos estudos da área.

Trata-se de uma pesquisa de cunho interpretativista ou qualitativa pelo fato de ser um estudo que busca compreender os fenômenos a partir do que as pessoas dizem, ou seja, utiliza o ponto de vista dos participantes para investigar o objeto de pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) oferecem uma definição genérica que se alinha com justeza ao que nos propusemos neste trabalho:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17)

Este é um trabalho também de natureza aplicada, o que coaduna com a caracterização de pesquisa qualitativa postulada por Denzin e Lincoln (2006). Ambas abordam uma questão real de uso da linguagem e o uso de cenários naturais. No nosso caso, discursos de estagiárias do curso de Letras-inglês sobre suas aulas práticas de estágio gravadas em salas de aula em escolas públicas de ensino fundamental e de ensino médio no alto sertão da Paraíba.

Mas voltando exclusivamente ao interpretativismo e focando na sua historicização, é importante saber que este modelo científico não foi sempre utilizado pelas ciências sociais de forma ampla. Até a década de 1970 se utilizava basicamente o positivismo, com promessas de um grupo restrito de pesquisadores que lançava mão de medidas quantitativas. Pesquisadores da área das ciências sociais percebem ,então, insignificância em modelos cujo foco são os números e estatísticas, tal como Bauman (1992, 192): “relevância e números estão em campos separados. Fenômenos estatisticamente insignificantes podem se mostrar decisivos, e seu papel decisivo não pode ser compreendido de antemão”.

No entanto, encaramos aqui esta dicotomia qualitativo-quantitativo de forma menos radical e entendemos que dizer se uma pesquisa é quantitativa ou qualitativa está mais atrelado a uma questão de ênfase do que de limites entre si. Isso porque em uma pesquisa com estatística, por exemplo, há escolhas epistemológicas e metodológicas desencadeadas em interpretações do pesquisador, enquanto pesquisas como esta, caracterizadas como interpretativistas, dão espaço para apresentações de quantitativos, tal como faremos mais adiante. Por hora trazemos a definição do termo qualitativo por cultivarmos nosso trabalho neste terreno metodológico frutífero:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para **extrair desse convívio os significados latentes** que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p.1, grifo nosso)

Mais especificamente, a pesquisa qualitativa adota “multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. (CHIZZOTTI, 2003, p.1).

Alinhado com esta perspectiva interpretativista, observamos de dentro da sala de aula ao invés de um laboratório por burcarmos não perceber os fatos de forma isolada – uma vez que estes são causais por natureza – mas sugerir alternativas em pequena escala a partir de uma investigação local, onde o pesquisador e os participantes da pesquisa são co-autores na (re)construção do conhecimento. Isso porque, segundo Labov, ao mudar o enfoque do laboratório para a sala de aula – a partir dos anos 1980 – é que o papel social dos que usam as línguas passa a ser reconhecido (HOLMES, 1992, p.41 e 42).

Neste processo se busca observar “não apenas o que as pessoas realmente fazem, mas no que elas dizem que fazem e no que elas dizem que as fez fazer o que elas fizeram” (BRUNER, 1997, p.25). E coerente a estes procedimentos está nossa escolha metodológica das ciências do trabalho, a autoconfrontação, que veremos mais adiante. Ambos alinhados pela busca de interpretações significativas, como postula Mac Donough e Mac Donough (1997, p.50, 52 e 53, tradução e grifo nossos):

Este tipo de pesquisa lida particularmente com um estudo compreensivo e detalhado de significados individuais de microculturas locais, mas também busca revelar aspectos genéricos e universais através de comparação a ações similares em outros contextos particulares; além de investigar grupos naturais (turmas reais, organizações escolares normais, etc). [...] **buscando interpretações significativas a partir dos modos como os participantes interpretam sua própria situação** para eles mesmos e para os outros.¹⁸

¹⁸ This type of research deals particularly with a comprehensive and detailed individual meanings of local microcultures, but also seeks to reveal generic and universal aspects by comparing similar actions in other particular contexts; besides investigating natural groups (real classes, normal school organizations, etc.). [...] seeking meaningful interpretations from the ways in which participants interpret their own situation for themselves and for others.

Assim, uma pesquisa que se propõe investigar através do olhar interpretativista é aquela que observa o participante de forma subjetiva, gerando reflexões a partir de descrições e não de números. Por isso, adotamos este paradigma por buscar “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p.334). Estamos falando de uma “pesquisa crítica com a compreensão dos valores, crenças, propósitos e motivos que governam as ações e pensamentos dos participantes.” (MAGALHÃES, 1994, p.74)

Concomitante à adoção do paradigma interpretativista, trata-se de uma pesquisa inserida no campo das ciências aplicadas. Mac Donough e Mac Donough (1997, p.37 - 39) diferenciam as pesquisas em geral e aplicadas, sendo aquelas as que procuram algo desconhecido, inédito, enquanto estas buscam “estabelecimento, publicação ou utilização de algo que alguém (...) já sabe”. Se por um lado falta “originalidade, inovação e construção de teoria” às pesquisas aplicadas, por outro lado “existem muitas questões (...) de línguas que só podem ser respondidas em investigações conduzidas em contextos normais” (MAC DONOUGH E MAC DONOUGH, 1997, p.40).

Dessa forma, reconhecemos que estamos instaurados em uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista e aplicada; e sob o prisma da ética, o qual trataremos a seguir.

3.1.1 Ética na Pesquisa

Paiva (2005:2) destaca que a ética na pesquisa “é uma preocupação bem recente em todas as áreas da ciência” e, portanto, há muitos desafios, tais como o de desnaturalização do evento linguístico, das responsabilidades dos formadores e dos que estão sendo formados pesquisadores, do consentimento informado aos participantes, responsabilidades com coleta, posse e publicação de dados, além dos códigos de conduta. Para esta pesquisa, damos destaque para a preocupação ética em relação a responsabilidades com coleta, posse e publicação de dados, mantendo-os digitalizados e impressos; bem como dos códigos de conduta, tal como não revelar a identidade dos participantes em cidades tão pequenas.

Consoante com a ideia de que a natureza não conhece ética, concordamos aqui com a posição de desnaturalização do evento linguístico e, por consequência, o observamos como prática social. Neste sentido, Rajagopalan (2003, p.15-16) postula que “só se pode falar em ética quando estão em discussão ações internacionais praticadas por agentes

humanos no exercício de sua livre e espontânea vontade”. Pesquisas como esta, por exemplo, são atividades que se dão enquanto prática social e, portanto, demandam condutas éticas.

Por outro viés, esta atividade de pesquisar envolve agentes que têm responsabilidades e obrigações ao investigar as práticas sociais, seja por parte dos formadores, seja por parte dos que estão sendo formados, pois envolve poder e liberdade, como se posiciona Celani (2005, p.113-115):

Concordando com Hafernick et al. (2002), diria que faz parte do comportamento ético do formador tratar os alunos com respeito, humanidade e justiça, sem favoritismos; [...] saber criticar, ouvir e dizer ‘não’; garantir a confidencialidade quando procurado por alunos para tratarem de assuntos particulares ou histórias pessoais; não coagir nem ameaçar com exigências, e, finalmente, não usar os alunos como mão de obra para suas pesquisas pessoais.[...] As obrigações éticas devem incluir a firme disposição de criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância.

Embora tenhamos fortíssima crença nestes ideais, não parecem fazer parte da realidade cotidiana de muitos cursos de Pós-graduação *strictu sensu*, pois há frequentes observações e relatos de injustiças no tocante a estes pontos em cursos de mestrado e doutorado. No entanto, nada ocorre com o orientador em casos de falta de ética, como é observado pelo pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Arthuro (2015):

Acredito que os estudantes são atingidos, porque eles são o elo mais frágil da corrente. Se um orientador quiser parar de orientar um estudante, não vai acontecer nada com ele, que vai continuar ganhando o mesmo salário e tendo o emprego garantido. Já para o estudante, perder um mestrado ou um doutorado pode ser uma perda para o resto da vida profissional.

Isso nos motiva enquanto pesquisadores e professores éticos a combater atitudes que não coadunem com as apresentadas por Celani. Trata-se de uma tarefa que demanda energia e esforço constantes na luta pelo direito.

Já em relação ao consentimento informado e código de conduta, são exigidos em plataformas *online* próprias nas universidades para submissão de projetos a Comitês de Ética desde 2002, o que traz garantias formais tanto para os participantes quanto para os pesquisadores e as instituições. Importante observarmos que embora haja poucos riscos para os participantes, os sistemas e processos de aprovação junto a esses comitês são

burocráticos e lentos.

Além das formalidades, Allwright e Bailey (1991, p.68 – 70) alertam para o pesquisador buscar familiarização com os participantes, ter cuidado para não se tornar, evitar ansiedade e usar de paciência. Todos estes pontos são muito importantes, uma vez que “para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis” (CELANI, 2005, p.107).

No tocante à posse e divulgação de dados, na nossa pesquisa, surgem diversos questionamentos: o fato de os pesquisadores terem a posse e responsabilidade de guardar seguramente os dados (por vezes com custo financeiros) os fazem de sua propriedade? Sendo sua propriedade, teria permissão para divulgação, mesmo omitindo a identidade dos participantes? Sendo o pesquisador um servidor público, teria a sociedade direito ao acesso dos dados?

Mesmo diante de desafios e obscuridades que cercam a ética nas pesquisas sociais, há pontos claros que garantem uma atmosfera de respeito para todos os envolvidos: pesquisador formador, pesquisador sendo formado, participantes ou qualquer outros envolvidos. São estes princípios morais que nortearam as decisões éticas deste trabalho, seja na conduta do pesquisador, seja no resguardo do mesmo por conduta de outras pessoas.

3.2 O contexto da realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada com estagiárias do Curso de Letras-Língua Inglesa do Centro CFP-UFCG em 2017. Mais especificamente, nossa investigação foi desenvolvida com discentes dos componentes curriculares *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e IV*, com cargas horárias de 90 horas, no sexto período, e 120 horas, no oitavo período, respectivamente. Vale informar que o componente curricular *Estágio Supervisionado* só é cursado durante o quinto período, concomitante a outras quatro disciplinas, a saber, *Língua Inglesa V*, *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II* e *Literatura Inglesa: narrativa*, ou seja, uma disciplina a menos do que o período anterior.

Este curso, que forma professores para ensino Fundamental e ensino Médio há pelo menos 35 anos, teve seu projeto pedagógico reformulado em 2011, quando ocorreu o desmembramento do curso de Letras-Português/inglês para Letras-inglês, atendendo, assim, às exigências do Ministério da Educação (MEC) e às necessidades locais de um

curso que fosse exclusivamente voltado para o estudo específico da língua inglesa. Atualmente, este curso funciona no turno matutino e atende basicamente municípios em uma região fronteiriça entre os estados da Paraíba, Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Especificamente, trata-se de uma pesquisa realizada, além de entrevistas e observação, a partir de gravações de aulas práticas e sessões de autoconfrontação simples e cruzada com as referidas estagiárias em escolas públicas nos municípios de São José de Piranhas-PB e Poço José de Moura-PB. Estes municípios estão localizados no Alto Sertão - mais especificamente na bacia do Alto Piranhas - da Paraíba, estado do nordeste brasileiro, como ilustrado nas figuras a seguir:

Figura 4: Sertão da Paraíba (circulado em negro). AESA, 2017.

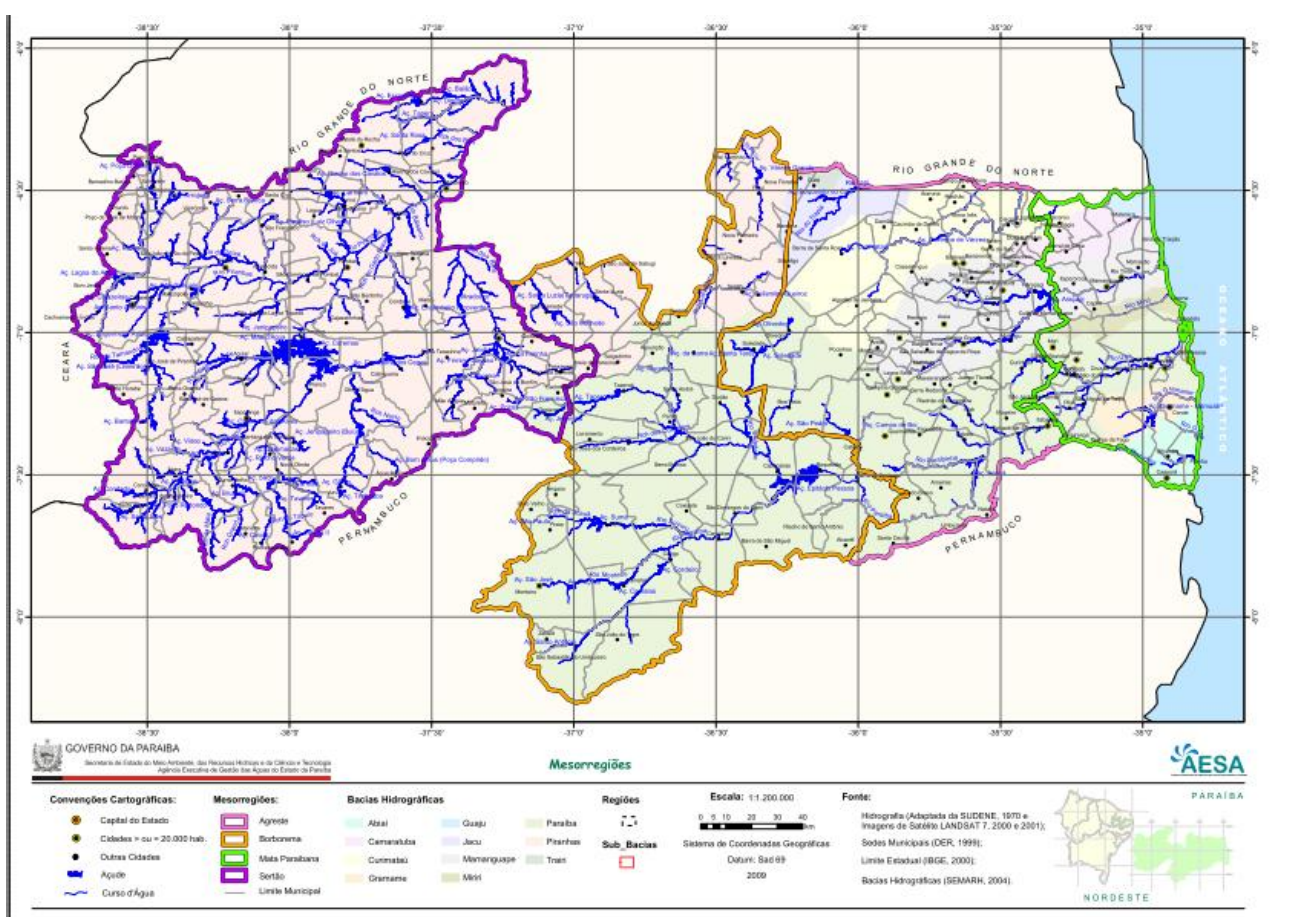
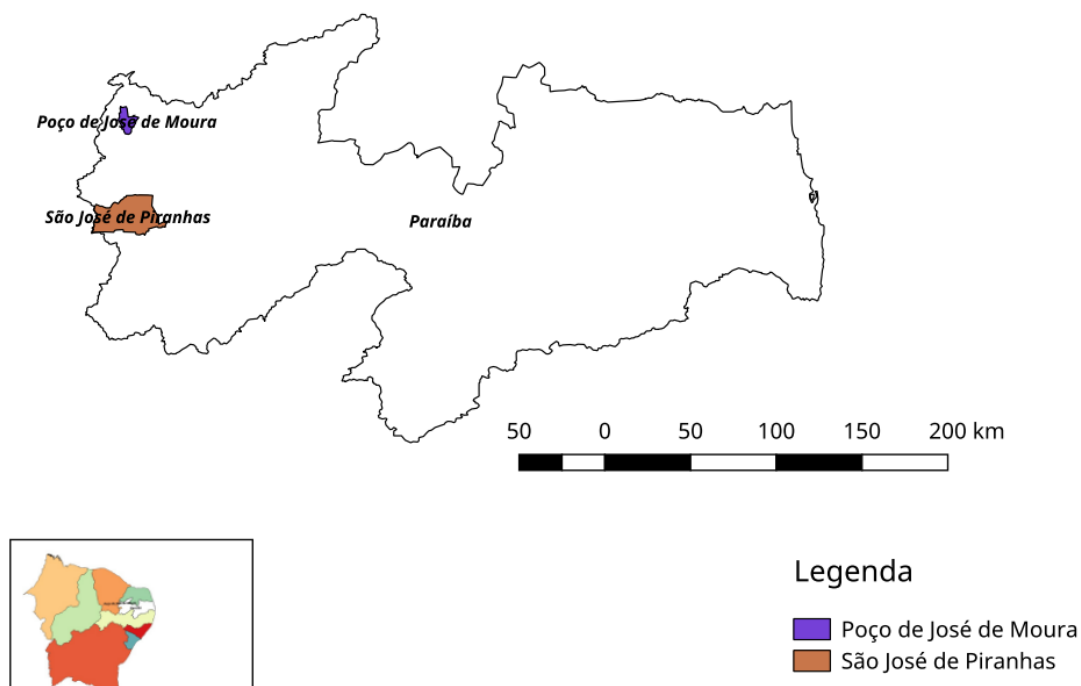


Figura 5: São José de Piranhas e Poço José de Moura: na Paraíba e no nordeste brasileiro¹⁹.



A instituição pública em Poço José de Moura é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho, cujo nome é uma homenagem a uma importante figura da região do vale do rio do peixe (a qual o município se insere) e está localizada no centro da cidade, embora a maioria dos estudantes sejam oriundos da zona rural. À tarde funcionam o ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e à noite os ciclos I e II da EJA.

Com 33 professores e uma área de 1.449,86 m² do terreno, sendo 842,62 m² construídos, a escola acolhe estudantes da zona urbana e rural em salas de aulas climatizadas com ares-condicionados e ventiladores, e que comportam entre vinte e trinta estudantes (1 por metro quadrado). Há ainda nesta escola uma sala de professores, sala de leitura (onde acontece um projeto de incentivo à leitura com bolsistas do 4º ao 9º ano), sala

¹⁹ Este mapa foi confeccionado exclusivamente para esta Tese de Doutorado pelo Professor Doutor em Geografia Aloysio Rodrigues de Sousa.

de Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltada para o atendimento de crianças especiais e um laboratório de matemática, todos climatizados, com exceção do último.

Com renda média de menos de um salário mínimo e cadastradas em programas do governo como bolsa família e bolsa escola, a maioria dos integrantes das famílias dos estudantes da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho trabalham como agricultores, com escolaridade, com poucos alfabetizados. Alguns desses, cursaram até o Ensino Médio (EM), mas a maioria possui Ensino Fundamental (EF) completo ou não.

E o Projeto Político Pedagógico (PPP) – muito embasado em Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs – foi produzido em 2012 pela diretora, vice-diretora, supervisora, coordenadoras pedagógicas e por professores. Embora traga informações biográficas, históricas, sobre corpo docente e discente, entre outras, este documento está obsoleto, pois sua validade é de três anos.

Concomitante à Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho em Poço José de Moura foi ainda alvo desta pesquisa uma Escola Estadual de Ensino Médio Prefeito Joaquim Lacerda Leite no município de São José de Piranhas-PB, que será caracterizada a seguir.

Fundada pelo padre italiano José Gálea, vem funcionando desde a década de 1970 em vários prédios, uma vez que não possui sede própria. Por falta de pagamento de aluguel, correu por muita vezes risco de ser fechada até o ano de 2008. Em 2009 mudou de sede e novamente correu risco de ser fechada por sofrer longa e profunda reforma estrutural. Por isso, em 2010 se muda provisoriamente para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Alberto de Paiva e ao terminar a reforma no prédio da Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Dondon Palitot Gomes, retorna para este local onde está até o momento.

Fundada com o esforço da comunidade e com o objetivo de formar professores e oportunizar desenvolvimento para a cidade, não se ofertou um ensino gratuito por ter despendido altos custos econômicos. Dessa forma, tornou-se uma instituição de ensino que atendia a burguesia da cidade. No entanto, com o passar do tempo ganhou estabilidade financeira, passando a atender cidades circunvizinhas, tais como Monte Horebe, Carrapateira e Bonito de Santa Fé, além da zona rural. Eis que em 1986 deixa de ser uma escola privada e passa a atender um público com renda familiar baixa e com pais cuja escolaridade varia, na sua maioria, entre nunca ter frequentado uma escola e ter cursado o

Ensino Fundamental incompleto. Vale salientar que atualmente é beneficiada com o Programa Dinheiro Direto na Bolsa (PDDE- Federal) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Sendo uma escola referência na formação de professores (no início os formados na escola se tornavam os próprios professores da mesma), possui hoje quarenta e quatro funcionários, sendo vinte e sete professores, e trezentos e quarenta e cinco alunos, sendo cento e setenta e cinco pela manhã, cento e trinta e cinco à tarde e trinta e cinco à noite. Funcionando nos três turnos, oferece pela manhã EJA – EF e EM Regular, no turno da tarde Curso Normal (formação de professores), Ensino Médio Regular e Sala de Recursos Multifuncionais (AEE) e no turno noturno EJA – EM.

Resgatando dados de 2015, uma vez que ainda não foram informados os de 2016 pelo censo escolar, de trezentos e quatro alunos matriculados, cento e quarenta e seis foram aprovados, cinquenta e três concluíram, trinta e quatro reprovados, quatorze transferidos, vinte desistentes e trinta e sete tinham dado andamento no curso. Além disso, foram desenvolvidos os projetos Patrimônio Público, Um olhar de amor para com os idosos, meio Ambiente e Sustentabilidade, Cultura Afro-Descendentes, A cultura de Augusto dos Anjos e Projeto Leitura e Escrita (crônica e outros) e Enfrentamento a violência e as drogas no ano de 2015-2016.

No que se refere à estrutura física da Escola Estadual de Ensino Médio Prefeito Joaquim Lacerda Leite, esta é composta por seis salas, sendo quatro exclusivas para aula, uma do AEE e outra de leitura, mas que também funciona como sala de aula. Embora a escola possua carteiras em número suficiente e boas condições para o uso dos estudantes, está em um prédio antigo com portas quebradas e telhado danificado, além de os ventiladores não funcionarem pelo fato de a rede elétrica do prédio estar com defeito. Há ainda uma sala de informática com dezoito computadores, mas com acesso restrito pelos estudantes, não só por não estarem todos computadores instalados como também pelo acesso ser permitido apenas com a presença de um professor. Por fim, além de banheiros masculino e feminino separados, rampas de acesso para cadeirantes, etc, há uma quadra para prática de esportes que também é de uso restrito por não ser coberta, impossibilitando a prática esportiva em horários de sol muito forte.

E a respeito do PPP, a escola E.E.F. de Curso Normal em Nível Médio tem atendido a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ao possibilitar a expressão da identidade escolar, definindo a natureza e o papel sócio-educativo, cultural e político, além de o referido

projeto foi construído conjuntamente a comunidade escolar.

Portanto, esta pesquisa foi realizada com estagiárias de uma instituição de ensino superior pública, UFCG, que atuaram em escolas públicas de EF e EM de duas cidades do alto sertão da Paraíba: Escola Estadual de Ensino Médio Prefeito Joaquim Lacerda Leite e em Nível Médio São José em São José de Piranhas e Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho em Poço José de Moura.

3.3 As participantes

Tanto as gravações das aulas quanto as sessões de autoconfrontação que constituem o *corpus* desta pesquisa foram realizadas nestas escolas com duas estagiárias. Uma matriculada no componente curricular *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (sexto período)* e uma no *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV (oitavo período)*, entre outros, no semestre 2016.2 do curso de Letras-Inglês do CFP-UFCG.

Através de um questionário²⁰ (Anexo I) as estagiárias forneceram dados próprios que nos permitiram traçar seus perfis de escolaridade, suas práticas de Estágio Supervisionado, práticas e crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês, percepções sobre o trabalho do professor de inglês. Assim, o referido instrumento de geração de dados foi organizado em quatro tópicos com questões abertas e fechadas, e seus resultados serão apresentados ao longo de todo esse tópico (incluindo os dois subtópicos seguintes: 3.3.1 e 3.3.2). Esse questionário foi aplicado com as participantes antes das gravações dos vídeos, deixando-as a vontade em relação ao tempo para que pudessem responder com o cuidado e detalhamento que lhes foram solicitadas, como será apresentado a seguir.

Foram selecionadas estagiárias do sexo feminino²¹, oriundas da zona rural, que tenham se autodeclarado negras ou pardas, matriculadas em universidade pública e estagiando em escola pública. Com vinte e um e vinte e dois anos, estas jovens paraibanas, que estudam em Cajazeiras – cidade onde está instalado o *campus* da UFCG alvo deste trabalho – foram selecionadas de um universo de estudantes do referido curso com cearenses, pernambucanos e potiguares.

²⁰ O questionário aplicado com as estagiárias foi adaptado do trabalho de Tese de Tinoco (2008), adequando às informações que se buscava neste contexto e de acordo os objetivos.

²¹ Vale destacar que é uma tendência haver poucos estudantes do sexo masculino matriculados no curso de Letras-ínglês do CFP-UFCG

Desse total de participantes, uma possui família com quatro e outra com cinco ou mais integrantes, onde o chefe da família – sempre homem – tem nível de escolarização Ensino Médio incompleto. Assim, podemos destacar aqui o fato de as participantes já terem alcançado nível de escolaridade superior aos dos chefes de suas famílias por estarem cursando nível superior. Isso porque estes não possuem nível superior, seja completo ou incompleto, mas ensino fundamental incompleto e ensino médio incompleto, como ilustra o Gráfico 1:

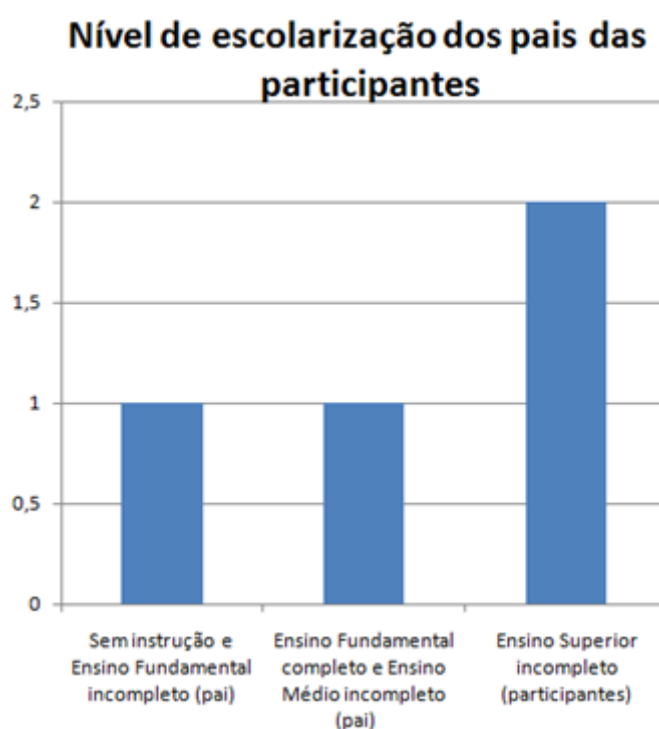


Gráfico 1: Nível de escolarização dos pais (chefes das famílias) comparativo com o das participantes da pesquisa.

No entanto, ao compararmos o nível de escolarização dos chefes das famílias com o das mães das participantes é possível perceber claramente um aumento para estas, o que é uma tendência tanto regional e estadual quanto nacional, conforme dados do IBGE. Ao contrário do perfil dos pais, onde não há nenhum registro para ensino médio completo, para o perfil das mães não foi computado nenhum perfil para sem instrução ou ensino fundamental incompleto, embora em ambos tenha uma ocorrência para ensino médio incompleto:

Nível de escolarização dos pais e das mães das participantes

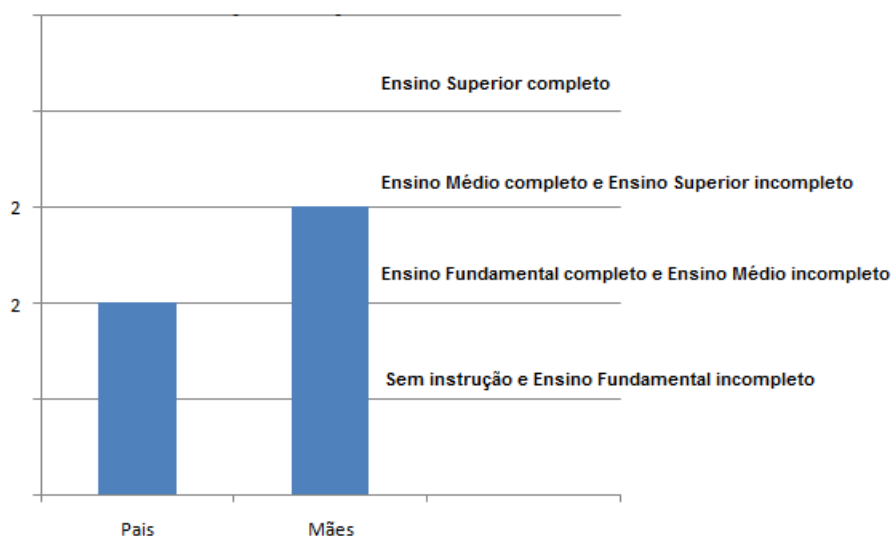


Gráfico 2: Nível de escolarização dos pais e das mães das participantes da pesquisa.

Embora as mães tenham alcançado o perfil Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto, apenas uma declarou possuir Ensino Médio. Portanto, as participantes estão em um nível de escolarização elevado não apenas em relação a seus pais, mas também das suas mães.

É possível perceber ainda que tanto os chefes das famílias das participantes quanto suas mães compõem um grupo cuja estatística eleva o nível de escolaridade quando comparado aos dados disponibilizados publicamente em 2010 pelo IBGE para o Estado da Paraíba, como ilustrado no gráfico 3:

Divisões Territoriais ▲	Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, 2010 ◇	Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto, 2010 ◇	Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto, 2010 ◇	Ensino Superior completo, 2010 ◇
Paraíba	1.317.438	222.898	400.653	169.584

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

10 resultados por página exportar dados Anterior 1 Próximo

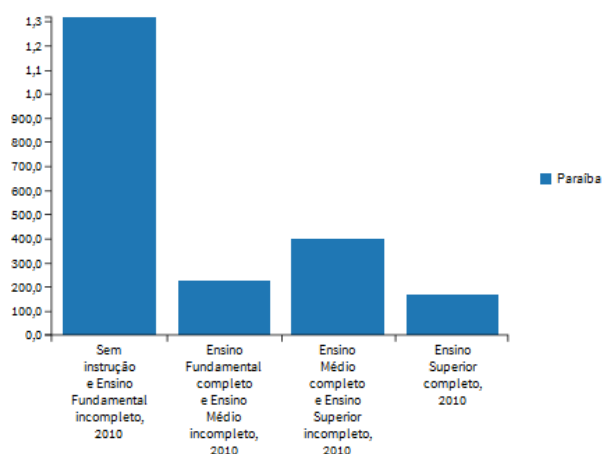


Gráfico 3: Nível de escolarização no estado da Paraíba.

Fechando esta questão comparativa de escolarização, percebemos que há mais anos de estudo para o sexo feminino e um avanço significativo no nível destas famílias com a nova geração. Mas gostaríamos de dar destaque para o fato de que estas famílias rurais sertanejas do alto sertão da Paraíba, e principalmente as participantes, refletem dados bem superiores ao nível nacional, em que quase a metade da população, 49,25%²² de brasileiros com mais de 25 anos, ou seja, 54,5 milhões, não possuem fundamental completo. E quando se refere à zona rural este índice pula para 79,6%. Já 14,65%, ou seja, 16 milhões, concluíram o fundamental, mas não chegaram no ensino médio, 38% dos brasileiros concluíram o ensino médio e apenas 11,26% fazem parte da seleta fatia dos que possuem nível superior completo.

Entre 20 e 24 anos, faixa etária das participantes, por volta de um quarto não chegou a terminar nem o ensino fundamental, 22,57% sem concluir o ensino médio, 45,82% com médio incompleto – e é aqui que se encaixam nossas participante – e superior incompleto e apenas 5,46% concluíram o ensino superior.

E para findar esta apresentação geral das participantes da pesquisa, é ainda importante informar que todas realizaram todos seus estudos em escolas públicas. Isso é

²² Dados de 2012 disponibilizados no sítio do IBGE.

importante não só pelo fato de estas instituições educacionais serem alvo desta pesquisa, como também, ou melhor, principalmente por representar um objetivo tão almejado desde a época de Anísio Teixeira (1957), o qual nos alinhamos plenamente:

Antes de [19]30, o sistema educacional da elite brasileira era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista [...]. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas. [...] Com estas escolas, por dizê-lo, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite. [...] **De nada valeu existirem realmente dois sistemas: um de educação superior, pública e gratuita, para as classes mais altas, antecedido de uma escola secundária privada e paga, de caráter propedêutico, para o acesso à superior.** (TEIXEIRA, 1957, grifo nosso)

Dando grandes saltos na história, implantou-se um modelo elitista privado de ensino superior em 1968, fruto de padrões instalados desde a década de 1950. Neste período o Brasil, destaca Martins (2000), tinha por volta de uma centena de instituições com menos de 100 mil estudantes, predominantemente do sexo masculino, já na década de 1990 este número sobe para 2,1 milhões, e entre outras mudanças:

Nesse processo de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino. (MARTINS, 2000)

Ao adentrarmos neste novo milênio, este perfil de universidade pública expandiu no Brasil, oportunizando estudantes como as participantes desta pesquisa a saírem de ensinos fundamental e médio público e darem sequência ao ensino superior também público. E são sobre elas que vamos relatar a partir de agora individualmente, dando sequência aos resultados da coleta dos questionários no tocante às práticas de ES, práticas e crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês e percepções sobre o trabalho do professor de inglês. Nos referindo através de pseudônimos, preservando, assim, suas identidades, a saber, Manuela e Lindaura.

3.3.1 Manuela

Esta participante, aos seus 22 anos e solteira, mora na sua cidade natal, Poço José de

Moura, no sertão da Paraíba. Ela inicia sua entrevista citando Aristóteles, justificando seu prazer em ensinar com a postulação dele de que naturalmente o ser humano sente prazer em aprender. Isso porque para ela ao ensinar, se aprende ainda mais. E acrescenta que além de se sentir realizada quando contribui para a formação de outro ser humano, a oportunidade de ser um agente transformador na vida de seus alunos a encanta.

Diz ter sido influenciada por sua irmã nesta escolha profissional, a qual já era graduada em Letras e indicou o curso para a então indecisa Manuela. Especificamente língua inglesa por ter tido um professora no ensino fundamental que julga ter sido ótima e com jeito “doce”. Além destes, o fato de a sua cidade sofrer com falta de professores nesta área a motivou pela possibilidade de conseguir um emprego.

Sobre as práticas e crenças de ensino e aprendizagem de inglês, Manuela acredita que é preciso estar imerso em uma língua para poder aprendê-la, bem como disciplina e foco por ser um processo que exige muito do aprendiz. E destaca que a prática é fundamental para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir e escrever.

Para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de inglês, ela se volta para a escola pública para indicar que esta é vista como menos importante em relação às outras, por consequência, os alunos acham difícil o componente curricular e sem sentido para seu contexto social. Dessa forma, a participante postula que é importante para o referido processo dar destaque à valorização da língua inglesa na escola.

Ela ainda cita as questões da formação inicial e continuada dos professores, que deve ser mais eficaz, e da carga horária, que deveria ser maior para um melhor desempenho tanto para o ensino quanto para o aprendizado. E como positivo em práticas destes processos, Manuela destaca o uso de músicas, aulas dinâmicas e temas que abordem a formação humana devem ser mantidos.

Segundo ela, seu contato com a língua inglesa se deu essencialmente via escola, onde teve seu primeiro contato no Ensino Fundamental II, quando eram ministradas aulas atrativas e dinâmicas. No entanto, no Ensino Médio teve poucas aulas de inglês por não haver professor na escola. Como cursa Letras-inglês, ao ingressar na universidade teve um contato mais intenso com esta língua. Concomitante às aulas, seu aprendizado, ainda em desenvolvimento, se dá também através de estudos em casa, através de livros didáticos, áudios e vídeos da *internet*.

Tanto para prática de aprendizado quanto de ensino, a participante sinalizou os trabalhos em grupo, exercícios escritos, leitura de textos, produção de textos ou redação, debates e discussão em grupos, seminários, jogos ou dramatização com finalidade de estudo, leitura em voz alta, leitura silenciosa e interpretação de textos, e reescrita de textos próprios.

No que se refere ao trabalho do professor, embora tenha defendido que ensinar requer mais do que o domínio do conteúdo, novamente não foi respondida a questão que pede para defini-lo, uma vez que a participante o caracterizou como um trabalho árduo e ao mesmo tempo gratificante, apresentando desafios da profissão, tais como, falta de interesse dos estudantes, carência de material didático, muitas turmas, etc.

O mesmo aconteceu quanto à singularidade do professor de língua inglesa, pois a participante indica que é exclusivo deste professor pode trabalhar com temas sociais para ensinar a língua, elencando ainda o racismo, preconceitos em geral, conscientização ambiental, etc.

Sobre a didática, Manuela comentou que por um lado acha positivo o uso de “warm up” e temas ligados aos contextos dos alunos para que haja sentido sua aprendizagem, enquanto por outro lado mudanças no sentido de aumentar carga horária, o uso de tecnologias, sem se prender muito ao livro didático.

Já sobre as mudanças no ensino e aprendizagem de língua inglesa, ela volta a destacar a adaptação do ensino à turma, o uso de temas sociais, o ensino da leitura, além de interação e multidisciplinaridade. E foram também temas recorrentes levantados pela participante ao ser questionada sobre o que leva um professor a adotar certos procedimentos didáticos em detrimento de outros: os diferentes perfis da turma, objetivo de ensino, recursos didáticos disponíveis, além de acúmulo de turmas, que tem como consequência a sobrecarga de trabalho.

3.3.2 Lindaura

E a última entrevistada tem 21 anos e assim com Manuela também é solteira e vive na sua cidade Natal, São José de Piranhas-PB. Embora esta participante tenha declarado, de modo geral, que gosta de lecionar e de compartilhar o que sabe com outras pessoas e ser uma pessoa paciente a faz acreditar não ter muita vocação para a docência.

Também como aconteceu com a outra participante, Lindaure se diz ter sido influenciada por parente na sua escolha profissional. Neste caso, ela relata que tem tias que não tiveram oportunidade de estudo na juventude, tal como ela está tendo, mesmo casada e com filhos conseguiram se tornar professoras que alfabetizaram boa parte da família, incluindo os próprios filhos. Ela completa que a admiração e vontade em aprender a língua inglesa unidas à pouca habilidade com a área de ciências exatas a conduziram para escolher ser professora de inglês.

Ela afirma ainda que perceber alguém aprimorando seus conhecimentos é uma das coisas de que mais gosta na profissão. E destaca que caso siga a carreira de professora de inglês, gostaria de ser lembrada como aquela que marcou a vida de pelo menos uma pessoa positivamente, tal como alguns professores marcaram sua vida e carreira.

Partindo mais para as práticas e crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, Lindaure diz acreditar que quanto mais exposta a pessoa estiver à língua alvo, mais fácil será sua comunicação no idioma desejado. Continua com o argumento de que ouvir e ler textos dos mais diferentes gêneros, praticando escrita e produção oral, é muito importante. E neste aspecto, hoje em dia a *internet* disponibiliza muito conteúdo, inclusive autêntico (com linguagem produzida por nativos).

Aproveitando este gancho da *internet*, ela foca nesta questão para defender que as melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de inglês devem se dar, por exemplo, através de ferramentas como o Youtube. Isso porque há benefícios no uso dessas tecnologias para o aprendizado de línguas (entre outras áreas), tal como disponibilização gratuita de muitos vídeos em língua inglesa, que têm a possibilidade de serem acessados com mobilidade via *smartphones*. Para reforçar, compara esta situação atual com o de alguns anos, quando se ouvia inglês quase que exclusivamente via fitas cassetes, bem mais difíceis de manusear. E fecha este tema pressupondo que jogos educacionais são usados nos processos de ensino-aprendizagem de inglês e deveriam ser mantidos por professores.

Passando para a pergunta que busca explicações de como a entrevistada aprendeu inglês, Lindaure foi detalhista. Relata que seu primeiro contato consciente com a língua inglesa foi via escola ao ingressar no Ensino Fundamental e desde então – complementa que já se passaram dez anos – passou a gostar muito da disciplina, onde sempre foi muito participativa, respondia questões com facilidade e, portanto, era boa aluna. Além desse gosto e facilidade que a acompanharam durante toda educação básica, período em que se tornou referência entre os colegas nas aulas de inglês, ela destaca que uma das maiores

responsáveis no seu desenvolvimento junto à língua inglesa foi a MTV, emissora de televisão que em 2010-2011 esteve disponível para rede de transmissão aberta.

Sendo a única emissora do gênero de acesso à entrevistada na época, oferecia uma programação quase que exclusivamente de músicas, muitas delas em inglês. Neste contexto, a entrevistada se diz ter sido viciada em quase todos os programas. Um dos programas que mais gostava era um que apresentava clipes de músicas com tradução simultânea legendada, o que a proporcionou desenvolver *listening* e *speaking*, além de adquirir vocabulário bem variado.

O fato de haver apenas um aparelho de TV em sua casa, mesmo contando com o apoio de seu irmão que também gostava do referido tipo de programação, tinha de disputar horários com o resto da família o uso diário da televisão, sobretudo no período noturno quando seu pai queria assistir jornal.

Não durou muito tempo e a MTV não estava mais disponível na transmissão aberta, mas logo depois Lindaura já entrou na universidade, onde deu seguimento ao seu aprendizado em inglês, bem como o auxílio de variadas ferramentas da internet, que vão desde *podcasts* e tutoriais até textos acadêmicos. Ela finaliza seu relato sobre como aprendeu inglês dizendo que embora não esteja no nível de proficiência, já consegue se comunicar de forma satisfatória.

Voltando para o tema ensino e aprendizagem, as atividades que Lindaura costuma lançar mão em ambos são os trabalhos em grupo, exercícios escritos e leitura de textos, apenas nas práticas de aprendizagem ela costuma passar por provas, além de leitura silenciosa e interpretação de textos, e atividades exclusivamente para o ensino, ela diz usar produção de textos ou redação, debates e discussão em grupos, jogos ou dramatizações com finalidade de estudo, leitura em voz alta e reescrita de trabalhos próprios.

E o último tema abordado com os participantes foi o trabalho do professor de língua inglesa. Sobre definir tal trabalho, a ela diz ser antes de tudo um trabalho que exige dedicação, pois lida com muitas pessoas com realidades sociais diferentes, entre outros fatores que influenciam no trabalho docente, tal como sua formação continuada, por exemplo. No entanto, finaliza dando um conceito que segundo ela foi um professor quem a disse certa vez: o bom professor é aquele que consegue gerenciar um projeto de ensino.

Mais especificamente sobre as singularidades do professor de inglês, ela destaca a necessidade de o docente possuir tanto habilidades comunicativas (falar, ler, ouvir e

escrever) quanto domínio da estrutura gramatical, além de amplo conhecimento da língua que leciona.

Já no que diz respeito à didática do ensino de inglês, a participante chama atenção para a ineficiência do ensino de inglês descontextualizado de gramática, pois não oportuniza o aluno a conhecer outras culturas, e por consequência, o impossibilita de poder comparar com a sua cultura, o que seria uma das grandes vantagens que se tem ao conhecer outra língua que não a materna.

Sobre como se dão as mudanças no ensino e aprendizagem de língua inglesa, tais como metodologias, uso de materiais, procedimentos, etc, Lindaura foi a única participante que realmente respondeu a esta questão. Segundo ela, essas mudanças se dão, e são precisas se dar, quando os métodos, materiais, etc não surtem mais tanto efeito como das primeiras vezes que foram usados. Aliado a isso, ela indica que é importante o professor saber dos alunos suas opiniões sobre o que e como gostariam de estudar, com o objetivo de trazer algo novo para as aulas.

Por fim indica acreditar que as escolhas de certos procedimentos didáticos em detrimento de outros se dão por motivos subjetivos, pois cada professor vive realidades distintas e suas decisões são de acordo seu contexto. E conclui assumindo que não saberia tratar desta questão com precisão.

3.3.3 O pesquisador

Delineadas características das duas participantes da pesquisa, será apresentado agora o pesquisador, pois como participante da pesquisa, concomitante ao perfil das estagiárias, o seu também pode influenciar nos resultados desta pesquisa.

Quando esta pesquisa foi realizada, tinha 36 anos e já lecionava língua inglesa há pelo menos vinte anos, sendo por volta de dezesseis anos no Rio de Janeiro e Bahia em escolas e cursinhos livres de inglês e por volta de quatro anos em Universidade Estadual e Instituto Federal na Bahia, além de Universidade Federal na Paraíba, onde atua.

Filho e sobrinho de professoras, desde muito cedo teve acesso a perspectivas de professores em relação aos estudantes, condições de trabalho dentro da instituição e interinstitucional, formação inicial e continuada, entre outros. Isso ofereceu uma gama de percepções identitárias, didáticas e discursivas, que por consequência, o motivou no futuro

a aderir e investigar profissionalmente neste âmbito.

Exemplo disso é que já aos dezesseis anos lecionava em cursos livres de inglês e cursinhos de reforço escolar. Aos dezenove já era dono de curso de inglês na Bahia, aos 21 ingressou na primeira graduação e graduou em 2006 em Letras-Português. Em 2008 foi se especializar na Inglaterra, mais precisamente em Cambridge, embora já fosse especialista em Língua Inglesa aqui no Brasil.

Aos vinte e sete anos foi para o Rio de Janeiro, onde terminou a segunda graduação em Letras-Inglês pela Universidade Veiga de Almeida e o mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Retornou para a Bahia, onde lecionou na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e no Instituto Federal Baiano (IFbaiano). Em seguida veio para Paraíba lecionar na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde está até hoje, após desistir de voltar para o Rio de Janeiro, onde esteve aprovado na Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO) e na Prefeitura do Rio de Janeiro, ambos para professor de inglês.

Tal escolha se deu não apenas pela oportunidade em retornar para o sertão nordestino, lugar com o qual muito se identifica, mas também por se tratar de um engajamento em uma instituição que lhe ofereceria além de um rico campo de investigação, condições para pesquisar mais profundamente acerca do trabalho do professor. No CFP-UFCG é responsável pelos componentes curriculares Linguística Aplicada ao Ensino de Língua inglesa I e II, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

Assim, além de tais componentes estarem muito alinhados não só com os desejos do pesquisador, mas também com as necessidades desta pesquisa, o perfil do pesquisador coaduna claramente com o das participantes, entrelaçando suas identidades. Por fim, aliado a tudo isso, o pesquisador ingressou em um curso de doutorado em Linguística, onde pode realizar pesquisas como esta Tese, entre outras.

E após apresentadas e caracterizadas a pesquisa e as participantes desta nossa investigação, vamos abordar na próxima sessão como se deu nossa geração de dados, que servirão para nossa análise.

3.4 Procedimentos de geração de dados

Ocorrida em diferentes etapas e com variados instrumentos, nossa geração de dados se deu basicamente na seguinte sequência: conversa preliminar explicativa sobre a pesquisa com possíveis participantes, aplicação de questionário com as participantes, gravação em vídeo de suas aulas seguidas de sessões de autoconfrontação simples e cruzada com as duas participantes. Podemos descrevê-las, resumidamente, da seguinte forma:

1. Entrevista: com o Parecer Cosubstanciado (ANEXO D) em mãos, a partir de uma conversa preliminar, foram expostos os objetivos e procedimentos em geral da pesquisa, seguidos da aplicação de um questionário (APÊNDICE A) com cada uma das participantes. O intuito foi o compartilhamento da realidade do estágio supervisionado pela ótica das estagiárias.
2. Gravação das aulas em vídeo: após os Termos de Anuência (ANEXOS A e B) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (ANEXO C) devidamente assinados, foram marcadas, em comum acordo, as datas das aulas que realizaríamos as gravações. Indicaram que não havia problema com a presença do pesquisador durante as gravações. E assim, foram gravadas uma aula de cada participante.
3. Autoconfrontação Simples: com o objetivo de deixar as participantes mais a vontade, as sessões de Autoconfrontação Simples foram realizadas, a critério delas, no *campus* do CFP-UFCG, onde cursam Letras-inglês. Após orientadas pelo pesquisador, que por sua vez estava munido do computador e câmera de vídeo em mãos, o pesquisador controlava quais trechos deveria parar e o pesquisador gravava em seus comentários.
4. Autoconfrontação Cruzada: foi marcada nova sessão no CFP-UFCG, mas agora de Autoconfrontação Cruzada entre as duas estagiárias participantes da pesquisa. O pesquisador, de posse do computador e vídeo mais uma vez, realizava gravações de ambas as estagiárias, que assistiam a trechos da aula de uma delas de cada vez e discutiam pontos selecionados pelo pesquisador.

De forma mais detalhada, o primeiro contato com o campo de pesquisa se deu com uma conversa preliminar entre o pesquisador e cinco possíveis participantes, escolhidas a partir de seus perfis como estagiárias do curso de Letras-inglês no CFP-UFCG, pardas e

moradoras da zona rural no alto sertão paraibano. Tal reunião teve como propósito convidá-las a participar e principalmente apresentar os objetivos e metodologia do trabalho que viria a ser desenvolvido, além de deixar muito claro sobre questões éticas que envolveriam suas segurança e exposição. Além disso, caso elas aceitassem que seria firmado um compromisso formal com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo), documento exigido pelo comitê de ética da UFPB. Ficou acordado ao final que, após responderem um breve questionário sobre seu perfil, seriam gravadas uma aula prática de cada uma delas e realizadas as sessões de autoconfrontação com o intuito de gerarmos dados sobre suas percepções sobre o próprio trabalho.

Houve desde o início ampla preocupação em estarmos em constante diálogo presencial ou em grupos *online* na *internet* com as estagiárias, e deixá-las o mais à vontade possível, criando um clima amistoso através da empatia. Tal postura se apóia em uma das três perspectivas metodológicas interpretativistas postuladas por Schwandt (2006, p.196) e adotadas aqui:

Para entender o significado da ação humana, é preciso que se compreenda a consciência ou intenção subjetiva do ator a partir de dentro. O *Verstehen*²³, portanto, requer um tipo de identificação empática com o ator. É um ato de restabelecimento psicológico – entrar na cabeça de um ator para entender do que ele é capaz em termos de motivos, crenças, desejos, pensamentos, e assim por diante.

E como poderíamos observar as intenções ou consciência delas se sentindo pressionadas ou fiscalizadas? Será que não buscariam dar a resposta esperada pelo pesquisador, simulando alguma situação ou discurso? E se elas se sentissem acolhidas e como parte responsável da pesquisa? Refletindo sobre tais questões que chegamos à conclusão de que a empatia e boa tratativa seria um passo fundamental no nosso caminho rumo ao desvelar de seus discursos.

Importante destacar neste momento que uma das estratégias para deixar as estagiárias mais à vontade era excluir a gravação de uma delas para a análise ao final da coleta (das aulas) e geração (de seus discursos sobre suas aulas). E pautada nesse argumento a primeira estagiária pediu poucos dias depois para sair alegando que iria sair uma de qualquer forma e que, mesmo depois do aceite – embora não tenha assinado o TCLE – ela não se sentia a vontade para ter suas aulas gravadas.

²³ Termo alemão que quer dizer: compreender uma expressão linguística.

Uma porque a greve dos professores impediu que realizasse suas aulas práticas de estágio²⁴ e outra porque não conseguiu confirmar a data de sua aula prática, segundo ela, por conta de o sinal de celular não ter funcionado na zona rural onde mora.

Dessa forma, ao invés de realizarmos quatro autoconfrontações simples, como previsto, foi preciso encurtar para duas e resolvemos adicionar uma sessão de autoconfrontação cruzada com as duas estagiárias remanescentes. Estas sessões ocorreram em um intervalo de três meses no primeiro semestre de 2017, período em que foram gravadas as aulas, realizadas as autoconfrontações simples e cruzadas, além de transcrever todo áudio produzido pelas estagiárias sobre seu trabalho.

Fomos realizando as gravações das aulas, primeiramente a de Manuela em Poço José de Moura e em seguida a de Lindaura em São José de Piranhas. E foi justamente durante este processo que outras duas estagiárias se desligaram da pesquisa: uma por questões burocráticas e a outra optou por sair.

As estagiárias ofereciam sempre no início das aulas práticas um momento para que o pesquisador pudesse explicar como e por que ocorreria o procedimento da gravação das aulas. Nestes momentos ele procurou ser o mais claro e sucinto possível para que todos pudessem compreender a pesquisa, mesmo que minimamente, e a amplitude do que estava acontecendo. Assim como foi esclarecido para as estagiárias sobre os riscos de exposição e anonimato, foi feito com os estudantes de ambas as escolas onde foram gravadas as aulas, reforçando as questões éticas e de segurança de dados.

Ao mesmo tempo, o pesquisador tentou sempre se camuflar durante as gravações com o objeto de passar despercebido após alguns minutos depois do início da aula. Para isso, sentou-se no fundo da sala de aula, usou roupas escuras e pouco formais, e procurou não fazer nenhum tipo de ruído que chamasse a atenção. Tal postura se justifica pela abordagem da preservação ecológica dos processos interativos que este trabalho se filia, onde a tarefa complexa do professor se entrelaça com o que ocorre no momento da aula. Portanto, uma intervenção, mesmo que imaginemos que seja pouco significativa, poderia ajudar a criar um ambiente artificial. Os dados foram, portanto, gerados no “contexto natural” das práticas sociais situadas sobre as atividades das estagiárias, uma vez que o nosso *corpus* constitui-se de discursos destas sobre suas aulas e sobre a aula da colega,

²⁴ Embora o professor de estágio tenha insistido em realizar seminário no lugar de aulas práticas para o componente curricular Estágio Supervisionado, foi preciso entrar com um processo junto à UFCG para que as normas sobre estágio, incluindo lei, fossem cumpridas.

gravados em áudio.

Nesse processo, foram encontrados alguns desafios que possibilitaram um processo de amadurecimento tanto do pesquisador quanto das participantes. Embora tenham sido encontrados estagiários dispostos a participarem da pesquisa, o primeiro desafio foi o de selecionar alguns deles com o perfil desejado: oriunda da zona rural, do sexo feminino, do alto sertão da Paraíba, parda. Depois disso, outro desafio foi o de viajar para cidades onde o pesquisador ainda não havia ido. Viagens essas custeadas com recursos próprios do pesquisador. Por outro lado, podemos citar dois facilitadores durante os procedimentos de coleta de dados. O primeiro é o de que o pesquisador foi professor de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no CFP-UFCG, *campus* onde teve fácil acesso aos estagiários, alvo da pesquisa. E as cidades do alto sertão da Paraíba possuem um perfil de acolhimento, o que nos conferiu fácil acesso às instituições de ensino envolvidas neste trabalho.

Diante de toda situação de geração de dados exposta nessa seção, passaremos agora para a apresentação dos contextos das sessões de autoconfrontação simples e cruzada que vamos discorrer a partir de agora e nos próximo tópico e seus subtópicos.

3.5 Parâmetros físico e sociossubjetivo da Autoconfrontação

Antes de passarmos para a apresentação detalhada dos contextos das sessões de Autoconfrontação, serão descritos os parâmetros físicos e sociossubjetivos das condições de autoconfrontação.

Com base no postulado que, segundo Bronckart (1999, p.93), o texto advém de uma verbalização concreta e relacionada ao contexto de produção, o contexto é constituído de parâmetros físicos e sociossubjetivos, que influenciam como o texto é produzido. São, segundo Bronckart (op.cit.), os parâmetros físicos: lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor; e os sociossubjetivos: o lugar social, objetivos da interação, enunciador e emissor, sendo estes dois últimos ocupantes de lugares sociais.

E mais recentemente Bronckart (2008) desenvolve a idéia situacional para o actante a partir de um conjunto de parâmetros físicos, a saber, emissor, receptor, espaço-tempo de produção; e dos seguintes parâmetros sociossubjetivos: tipo de interação social, possíveis objetivos e os papéis atribuídos aos protagonistas da interação. Dado estes parâmetros, serão

dispostas nos subtópicos a seguir tabelas que buscam sumarizar as situações de produção de dados com cada uma de nossas participantes estagiárias na subsessão autoconfrontação simples e com as duas participantes na subsessão autoconfrontação cruzada, respectivamente.

3.5.1 Contexto das sessões de Autoconfrontação Simples

Com o intuito de facilitar a compreensão da situação de produção, serão apresentados nos quadros a seguir os parâmetros físicos e sociossubjetivos de produção da autoconfrontação:

Quadro 1 – Parâmetros físicos da autoconfrontação simples

Participante	Lugar de produção	Momento de produção	Emissora	Interlocutor
Manuela	CFP - UFCG	24 de março de 2017 10 dias após a gravação Duração 00:15:48 h	Estagiária participante	Pesquisador
Lindaaura	EEEM Joaquim Lacerda Leite – São José de Piranhas	09 de abril de 2017 30 dias após a gravação Duração 00:35:56 h	Estagiária participante	Pesquisador

Fonte: própria.

O local da gravação das aulas só poderiam ser as escolas onde estavam atuando enquanto estagiárias, mas o local da gravação das autoconfrontações simples foi deixado a critério das estagiárias participantes da pesquisa. Assim, a autoconfrontação simples foi realizada com Manuela no CFP – UFCG pelo fato de ela ter disponibilidade em aulas vagas, enquanto Lindaaura optou pela realização da gravação da autoconfrontação na escola onde estava atuando por economia de transporte, uma vez que ela não mais estava cursando componente curricular no CFP-UFCG.

As gravações aconteceram entre março e abril de 2017, sendo que os intervalos entre as

gravações das aulas e as sessões de autoconfrontação variaram entre dez e trinta dias. Estes prazos foram realizados considerando a disponibilidade das estagiárias participantes da pesquisa, além de não deixar a autoconfrontação muito próximo nem muito distante da gravação da aula.

Após apresentados os parâmetros físicos, serão dispostos a seguir os parâmetros socio subjetivos das autoconfrontações simples:

Quadro 2 – Parâmetros socio subjetivos da autoconfrontação simples

Lugar social de interação	Objetivos comunicativos	Papel social das enunciadoras	Papel social do(s) interlocutor(es)
a) CFP-UFCG: instituição de origem das estagiárias e do pesquisador; b) As escolas onde foram gravadas as aulas: local comum de convivência das estagiárias. ²⁵	a) Geração de textos que sirvam de dados para esta pesquisa; b) Que as estagiárias assistam à própria aula e produzam comentários avaliativos.	a) Estagiária do curso de Letras-inglês no CFP-UFCG; b) Colaboradora da pesquisa; c) Estagiária (auto)confrontada com seu trabalho.	a) Professor de inglês do CFP-UFCG; b) Pesquisador entrevistador; * Qualquer destinatário ‘indireto’ que venha a ter contato com o texto.

Fonte: própria.

O contexto socio subjetivo subjacente à realização das autoconfrontações simples tem como lugar social o CFP-UFCG e as escolas onde foram gravadas as aulas. O primeiro é o local de origem das estagiárias e do pesquisador, um dos fatores que motivou a seleção das estagiárias para esta pesquisa. E o segundo é o cenário das aulas gravadas – sobre as quais as estagiárias fazem a primeira análise, pois foi realizada a autoconfrontação cruzada também – onde ambas estagiárias estudaram, respectivamente, antes de ingressarem na universidade.

Os principais objetivos comunicativos são a geração de textos que sirvam de dados para esta pesquisa, e que as estagiárias assistam às suas próprias aulas e produzam comentários avaliativos as mesmas, oferecendo, assim, uma análise sobre a situação a partir da sua impressão do que foi feito.

As enunciadoras participantes da pesquisa têm um papel social mais amplo de estagiárias do curso de graduação em Letras-inglês, o papel de colaboradoras deste trabalho e de estagiárias em autoconfrontação com seu próprio trabalho. Neste mesmo sentido, o

²⁵ Ambas estagiárias participantes da pesquisa estudaram na escola onde realizaram seus respectivos estágios.

pesquisador também tem um papel mais amplo, pois é professor de inglês nos cursos de Letras-inglês, medicina, enfermagem e química no CFP-UFCG, além de pesquisador que acompanha e promove a participação das estagiárias. Outros possíveis destinatários são aqueles que possam ter contato com o texto a partir de seus interesses de estudos/pesquisas, bem como a banca, entre outros que possam surgir.

E quanto à quantificação dos dados, sumarizamos da seguinte forma: de 00:52:17h de aula gravada, o discurso na autoconfrontação simples de Manuela compilado durou 00:15:48h, e de 40:06h de aula gravada, o de Lindaaura durou 00:35:56h ao serem somados os áudios produzidos pela mesma na sua autoconfrontação. Assim, de 1:32h de aula gravada em vídeo, as estagiárias participantes da pesquisa produziram 00:51:04h de áudio a partir das autoconfrontações simples de suas respectivas aulas.

Feita a descrição dos dados referentes à autoconfrontação simples, passaremos agora para a apresentação, no mesmo modelo, da autoconfrontação cruzada.

3.5.2 Contexto da sessão de Autoconfrontação Cruzada

Seguindo a mesma organização do que foi disposto para a apresentação das sessões de autoconfrontação simples, apresentaremos os quadros referentes aos parâmetros físicos e socio subjetivos, respectivamente, das sessões de autoconfrontação cruzada.

Quadro 3 – Parâmetros físicos da autoconfrontação cruzada

Participante	Lugar de produção	Momento de produção	Emissora	Interlocutor
Manuela e Lindaaura	CFP - UFCG	12 de maio de 2017 33 dias após a última gravação de autoconfrontação simples Duração 1:04:38 h	Estagiárias participantes	Pesquisador

Fonte: própria.

A autoconfrontação cruzada foi realizada no local onde as estagiárias assistem aulas no curso de Letras-inglês, no CFP-UFCG. Assim como ocorreu com as sessões de

autoconfrontação simples, novamente deixamos a critério das participantes, considerando que fosse um lugar onde não ocorresse interrupções, critério adotado a partir das primeiras experiências de autoconfrontação desta pesquisa.

A gravação ocorreu em doze de maio, ou seja, pouco mais de um mês depois da última sessão de autoconfrontação simples. Isso porque novamente adotamos o critério de não realizamos muito próximo ou muito distante do encontro anterior, levando em consideração a disponibilidade das estagiárias participantes.

Apresentados estes parâmetros físicos, seguem abaixo os parâmetros sociossubjetivos da autoconfrontação em questão aqui.

Quadro 4 – Parâmetros sociossubjetivos da autoconfrontação cruzada

Lugar social de interação	Objetivos comunicativos	Papel social das enunciadoras	Papel social do(s) interlocutor(es)
a) CFP-UFCG: instituição de origem das estagiárias e do pesquisador;	a) Geração de textos que sirvam de dados para esta pesquisa; b) Que as estagiárias assistam à própria aula e à aula da colega e produzam comentários avaliativos sobre ambas as gravações.	a) Estagiária do curso de Letras-inglês no CFP-UFCG; b) Colaboradora da pesquisa; c) Estagiária (auto)confrontada com seu trabalho e com o trabalho da colega de trabalho.	a) Professor de inglês do CFP-UFCG; b) Pesquisador entrevistador; * Qualquer destinatário ‘indireto’ que venha a ter contato com o texto.

Fonte: própria.

Fechando esta apresentação dos parâmetros subjacentes à realização das autoconfrontações, indicamos que a autoconfrontação cruzada teve como lugar social o CFP-UFCG, contexto comum de convivência entre as estagiárias e o professor pesquisador. Os objetivos comunicativos são a geração de textos que sirvam de dados para esta pesquisa sobre o trabalho docente e que as estagiárias assistam à própria aula junto com sua colega, ambas tecendo comentários avaliativos sobre as mesmas.

As enunciadoras da pesquisa têm um papel social mais amplo de estagiárias do curso de graduação em Letras-inglês, bem como o papel de colaboradoras deste trabalho, além de estagiárias em autoconfrontação com seu próprio trabalho e com o trabalho da colega de trabalho. O pesquisador também tem um papel mais amplo, pois é professor de inglês nos

cursos de Letras-inglês, medicina, enfermagem e química no CFP-UFCG, bem como o de pesquisador que acompanha e promove a participação das estagiárias. Há ainda aqueles que possam ter contato com o texto a partir de seus interesses de estudos/pesquisas, bem como a banca, entre outros que possam surgir, denominados aqui de destinatário ‘indireto’.

E por fim no tocante à quantificação dos dados, de 1:32:23h de aula gravada, o discurso na autoconfrontação cruzada durou 1:04:38h, ou seja, mais do que a soma das gravações de áudio das autoconfrontações simples.

Apresentada descrição de nossos dados, seguiremos com os procedimentos de análise.

3.6 Procedimentos de análise

Para uma melhor organização e visualização do nosso leitor, trazemos um quadro com as perguntas subsidiárias desta pesquisa com os respectivos procedimentos adotados para análise, tal como segue:

Quadro 5 – Procedimentos de análise

Perguntas	Procedimento de análise
Quais são as percepções e (re)posicionamentos das estagiárias em relação ao trabalho do professor?	Identificação dos temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações simples e cruzada.
Como dimensões são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?	Análise de dimensões constitutivas do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba.
Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão?	Identificação e interpretação de vozes emergentes e das modalizações contidas nos discursos das estagiárias participantes.

Fonte: própria.

São estas as perguntas deste trabalho que dão suporte para responder a pergunta principal, a saber, *como uma análise linguístico-discursiva de representações de autoconfrontações pode desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba?*

E além da análise discursiva, onde identificamos os temas e as dimensões genéricas, realizamos ainda uma análise textual-discursiva voltada para o nível enunciativo (vozes, modalizações e marcas de pessoa) pelo fato de nos permitir observar as avaliações e suas fontes sobre o próprio agir das estagiárias.

CAPÍTULO 4 – (RE)POSICIONAMENTOS DE PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS DE INGLÊS EM AUTOCONFRONTAÇÕES: DESVELANDO SEU GÊNERO DISCURSIVO

o que me veio à cabeça é a recepção dos alunos com o aluno estagiário e com alguma coisa que agregue a aula. (Lindauro)
minha preocupação inicialmente pra eu começar a aula era trabalhar porquê aprender inglês, porque isso o interesse deles é mínimo. (Manuela)

Neste último capítulo vamos apresentar detalhadamente nossa análise dos textos das estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba acerca do seu trabalho. Para maior esclarecimento, retomamos nosso objetivo geral: *analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos nos discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba em função de desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiária de língua inglesa do alto sertão da Paraíba..* Bem como a principal pergunta de pesquisa: *como uma análise linguístico-discursiva de representações de autoconfrontações pode desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba?*

Resgatamos também a ideia de que a Autoconfrontação oferece potencial metodológico para analisarmos o agir humano em geral, mais especificamente, no nosso caso, por apropriação de estudos linguísticos. Nos referimos aqui tanto ao funcionamento quanto ao desenvolvimento da atividade. Dessa forma, coletamos os dados a partir das Autoconfrontações Simples e Cruzada com duas estagiárias por entendermos que esse procedimento nos permite observar como elas (re)configuram seu trabalho e o trabalho de seu par. Através das representações de seus discursos, pudemos desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão da Paraíba lançando mão do nível enunciativo, segundo a proposta do ISD, como veremos especificamente a partir de agora.

4.1 Identificação dos temas recorrentes

Primeiramente, buscamos identificar temas recorrentes nos discursos das estagiárias, seja na AS ou na AC, com o intuito de apontarmos as percepções e (re)posicionamentos das estagiárias em relação ao trabalho do professor. Para isso, organizamos os modos de fazer capturados das falas das estagiárias, a partir da AS e AC, em um quadro com grupos temáticos, temas e subtemas.

Quadro 6 – Grupos temáticos, temas e subtemas.

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Percepção/avaliação das estagiárias	Sobre si mesmas	- aspectos vocais; - aspectos identitários - aspectos relacionados à carreira; - domínio da língua inglesa.
	Sobre os estudantes	- em relação ao estágio; - nível de conhecimento de LI.
Avaliação do trabalho	Estágio	- aspectos da formação acadêmica; - aspectos evolutivos - prescrições.
	Ferramentas	- ferramentas materiais; - ferramentas simbólicas.
	Regras de ofício	- livro didático; - tendências quanto ao conteúdo.

Fonte: própria.

Assim, nessa sequência, vamos responder detalhadamente à primeira pergunta subsidiária de nossa investigação, o que, por consequência, já responde parcialmente à nossa principal pergunta de pesquisa. Vamos observar a partir do que está posto ou subentendido, atentando para os valores das estagiárias, afinal, como indica Faraco (2007): só é possível analisar um gênero através de valores.

Importante percebermos de antemão que ora vamos analisar à luz do Referencial Teórico, como de praxe, ora entrelaçamos com os resultados obtidos por Pereira (2016) ao

investigar o gênero profissional de professores de inglês do IFPB. Uma vez que coletamos dados de duas estagiárias, esse último procedimento se torna relevante ao passo que constitui o gênero profissional docente a partir de outra perspectiva, em outro momento e a partir de outros olhares.

4.1.1 Sobre si mesmas

Ao se colocarem como espectadoras de si mesmas, as estagiárias fazem auto-avaliações sobre elas mesmas na AS e sobre elas e seu par, seja durante a AS ou AC. Os subtemas relacionados às avaliações sobre si mesmas estão divididos em: aspectos vocais, aspecto identitários e aspectos relacionados à carreira. Analisamos a seguir, nessa sequência, esses subtemas recorrentes nos discursos das estagiárias.

Aspectos vocais

Ambas as estagiárias se apresentam de forma consciente e pontual a respeito da vocalização frente às turmas.

Excerto 1 – Manuela (AC): eu tenho um defeito que minha voz é muito baixa, assim que eu cheguei na sala de aula os alunos: - ei fale mais alto, fale mais alto. E isso eu tenho que aprender também. E ter esse controle, esse domínio da sala de aula e é uma coisa que você já tem

Excerto 2 – Lindaurea(AC): eu falo muito rápido, tem hora que eu digo menino eu preciso falar mais devagar. [...]Pra poder todo mundo me ouvir eu falava muito alto, muito alto mesmo e isso me desgasta muito, toda vez que eu saio da sala eu praticamente perco a voz e com, todo mundo eu gritando e ninguém prestando atenção em mim, então eu falo bem baixinho aí todo mundo se cala. Todo mundo começa a reclamar – fale mais alto, fale mais alto, aí eu começo a falar alto de novo, aí tem as da frente que diz - pare de gritar, pare de gritar, aí eu digo aí cês quer que eu faça o que que vocês querem que eu faça? Se eu falo alto ninguém me escuta se eu falo baixo ninguém me escuta.

Dessa forma, durante a AC surgiu essa preocupação de ambas acerca da altura ideal para se falar em sala de aula. Tanto Manuela quanto Lindaurea apresentam o aspecto vocal como uma estratégia de chamar atenção dos estudantes. Manuela indica ainda que precisa falar alto e aprender, tal como Lindaurea, o “domínio de sala de aula”. Por outro lado, como consequência dessa estratégia de falar alto as estagiárias relatam que há desgaste.

Excerto 3 – Manuela (AC): havia muito essa questão de ta chamando atenção e é um desgaste da voz muito grande aí o professor sai de uma sala e vai pra outra no final do dia ele ta bastante cansado.

Excerto 4 – Lindaurea(AC): eu falava muito alto, muito alto mesmo e isso me desgasta muito, toda vez que eu saio da sala eu praticamente perco a voz e com

Portanto, há aqui, basicamente, duas questões para reflexão. A altura da voz é determinante para o controle da turma? Caso se chegue a uma resposta afirmativa, o desgaste e cansaço relatados por elas valem a pena para alcançar esse objetivo? São questões pertinentes que circulam o subtema abordado aqui por serem parte do cotidiano de qualquer estagiário(a), incluindo os do alto sertão da Paraíba. Entendemos, com base em Bronckart (2008, p.28-30), que tal discussão é consequência do engajamento do agir, que, segundo ele (*op.cit*), é o principal fator de desenvolvimento humano.

Aspectos identitários

Concomitante a essas questões que envolvem aspectos vocais, foi possível identificar aspectos identitários. Alguns dispostos de forma explícita e outros perceptíveis através de inferências.

Excerto 5 – Lindaurea(AS): eles sabiam onde eu estudava, eles sabiam o que que eu tava fazendo ali.

Excerto 6 – Lindaurea(AS): isso mexe muito com o imaginário do jovem, eu pelo menos quando era, quer dizer eu sou jovem né, é, tenho a vontade de viajar o mundo. [...]como eu disse: morrer de fome ele não vai né

Nas passagens de Lindaurea fica claro que sua identidade está – ou pelo menos ela gostaria que estivesse – entrelaçada às dos estudantes para os quais leciona pelo fato de os estudantes já terem conhecimento sobre seu perfil e intenções, ou seja, já se conhecem de outrora. Reforçando essa ideia, trazemos sua percepção do excerto 6 quanto a ser jovem, o que a coloca em posição de igualdade do perfil dos estudantes. Vale destacar que como estratégia linguística ela intercala a primeira pessoa do singular para se referir ao fato de ser jovem e a terceira pessoa para se referir à ação de “não morrer de fome”.

Excerto 7 – Lindaurea(AS): eu aqui no Brasil uma certa nordestina poderia ser influenciada por uma coisa que estava acontecendo lá nos Estados Unidos, lá na Inglaterra, hoje eu penso

que o que está acontecendo mundialmente pode me influenciar.

Excerto 8 – Manuela (AC): e também minha preocupação foi mostrar pra eles que eles tavam num mundo globalizado que eles não eram mais uma pessoa isolada lá na lá na em Poço José de Moura lá no sertão da Paraíba, na divisa do Ceará.

Excerto 9 – Manuela (AS): Eu percebo que eles ver como algo distante da realidade deles, que por se tratar também de uma cidade pequenininha do nordeste do Brasil, eles têm esse distanciamento.

Excerto 10 – Manuela (AS): por mais que eles estejam morando numa cidade pequenininha eles têm essa conexão com o mundo, num há mais – num há mais esse isolamento... Bom nessa parte aí também mais uma vez trazendo o contexto deles.

Excerto 11 – Manuela (AS): eu tô trazendo aí memes da *internet*, memes do bode gaiato que é nordestino, que é do contexto deles.

Aqui Lindaura argumenta ainda que apesar da distância entre o local onde vive e países falantes de língua inglesa, ela tem consciência que sofre influências dos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo. No entanto, diferente de Lindaura, ela apresenta o tema ‘globalização’ de forma mais direta e específica ao tratar de um “mundo globalizado” e especificar que sua cidade está situada geograficamente “no sertão da Paraíba, na divisa do Ceará”.

Importante percebermos também que Lindaura usa o advérbio “lá” no excerto 7, o que causa distanciamento entre o nordeste e os referidos países. Já Manuela lança mão desse pronome para se referir ao “sertão da Paraíba”, ou seja, se coloca na posição de “fora do contexto” que relata.

É possível notar ainda que Lindaura usa, no excerto 7, um pronome indefinido para compor a expressão “uma certa” ao se referir à sua identidade nordestina, o que a auto qualifica com certo grau de indefinição ou inferioridade. Isso é intrigante no sentido de que não se apresenta como “a” nordestina. Se por um lado, essas são as únicas passagens onde as estagiárias se reconhecem como nordestinas, por outro lado, Lindaura se refere de forma genérica enquanto Manuela como sendo de Poço José de Moura, assim como seus estudantes.

Ou seja, se auto declaram e reconhecem como sendo pertencentes ao lugar onde nasceram, estão e vivem, conferindo sua marca identitária. No caso de Manuela, ela percebe ainda que os estudantes se observam como pertencentes de uma “cidade pequenininha do nordeste do Brasil”, e por consequência, com inferioridade e distanciamento em relação à língua inglesa. Ela argumenta ainda, de forma enfática, que embora sejam de uma “cidade pequenininha” do alto sertão da Paraíba estão conectados com o mundo. A partir disso,

Manuela situa seu contexto identitário na globalização como ponto central nas suas aulas através de um “meme²⁶” amplamente conhecido da internet, o bode gaito, e que está intimamente relacionado ao sertão nordestino.

Aliado a isso, foi observada a recorrente preocupação com questões sociais relacionadas, ora de forma geral, relacionadas às “vozes do sul”, ora trazendo para o contexto de língua inglesa.

Excerto 12 – Lindaure(AS): Tem uma coisa nas minhas aulas que eu acho que é bem, que é pra ser. - É, como é que eu posso dizer, que é pra ser sutil, mas que é pra o aluno perceber também, como eu sempre levo [...]nos meus slides, por exemplo, sempre têm um personagem negro. [...] essa diversidade também, essa questão de gênero de cor de raça, como bonequinho negro ali que a gente ver na imagem.

Excerto 13 – Manuela (AS): já promovi uma discussão sobre o que tava acontecendo na atualidade já pra eles ter essa noção da questão social que o inglês, ele também envolve [...] trazendo pequenos conhecimentos a partir dali você pode trazer uma discussão ativa envolvendo a questão social [...] mais eu procurei trazer mais uma coisa que fosse relevante pro contexto deles, tivesse um que mexesse com as questões sociais também pra promover essa reflexão neles e pra ver que o inglês não é só aquela coisa gramatical

Excerto 14 – Lindaure(AS): quando eu falei na questão do status depois eu fiquei pensando que eu fiquei com medo que os alunos pensassem que aprender inglês o deixa o poderosão né, mais sem dúvida o status da pessoa vai mudar, que como eu disse a aluna.

Dos excertos 12 a 14 é possível identificarmos certa sutileza quanto o advogar de ambas as estagiárias acerca de características relacionadas às suas identidades. Nesse momento é importante resgatarmos o fato de que elas se autodeclararam negras ou pardas nos questionários e sertanejas do alto sertão da Paraíba. A partir disso, percebemos que Lindaure informa trazer como em suas aulas personagens negros, enquanto Manuela diz promover reflexões acerca de questões sociais que sejam relevantes para o contexto de seus estudantes. Dessa forma, é possível inferirmos que, assim como trazemos nesta pesquisa os perfis de participantes do alto sertão da Paraíba, com o intuito de lhe darmos visibilidade, pelo fato de o pesquisador ser sertanejo nordestino, elas usam dessa estratégia para tratar de aspectos que refletem suas identidades, enquanto negras e de seu contexto (do alto sertão paraibano).

Além disso, os referidos excertos tratam da questão social que envolve o aprendizado de língua inglesa. De forma mais pontual, Lindaure acredita que aprender inglês influencia na questão identitária pelo fato de a esta língua estar vinculado a um *status* social. No

²⁶ Termo grego que quer dizer “imitação”. Na internet se refere a alguma ideia, imagem, etc que fica popularizada.

entanto, mais uma vez se fala do que os “alunos pensam”, quando na realidade está expondo a respeito de si mesma.

Em suma, percebemos que Lindaure vincula sua identidade às dos estudantes enquanto jovens. Concomitante, ambas as estagiárias vinculam suas identidades ao local específico onde vivem, ora de forma mais distante, ora mostrando apreço pelo mesmo. Ao mesmo tempo elas se situam no mundo globalizado. E por fim, vimos, através de diversas passagens, a marca identitária de ambas as estagiárias acerca da preocupação social acerca das “vozes do sul”, além de vincular o aprendizado de língua inglesa com *status* social.

Aspectos relacionados à carreira

Além dos aspectos vocais e dos identitários, foram recorrentes nos discursos das estagiárias falas sobre carreira ao se referirem a si mesmas também. Por experiência do pesquisador, é comum que o impacto da prática do Estágio Supervisionado sofrido por estagiários desencadeie em (re)posicionamentos acerca da sua carreira profissional. Manuela deixa explícito esse fato em uma de suas passagens discursivas.

Excerto 15 – Manuela (AC): com certeza e o estágio é um momento de impacto que, oxi na universidade é teoria é uma maravilha mais cê chega na sala de aula é totalmente diferente, aquelas teorias que você estudou geralmente num se encaixa aí, o que é que você faz com a turma quando ta agitada que teoria você vai usar?

Por consequência, os discursos de ambas as estagiárias se apresentam carregados desse tema em diversas passagens. A exemplo da forma implícita de Manuela ao comentar acerca desse tema e Lindaure ao discutir carreira profissional em sua aula como tema de atividade no excerto 16.

Excerto 16 – Lindaure(AS e AC): todas as discussões no final cominariam para a escolha de uma carreira que era o tem a que eu tinha escolhido.[...] eu trabalhei é, com carreiras como encontrar uma carreira, então a gente é, tocou muito no ponto do inglês para o trabalho, pra o enriquecimento do currículo profissional e tal. [...] O texto tinha falado da escolha de uma carreira e aí eu quis saber deles antes o que que eles esperam de uma carreira. [...]

Excerto 17 – Manuela (AC): Num tem uma coisa que me diga qual a carreira que eu vou fazer. [...] Do primeiro ano do ensino médio que falava de carreira é que esqueci o título.

É possível inferirmos aqui que ambas as estagiárias trazem o tema ‘carreira’ por ser algo que as inquieta nesse momento de projeção para se tornar um profissional. Essa ideia está disposta ainda de forma explícita nos discursos coletados de ambas as estagiárias durante o processo de autoconfrontação simples de cada uma delas, com segue.

Excerto 18 – Manuela (AS): eu to finalizando a graduação e ainda não tenho emprego, mais também por escolha – é, e a busca pelo mestrado, doutorado é uma maneira de se qualificar, são opções que os alunos têm e que isso vai fazer gerar, vai ter um salário melhor, talvez certo conforto no emprego, digamos assim.

Excerto 19 – Lindaura(AS): a minha vontade não é ser professora de ensino médio e ensino fundamental, porque eu acho muito desgastante, seria muito mais confortável pra mim ser professora de universidade ou alguma coisa do tipo, porque eu acho mais confortável, acho que, num sei, talvez seja só ilusão....não sei, não cheguei lá ainda pra saber, mais a minha vontade não é dar aula a estes meninos.

Em ambas as passagens acima é possível percebermos um reposicionamento das estagiárias em relação à carreira delas na medida em que se adaptam ao contexto. Então, como assevera Clot (2010, p.139), ao descobrirem a respeito de suas atividades e em contato com a imagem de si, o sujeito se vê em uma situação de necessidade de tomar posição em relação à escolhas.

Domínio da língua inglesa

E compondo o último tema do grupo de discursos sobre si mesmas, indicamos que as estagiárias trataram do seu domínio da língua inglesa. Primeiro foi levantada a questão de da importância de se falar inglês na sala de aula, pois, para Lindaura “o professor de inglês é o maior exemplo do inglês falado que os alunos têm”. Ela ainda expõe que “ao contrário do que a gente pensa que as aulas de inglês têm que ser em língua materna”. No entanto, durante o estágio de observação identificado por Manuela que o professor evita o *speaking*.

Excerto 20 – Lindaura (AS): Sobre falar inglês nas aulas, os alunos ficam um pouco assustados, só que depois você vai percebendo que eles entendem sim algumas informações ao contrario do que a gente pensa que as aulas de inglês têm que ser em língua materna tratando de textos e imagens e atividades em inglês, porque muitas vezes estagiários ou até mesmo professores esquecem que o professor de inglês é o maior exemplo do inglês falado

que os alunos têm.

Excerto 21 – Manuela (AC): a professora com o livro ela geralmente só, já traduzia, ela não lia, mesmo tendo o inglês ela não lia.

Embora Lindaure tenha deixado pressuposto que ela já tem domínio de falar inglês: “sobre falar inglês nas aulas, os alunos ficam um pouco assustados, só que depois vai percebendo que eles entendem”. Embora ela use os verbos de forma genérica “falar” e “vai” ao invés de “falei” ou “vou”, indicando a pessoa, Manuela explicita no excerto 22 que embora Lindaure tenha iniciado a aula falando inglês, ela não tem “essa habilidade do *speaking*”. Importante destacarmos aqui que Lindaure já estava no ES de LI VI enquanto Manuela estava matriculada no ES de LI II, ou seja, esta estagiária havia cursado menos componente curricular de LI no curso de Letras-inglês do que aquela e, portanto, ainda “pretende [falar inglês]”.

Excerto 22 – Manuela (AC): eu não iniciei assim [falando inglês] porque eu não tenho essa habilidade do *speaking* mais eu pretendo.

Excerto 23 – Lindaure (AC): Às vezes é porque o professor não tem a habilidade de falar ou de ler inglês, porque é muito comum ver nas escolas.

E por fim, embora ambas destaquem a importância de se falar inglês em sala de aula, Lindaure faz uma observação no mínimo peculiar ao informar que é muito comum ver nas escolas professores que não sabem ler ou falar inglês. Por experiência do pesquisador e conhecimento do local pesquisado, há duas hipóteses para esse quadro profissional. Ou não há formação específica do professor para a área, ou seja, um professor de matemática, por exemplo, dando aula de inglês; ou o professor é contratado temporariamente por meio político, o que muitas vezes acarreta em estudantes de Letras-inglês ou mesmo sem um sujeito sem qualquer formação acadêmica parcial. Mas o que nos interessa aqui pontualmente é que ambas as estagiárias destacam o domínio da língua, sobretudo o de se falar e ler inglês, como muito importante, embora uma delas ainda não fale inglês.

Realizadas as análises dessa primeira fase da identificação dos temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações simples e cruzada, organizamos de forma resumida abaixo as percepções/avaliações das estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba sobre si mesmas.

Quadro 6.1 – Percepção/avaliação sobre si mesmas

Aspectos vocais	- compreendem a altura da fala como estratégia de domínio de sala; - explicitam o uso dessa estratégia como desgastante.
Aspectos identitário	- buscam situar suas identidades em relação ao alto sertão paraibano; - apontam para a preocupação com as “vozes do sul”, com destaque para o negro; - tratam o inglês como uma língua vinculada a um <i>status</i> social.
Aspectos relacionados à carreira	- provocam (re)posicionamentos quanto à carreira escolhida; - (re)estabelecem os rumos da carreira profissional ao final do estágio.
Domínio da língua inglesa	- apontam para a importância de se falar inglês em sala de aula; - destacam a fala e leitura como habilidades a serem dominadas por elas.

Fonte: própria.

Dados esses resultados, ao observarmos as AS e AC sobre o meio aula, já podemos perceber, mesmo que parcialmente, aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão da Paraíba. Passaremos a seguir a apresentação sistematizada dos temas, tratando da percepção/avaliação das estagiárias sobre os estudantes.

4.1.2 Sobre os estudantes

Foi possível identificar percepções e posicionamentos das estagiárias em relação ao estágio e acerca do nível de conhecimento de LI, ambos esses subtemas observados pelo viés dos estudantes. Ou seja, analisamos a seguir, nessa sequência de subtemas, a visão das estagiárias sobre seus estudantes.

Em relação ao estágio

É interessante percebermos o posicionamento de ambas as estagiárias já no início em relação à aceitação do estagiário – e, por consequência, dos procedimentos de estágio – através de diferentes artifícios, tais como: usar algo que “agregue a aula”, justificar o aprendizado de inglês ou “desmistificar a ideia de que o professor é o detentor do saber”.

Excerto 24 – Lindaura (AS): é, a princípio o que me veio na cabeça é a recepção dos alunos com o aluno estagiário e com alguma coisa que agregue a aula já conta nesse sentido.

Excerto 25 – Manuela (AS): Bom, minha preocupação inicialmente pra eu começar a aula era trabalhar por que aprender inglês, porque o interesse deles é mínimo.

Excerto 26 – Lindaura (AS): Muito importante é estabelecer essa relação de professor...desmistificar a ideia de que professor é o detentor do saber. Então, apesar de que isso pareça, possa parecer implícito pra alguns, às vezes o aluno não tem essa ideia e fica só na dele e acha que tem que receber tudo que o professor traz.

Podemos destacar aqui que as estagiárias buscam não dar sequência a determinada visão sobre o professor, propondo, por exemplo, agregar algo ou “desmistificar a ideia de que o professor é o detentor do saber”. Esse comportamento de renovação parece estar motivado pela inquietação delas em relação à realidade de que “o interesse deles é mínimo”, como assevera Manuela.

Alinhado a isso, resgatamos a ideia de que apenas os *coletivos de trabalho* podem representar uma efetiva mudança frente às prescrições (CLOT, 2010, p.118). Ou seja, considerando outros discursos do coletivo de estagiárias acerca do meio-aula pode-se desmistificar essa percepção de que durante o estágio “o aluno fica só na dele e acha que tem que receber tudo que o professor [estagiário] traz” e, por consequência, haver mais interesse pela aprendizagem por parte dos estudantes, ou vice-versa.

Nível de conhecimento de LI

Outro tema – este mais recorrente do que o anterior – acerca da percepção/avaliação das estagiárias em relação aos estudantes é o nível de conhecimento deles. Foi enfático em um trecho durante o diálogo entre as participantes na AC o baixo nível ou quase nulidade de conhecimento dos estudantes em relação à LI.

Excerto 27 – Lindaura (AC): enfim de sete anos estudando inglês e né, ninguém faz nada com inglês na vida, são sete anos, não são sete dias.

Excerto 28 – Manuela (AC): e sete anos acreditando que a língua inglesa só tem um verbo o

verbo *to be*.

Excerto 29 – Lindaura (AC): e chega no terceiro ano do ensino médio, faz a inscrição do Enem que língua estrangeira?

Excerto 30 – Manuela (AC): Espanhol.

Excerto 31 – Lindaura (AC): Espanhol! Né de dar uma dor no coração? De dar uma dor no coração totalmente, eu fico sentida.

Aqui elas destacam o tempo, segundo elas quase inútil, que se passa estudando inglês no EF e EM, sete anos, sem resultados, pois “ninguém faz nada com inglês na vida, são sete anos, não sete dias”, afinal, concordam, “são sete anos que a língua inglesa só tem um verbo”. Diante desse fracasso, embora tenha estudado todo esse tempo a língua inglesa nas escolas, os estudantes se submetem à prova de língua espanhola nas seleções de ingresso em universidade.

Acerca dos parâmetros utilizados por ambas, dos excertos 27 a 31, é possível percebermos que o “nada” a que Lindaura refere-se no excerto 27 na verdade ela está colocando como um parâmetro de utilidade a submissão à prova de língua inglesa na seleção de ingresso na universidade. Ou seja, segue-se a lógica de que o fato de os estudantes/candidatos não optarem pelo inglês na referida seleção significa que “ninguém faz nada com inglês”. No envolvimento dessa avaliação das estagiárias está uma forte ideia de que a escola serve como um preparativo para preparar para o vestibular/Enem, sobretudo em instituições de ensino privadas. Com isso, perde-se foco da formação cidadã, a possibilidade de a LI servir como instrumento de desenvolvimento humano, etc.

Retomando nossa discussão centrada no nível de conhecimento do estudante, percebemos que esse panorama de “inutilidade” da LI no EF e EM incomoda particularmente Lindaura, como pode ser visto com clareza no excerto 31. Dado isso, como vemos nos excertos a seguir, elas pontuam o vocabulário fraco e a passividade como principal causa para o baixo nível de conhecimento dos estudantes acerca da LI. Em seguida, apresenta-se uma situação particular de aprendizado – o de se aprender com música – para servir de exemplo e/ou solucionar o problema do baixo nível de conhecimento de inglês.

Excerto 32 – Manuela (AC): mas também é porque eles não adquirem vocabulário eles não têm vocabulário de língua inglesa.

Excerto 33 – Lindaura (AC): é porque também muitos alunos não correm atrás.

Excerto 34 – Manuela (AC): fica só preso na sala de aula.

Excerto 35 – Lindaure (AC): eu a minha vida inteira desde que me conheço por gente amo música de dois mil e num dizer a idade né, de sei lá tem uns dez anos menos, uns oito anos que eu sou apaixonada por música em língua inglesa, apaixonada, tudo que eu sabia do ensino médio que não era muita coisa né, era por causa da música, não por causa da escola, a escola me dava pouquíssimo suporte, o que eu cheguei aprendendo na universidade aqui foi por causa da música não foi por causa do ensino médio, alguns alunos não têm essa oportunidade né.

No tocante a esses quatro últimos excertos, gostaríamos de destacar ainda dois aspectos que nos parecem característicos do gênero profissional e do gênero estagiária. O primeiro é o de dar o próprio exemplo de sucesso como indicativo de caminho a ser seguido. Sobre esse ponto, resgatamos a ideia de que ao avaliar e ser avaliado, são construídas representações e valorações de si e do outro, que o sujeito aplica em seus diversos papéis sociais. “Todas essas pretensões são reveladas na atividade da linguagem”, que se confronta com os mundos representados e está em permanente negociação. (MACHADO, 2004, p.300-301).

E o segundo aspecto se refere ao coletivo de trabalho, ou seja, à construção que o coletivo de estagiárias realiza do excerto 32 a 35. Manuela expõe a deficiência linguística, Lindaure expõe a causa e Manuela corrobora, e então Lindaure através de seu exemplo de vida, propõe a solução. Em suma, como um todo, elas se alinham e formam a ideia de que não se aprende inglês na escola e que a culpa disso acontecer é parcialmente do estudante.

Por outro lado, como disposto a seguir, Manuela indica que embora tenham consciência do baixo nível de conhecimento “eles reclamam muito que não sabem inglês”, esses estudantes não têm incentivo para aprender essa língua. É importante percebermos também que ela destaca o lugar “uma cidade pequena” como um agravante, ao mesmo tempo em que a leitura e o “conectar com a realidade deles” como meios de incentivo para esses estudantes.

Excerto 36 – Manuela (AS): trouxe aplicativos que auxiliam no aprendizado de língua inglesa, eles reclamam muito que não sabem inglês, mas por quê? Eles sabem inglês na sala de aula, assim, pra aprender mesmo eles acho que não tem um incentivo de procurar outras possibilidades que eles têm nas mãos, aí eu trouxe esses aplicativos pra mostrar a eles.

Excerto 37 – Manuela (AS): Eles não consideram importante aprender inglês, porque não faz parte do cotidiano e principalmente por se tratar de uma cidade pequena que eles não usam o inglês, eles num tem referência pra usar. [...] deu pra perceber que eu sempre to com essa preocupação de que fazer que eles pensem, onde é que eles tão usando o inglês, eu sempre tô tentando buscar nisso pra eles imaginarem, onde é que realmente o inglês está presente.

Excerto 38 – Manuela (AS): eu poderia ter pedido pra eles lerem em inglês, mas isso não ia acontecer, porque eles tinham muita resistência, era melhor eu ler inglês pra eles falarem, é importante isso aí também pra eles adquirirem vocabulário e já pra conectar com uma realidade que eles têm.

Embora de forma geral elas indiquem que o nível de conhecimento de LI dos estudantes seja baixo, tanto Lindaura quanto Manuela apontam para estudantes que lêem, que estão atualizados em relação aos conhecimentos gerais e que têm opinião.

Excerto 39 – Lindaura (AS): alguns lêem livros pelo que eu conheço, mas têm outros que são mais, como é que eu posso dizer, não têm atividades que a gente possa usar para a educação, digamos assim. Então, aprender um novo idioma vai fazê-los mudar uma rotina tanto, como é que eu posso dizer, a rotina de coisas a se fazer tanto em uma rotina intelectual que antes ele, coisas que não ativava o cérebro.

Excerto 40 – Manuela (AS): eu quis saber se realmente eles estavam atualizados, se eles sabiam do que realmente tava acontecendo, sobre as imigrações, sobre as eleições dos Estados Unidos e eu procurei fazer com que eles refletissem que isso ia atingir eles... E você ver que eles têm opinião sobre né. E eles tão atualizados, então, digo, eles têm argumentos né sobre talvez até uma posição a respeito.

Excerto 41 – Manuela (AS): eu poderia ter pedido pra eles lerem em inglês, mas isso não ia acontecer, porque eles tinham muita resistência, era melhor eu ler inglês pra eles falarem, é importante isso aí também pra eles adquirirem vocabulário e já pra conectar com uma realidade que eles têm.

Isso é paradoxal quando comparamos o posicionamento delas em relação ao fato de que o estudante não aprende inglês na escola também por questões dele, mas não cita o professor ou estagiário, por exemplo, como co-responsáveis. No entanto, retomamos a ideia de que consideramos o professor, envolvido com o aluno, como um piloto de projetos: “o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos”, em um quadro onde ele é o senhor e único responsável (BRONCKART, 2006, p.227).

Com base nisso, percebemos uma transferência de responsabilidade no gênero discursivo. Reforçando essa argumentação, se os estudantes são de alguma forma leitores e “não tem um incentivo” (excerto 36), é possível investigar por algum outro viés o porquê de o nível de conhecimento de língua inglesa dos estudantes ser tão baixo, como relatam.

Dado isso, sumarizamos no quadro abaixo os temas e subtemas acerca da percepção

e/ou avaliação das estagiárias sobre os estudantes.

Quadro 6.2 – Percepção/avaliação sobre os estudantes

Em relação ao estágio	- comportam com inquietação acerca da sua realidade; - buscam transformar a realidade.
Nível de conhecimento da língua inglesa	- relatam, de forma enfática, o pouco ou nenhum conhecimento; - apontam para o fracasso da escola e desmotivação dos estudantes; - abdicam da responsabilidade do baixo rendimento dos estudantes.

Fonte: própria.

Colocamos, portanto, até aqui questões que cercam a percepção e avaliação acerca dos atores do meio-aula, a saber, de si mesmas (aspectos vocais, identitários, relacionados à carreira e domínio da língua inglesa) e dos estudantes (em reação ao estágio e nível de conhecimento da língua inglesa). A partir do próximo tópico, trataremos de forma sistematizada avaliações feitas pelas estagiárias acerca do seu trabalho durante as AS e AC.

4.1.3 Estágio

Como já se poderia esperar, pudemos notar que as estagiárias fazem referência a aspectos relacionados ao estágio. São eles: aspectos da formação acadêmica, o aspecto evolutivo e suas percepções e comportamentos frente às prescrições, conforme apresentaremos a seguir, nesta sequência.

Aspectos da formação acadêmica

Esse primeiro subtópico aponta inicialmente para uma percepção motivada e ao mesmo tempo insegura no momento de iniciar o ES. Manuela destaca a questão da língua inglesa como principal fator de insegurança para ministrar o estágio.

Excerto 42 – Lindaura (AC): a gente chega com muita vontade no estágio né, é meio que...

Excerto 43 – Manuela (AC): e de estranhamento e também medo, você sente muito medo principalmente que você pelo menos no meu caso eu não me senti capacitada na fala pra falar inglês eu tinha muito esse medo.

Além desse aspecto motivacional decrescente, elas expuseram pontualmente questões que julgam pertinentes a serem melhoradas no tocante à formação acadêmica em geral, seja a partir do que a universidade fornece, seja acerca da observação do estágio.

Excerto 44 – Lindaura (AS): geralmente essa é a estrutura que a gente vê durante as observações do estágio. É só isso, atividade gramatical e pronto, então eu busco sempre explorar coisas que geralmente eles não fazem nas aulas.

Excerto 45 – Manuela (AS): é, eu sinto falta da universidade nessa parte [comportamento da turma] por causa que eu gostaria que a disciplina de psicologia, de pedagogia e didática fornecesse esses subsídios pra gente é, tratar dessas questões como se comportar diante desse comportamento dos alunos.

Excerto 46 – Lindaura (AS): uma coisa também que eu pelo menos nunca vi durante as observações do estágio que o professor dá o texto para o aluno ler, mas não diz ao aluno como ler o texto...é, então quando eu trabalhei estratégia de leitura, é justamente pra isso, pra é... mostrar ao aluno como ler, não somente ler o texto, como ler usando as estratégias de leitura que *skimming* e *scanning*, palavras cognatas, inferência.

Excerto 47 – Lindaura (AC): o estágio é um momento de impacto, que na universidade é teoria é uma maravilha mais você chega na sala de aula é totalmente diferente, aquelas teorias que você estudou geralmente num se encaixa aí.

Nesses três discursos podemos perceber velhas queixas: a de que aprender inglês é aprender estrutura gramatical e acerca da dissociação entre a teoria ensinada na universidade e a realidade das escolas. Assim, as estagiárias reivindicam mais aporte teórico dos componentes curriculares “de psicologia, de pedagogia e didática”, bem como de técnicas de ensino, que lhes sirvam de forma prática. No entanto, como postula Kleiman (2012, p.11), o ES nos “permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividade que exige práticas letradas acadêmicas para outras, a profissional escolar, que demanda outras práticas”. Ou seja, o estágio é mais do que um momento de aplicação de teorias, métodos e técnicas, por exemplo.

E, assim como ocorreu quando tratamos da percepção do estágio por parte dos estudantes, percebemos a inquietação das estagiárias em relação à realidade. Isso porque “na formação inicial é que os graduandos, ao se deslocarem para a escola, são-se conta da complexidade do trabalho docente” (GUEDES-PINTO, 2010).

Por consequência, buscam inovar para mudar a realidade, como nas passagens: “sempre explorar coisas que geralmente eles não fazem nas aulas” ou “quando eu trabalhei estratégia de leitura, é justamente pra isso [...] mostrar ao aluno como ler, não somente ler o texto”.

Dessa forma, percebemos que houve um processo evolutivo que parte de um perfil de estagiária que assume a prática de sala de forma insegura, embora motivada, e que, ao longo do processo interativo, desenvolve um posicionamento ativo no sentido de reivindicar e mudar a realidade que julga negativa. É especificamente sobre esse aspecto evolutivo que trataremos a partir de agora.

Aspectos evolutivos

Sobre esse aspecto, destacamos inicialmente o desenvolvimento no aprendizado de inglês de Manuela, tanto pela passagem a seguir como por já ser recorrente o tema (excerto 22).

Excerto 48 – Manuela (AS): eu vim aprender inglês quando eu entrei na universidade, quando foi pra fazer o curso não foi uma escolha direta, por que eu gostava, por que eu já tinha contato, meu inglês mesmo foi só no ensino médio e pouco, eu gostava, mas não era tão aprofundado.[...] aí pra mim aprender no início eu tive muita dificuldade, ainda tô nesse processo de aprender.

Mas de forma geral, as estagiárias concordam que o período de estágio lhes ofereceu não apenas o desenvolvimento em relação à língua, mas em “ser professor, pesquisador”, em “saber como ensinar”. Afinal, segundo elas, saber a língua inglesa é necessário, mas não suficiente para ser um professor. Assim, segundo ela, o desenvolvimento se dá em todos esses aspectos.

Excerto 49 – Lindaura (AC): quando você chegar no seu último estágio você vai perceber que a evolução é tamanha.

Excerto 50 – Manuela (AS): não é? já percebi ! hoje eu percebo que eu já tive um desenvolvimento e que eu fui capaz, eu pensei que eu não daria conta, eu vejo meu desenvolvimento não é só você saber uma língua, mas é você saber ser professor, pesquisador.

Excerto 51 – Lindaura (AC): você tem que saber como ensinar né?

Excerto 52 – Manuela (AC): como ensinar, não é saber né, mas como ensinar como lidar com aquilo [comportamento dos estudantes].

Excerto 53 – Lindaura (AC): por que se fosse assim só precisava chegar uma pessoa que fala bem, com o notório saber e ensinar só por que sei inglês vou ensinar, ta bom...

Importante destacarmos o alinhamento entre as duas durante o diálogo, seja no início, meio ou fim de cada fala. No excerto 50, por exemplo, Manuela inicia com “não é?”, Lindaura na fala seguinte termina com “né” como um pedido de confirmação, respondido afirmativamente em seguida por Manuela com outro “né”. Além disso, ainda no excerto 50, Manuela compõe seu discurso quase todo em primeira pessoa do singular e ao final indica que “é você saber ser professor, pesquisador”. Esse “você” é alguém genérico e esse posicionamento acerca do que Manuela propõe é confirmado por Lindaura, que se refere a esse mesmo “você”, repetindo a idéia: “você tem que saber como ensinar, né?”. Portanto, vemos um posicionamento convergente sobre o que é ser professor.

Nesse âmbito, Lindaura expõe sua satisfação em relação ao seu desenvolvimento durante o período de estágio. Por ser concluinte, ou seja, no último estágio, fala com mais propriedade a Manuela, tal como explicou no excerto 49.

Excerto 53 – Lindaura (AC): eu me sinto satisfeita com meu estágio, eu acho que eu evolui muito, meu primeiro estagio foi uma porcaria... me sinto bem satisfeita, terminei o estágio, eu terminei a universidade satisfeita, poderia ter feito muitas outras coisas né, mas tudo bem, mas tá bom o que deu pra fazer, tá bom.

Concomitante a essas questões, elas compreendem que também oferecem desenvolvimento ao meio onde estão realizando estágio. Ambas as estagiárias compreendem o período de estágio como uma formação continuada para as professoras regentes das turmas. Assim, as interações entre elas serviriam de reciclagem, uma vez que, segundo elas, embora outras disciplinas haja formação continuada, no caso do professor de língua inglesa não há atualização.

Excerto 54 – Manuela (AC): acaba sendo um...uma renovação pra ela [a professora].

Excerto 55 – Lindaura (AC): isso um certo tipo de formação continuada porque o professor se ele for mais antigo na escola né, ele já saiu da universidade tem um certo tempo e o estagiário ta ali né, fresquinho digamos assim.

Excerto 56 – Manuela (AC): e também tem essa questão do professor de língua inglesa já na área ele não tem essa formação tem nas outras disciplinas, português, geografia, história tem, mas língua inglesa não tem, ela mesmo falou ela não tem essa, esse, essa reciclagem né, pra ta ali se atualizando não tem, professor de língua inglesa não

Dessa forma, as estagiárias entendem que o aspecto evolutivo se dá, basicamente em dois sentidos. O primeiro, no âmbito delas mesmas, em relação à língua e em “ser professor, pesquisador”, em “saber como ensinar”. No segundo sentido ao se referirem ao estágio como um meio de uma reciclagem dos professores de inglês regentes das turmas.

Prescrições

Além dos aspectos da formação acadêmica e aspectos evolutivos, foi possível identificar percepções e posicionamentos das estagiárias em relação às prescrições que envolvem seus trabalhos. A partir daqui tomamos como base os constructos teóricos de Amigues (2004) por descrever as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas como objetos que constituem a atividade do professor. Segundo ele, prescrições são regras determinadas ao trabalhador e servem de orientação para o trabalho.

Sobre as prescrições, Lindaura compreende que usufrui de “total liberdade para fazer o que quiser”, seja dentro ou fora da sala de aula.

Excerto 57 – Lindaura (AS): Todos os meus estágios, esse não foi diferente, eu tenho muita liberdade, professor diz Lindaura você quer é, a sala de que aula a que aula e eu digo de data tal a data tal e eu tenho total liberdade pra fazer o que eu quiser. O que geralmente o que eles me pedem é que eu aplique uma atividade para que eles possam atribuir nota.

Excerto 58 – Lindaura (AS): Eu acho que como estagiária eu tive total liberdade tanto da escola que me recebeu, quanto da universidade que eu venho né... total liberdade, é...só o que digamos assim, que é né, nem que é solicitado, o que a gente estudou de teoria na universidade a gente procura aplicar aqui pra ver como é que funciona essa questão teoria prática. [...] Por ser estagiária nada me foi tirado ou que eu gostaria de fazer porque não pude, sempre fiz.

É possível observamos no excerto 58, “o que a gente estudou de teoria na universidade a gente procurar aplicar aqui”, o ecoar da difundida ideia de aplicação de teorias apre(e)ndidas na universidade. A exemplo da grade curricular do curso de Letras-inglês do CFP-UFCG, que traz em seus primeiros períodos componentes curriculares teóricos para, em seguida, ofertar os componentes aplicados, a exemplo da Linguística Aplicada e Tradução. Assim, as estagiárias são levadas a dar sequência ao que já está prescrito a ser feito.

Embora Lindaura tenham descrito nos excertos 57 e 58 que ela possui liberdade para

realizar seu trabalho, durante a AC Manuela diverge dessa posição.

Exceto 59 – Manuela (AC): o estagiário tem essa dificuldade porque ele chega no professor o professor diz: você tem que passar isso.

Exceto 60 – Lindaura (AC): eu nunca tive isso.

Exceto 61 – Manuela (AC): não? pois é, porque o professor ele tem um cronograma a seguir, ele já fez seu plano de curso né e ele que, tem essa cobrança em cima dele pra ele dar pra diretora, porque já foi uma coisa que ele escreveu que vai fazer ali, tem essa cobrança em cima dele.

Exceto 62 – Lindaura (AC): eu nunca recebi, a única recomendação, não é recomendação, o único pedido que os professores sempre me fizeram né, porque eu já não vou mais estagiar é assim: Lindaura é, se você puder aplicar uma atividade que eu possa atribuir nota eu gostaria.

Aqui fica bem claro que os posicionamentos das estagiárias são opostas em relação às prescrições determinadas pelas professoras regentes das turmas. Manuela vê o que é imposto como uma dificuldade em seu trabalho. Ela explica ainda que a cobrança que sofre é um desdobramento da cobrança sofrida pela professora por parte da diretora, a exemplo do cronograma. Enquanto isso, Lindaura informa nunca ter recebido cobrança, mas apenas pedidos dos professores para aplicar uma atividade que possa ser atribuída nota.

Reforçando essas percepções contrárias, vemos abaixo que Manuela relata ter sido acompanhada com frequência pela professora regente da turma, enquanto Lindaura informa ter recebido a visita da professora apenas uma vez em todo seu estágio supervisionado.

Exceto 63 – Manuela (AC): a professora que eu estagiei lá na escola ela acompanhou todas as aulas e é foi bom também pra ela porque ela queria as atividades que eu tava aplicando, ela opinava, ela disse: Manuela foi muito interessante isso que você trouxe, isso foi bom, sempre tinha essa opinião dela e esse interesse

Exceto 64 – Lindaura (AC): em todos os meus estágios, que foram sete né, sete turmas sete series, é eu só fui acompanhada uma vez, o professor regente tava lá na turma durante as minhas aulas e foi muito importante porque foi o primeiro estágio e eu não tinha esse gerenciamento de sala de aula, não sabia como, como é resolver certos conflitos e tiveram alguns conflitos na turma e a professora ela entrevistou e isso foi muito importante pra mim porque principalmente no primeiro estágio que eu nunca tinha lidado com alunos do sexto ano.

Nos sentimos na obrigação de destacar o § 1º, Art. 3, da lei n.11.788 por indicar que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”, o que não ocorreu no caso de Lindaura.

Além disso, assim como ocorreu em outras ocasiões durante a nossa análise, surge proposta de mudança da realidade. Nesse caso, como Manuela se mostrou mais incomodada com o cenário, ela propõe que sejam dispostos menos estudantes por sala ou disponibilizados mais professores por turma.

Excerto 65 – Manuela (AS): se eu fosse diretora se eu quisesse um rendimento melhor dos meus alunos eu não colocaria uma sala de aula com vinte e seis alunos porque isso é inviável e não dá conta ou então se quisesse uma melhor educação colocasse monitores pro professor pra auxiliar.

Fechando o tema prescrição, foi relatado de forma bem clara que uma ferramenta material, mais especificamente o livro didático de língua inglesa, foi imposto pela escola, ou seja, o poder de agir Clot (2010) do professor foi minado.

Excerto 66 – Manuela (AS): o professor titular, ele escolheu o livro. O livro que vi não foi o que ele escolheu, eu...a professora me falou isso que vieram três livros pra ela escolher, só que o que ela escolheu não foi o que veio né.

Excerto 67 – Lindaura (AS): o que chegou?

Excerto 68 – Manuela (AS): o que chegou e isso a gente já vê né, que o professor ele não tem essa escolha.

Assim, vimos que há grande divergência na percepção das estagiárias no tocante às prescrições, de forma geral. Importante percebermos que Manuela está ainda nos primeiros estágios, enquanto Lindaura já está no final do curso. Queremos dizer que o acompanhamento inicial do professor foi maior com a estagiária iniciante e quase nulo com a estagiária mais experiente. Importante retomarmos ainda que no âmbito do trabalho docente, segundo Amigues (2004, p.42) as prescrições se apresentam como vagas e indiretas, o que leva “os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas”.

Juntando a questão do nível de acompanhamento com a liberdade de redefinição das tarefas, podemos concluir que o poder de agir da estagiária aumenta do início para o final do estágio. Mas diferente do que se possa pensar, ao se tornar professor esse poder não é maximizado. Vimos aqui o exemplo da (não) escolha do livro didático por parte do professor regente da turma.

E nesse ponto, corroboramos para o que nos referimos anteriormente na página 59, o

de que esta é uma pesquisa que incide não apenas no funcionamento, mas sobretudo no desenvolvimento da atividade dessas participantes, reforçando seus poderes de agir no fluxo do transformar para compreender e compreender para transformar, como postulado por Clot (2010, p.147).

E além dessas questões que envolvem o comportamento das estagiárias frente às prescrições, identificamos aqui aspectos evolutivos e aspectos da formação acadêmica relacionados à percepção/avaliação sobre o estágio. Com já é de praxe, distribuimos os temas e subtemas no quadro abaixo para melhor visualização.

Quadro 6.3 – Percepção/avaliação sobre o estágio

Aspecto da formação acadêmica	- há um processo evolutivo: da insegurança e motivação para posicionamentos ativos; - inquietação acerca da realidade <i>in loco</i> e acadêmica.
Aspecto evolutivo	- apontam para evolução em relação ao desenvolvimento linguístico e em ser professor; - indicam que tanto recebem quanto oferecem condições evolutivas.
Prescrições	- inquietação acerca da realidade; - indicam o poder de agir das estagiárias se apresentou maximizado (assumiram mais as turmas) do início para o final do estágio; - sinalizam baixo poder de agir do professor.

Fonte: própria.

4.1.4 Ferramentas

Dando sequência aos temas recorrentes nos discursos das estagiárias e com base em Amigues (2004), analisamos as ferramentas, enquanto objetos que constituem o trabalho do professor. *Ferramentas* (não confundir com *artefatos*) são os elementos intermediários, que podem ser de caráter material ou simbólico, tais como um livro ou transposições didáticas, respectivamente. Com base nisso, analisamos nesse tópico as ferramentas materiais e

ferramentas simbólicas recorrentes nos discursos das estagiárias. Isso porque entendemos que as ferramentas são fundamentais na constituição do trabalho delas.

Além disso, gostaríamos de deixar claro aqui que embora haja relação entre ferramentas e artefatos (Machado e Bronckart, 2009), não confundimos esses dois termos, uma vez que as ferramentas não se limitam a um instrumento (re)configurado pelas estagiárias, mas a todo elemento contido no gênero profissional docente, como destaca Freudemberger (2015).

Nesses termos, nos dois subtópicos seguintes vamos observar as ferramentas a partir de uma construção coletiva, uma vez que as recorrências foram exclusivamente a partir da AC.

Ferramentas materiais

Trazemos a partir de agora as ferramentas materiais mais recorrentes nos discursos das estagiárias. Vemos nos excertos seguir alinhamento, já recorrente, entre os discursos de ambas as estagiárias acerca da disponibilidade de ferramentas materiais disponibilizadas pelas escolas: atividades impressas (fotocópias) e livro didático.

Excerto 69 – Manuela (AC): se fosse uma professora não tinha como eu ta levando essas atividades impressas.

Excerto 70 – Lindaura (AC): às vezes a escola não fornece.

Excerto 71 – Manuela (AC): e a escola não fornece, eu fui tirar xerox lá, você teria que ir de manhazinha na secretaria e era limitado as folhas, e mesmo assim a maioria das vezes que eu fui a máquina tava quebrada, não tinha folha e pronto, aí eu acho que é por isso também que o professor ele fica preso no livro didático.

Excerto 72 – Lindaura (AC): tem essa questão.

Excerto 73 – Manuela (AC): tem essa questão de recursos não é só por que o professor, ele não quer inovar, mas também a questão de dinheiro.

Elas entendem as fotocópias como ferramentas inovadoras e o livro didático como um recurso comum ao qual o professor fica preso pelo fato de a escola não fornecer impressões ordinariamente. Colocam a máquina de fotocópia quebrada como impedimento e horário e limite de folhas como percalços para o “professor inovar”.

Elas avaliam que a aula fica monótona quando o professor fica preso ao livro. Nesse aspecto, nossos resultados se alinham com o de Pereira (2016, p.152), pois os professores do

IFPB pesquisados por ela entendem que a aula fica “melhor” quando não se prende ao livro didático. Por outro lado, para elas não se trata de um descarte do livro didático, como indica Manuela: “há livros bons [...], o texto [do livro] eu achei muito interessante”.

Excerto 74 – Lindaura (AC): fica essa aula monótona, chata que os alunos falam que é a aula de língua inglesa e também as outras, esse acúmulo de aulas e também essa questão do professor ficar preso ao livro didático. Ele fica mais preso nessa relação dessas aulas acumuladas desse tempo dele não ter muito tempo...

Excerto 75 – Manuela (AC): É, porque geralmente fica só mesmo no livro, pelo menos as aulas que eu assisti era só livro num tinha essa inovação. Se bem que há livros muito bons, esse livro que eu retirei o texto eu achei muito interessante.

Além de discutirem sobre o uso dessas ferramentas materiais, elas expuseram que o jogo foi o recurso que conseguiram usar durante o estágio. Lindaura, de forma mais pontual, enquanto Manuela de forma mais genérica ou mesmo contraditória. Se em relação à fotocópia julgaram um material que oferece inovação para as aulas, compreendem o jogo como um recurso interessante, desde que seja bem planejado.

Excerto 76 – Lindaura (AC): geralmente era jogo com palavras e aí eles precisavam aprender as palavras antes né. E aí foi meu maior recurso durante todo o estágio fundamental foram jogos, inclusive escrevi trabalho sobre, um recurso muito interessante, quando bem planejado né.

Excerto 77 – Manuela (AC): é tem que ser uma coisa bem planejada.

Excerto 78 – Lindaura (AC): mas foi, foi o que eu tive, o que eu, consegui usar durante o estágio fundamental.

Excerto 79 – Manuela (AC): eu não trouxe jogos, mas eu trouxe tipo assim maneiras que poderiam ajudar a eles a aprender inglês, eu só mostrei, minha função era mostrar, eu trouxe jogos através de músicas que eu mostrei

Além de Manuela citar ter usado “jogos através de músicas”, ambas indicam preocupação com o planejamento da música enquanto recurso material. Em seguida, Manuela solicita de Lindaura informações de como procedeu para aplicar essa ferramenta em suas aulas. Isso é justificável pelo fato de Lindaura ser a estagiária mais experiente dentre as duas participantes.

Excerto 80 – Manuela (AC): qual era a música quais os seus objetivos com a música é

enfim, que era que cê queria... sim!

Excerto 81 – Lindaura (AC): primeiro trabalhar vocabulário né, mais também trazer uma coisa que fosse do contexto deles que é uma música brasileira.

Concomitante ao material impresso, livro didático, jogos e músicas, as participantes da nossa pesquisa citaram as cadeiras da sala de aula, *slides* e “tecnologia”. Sobre as cadeiras, Lindaura entende que sua disposição seria “uma coisa pelo menos diferente”, enquanto Manuela expõe que as aulas com *slides* é uma novidade. Portanto, já percebemos com mais ênfase nesse tópico o desejo de inovação, de mudança da realidade por parte da estagiárias.

Manuela ainda cita a “tecnologia”, referindo-se a computadores, *tablets*, *smartphones*, etc, como um recurso desejável, mas ainda não possível pelo fato de a professora não estar qualificada para o uso de tais ferramentas materiais. Vale destacar que, diferente das fotocópias, ambas as escolas pesquisadas disponibilizam salas com diversos computadores com acesso à internet, bem como projetores multimídia.

Excerto 82 – Lindaura (AC): às vezes é um, já é uma forma de inovar, tipo assim: - hoje vamos ter uma coisa pelo menos diferente, pelo menos um espaço diferente, uma disposição de cadeira diferente.

Excerto 83 – Manuela (AC): e aulas em slide pra eles também já é uma diferença. É novidade!

Excerto 84 – Manuela (AC): uso da tecnologia, também questão da professora era admitir que ela não tinha, não tinha feito essa adaptação ela disse que já tinha feito vários cursos, mas ela não sabia mexer com a tecnologia ainda.

Podemos perceber ainda que, assim como ocorreu nos pares de excertos 70-71, com “a escola não fornece”, e 72-73, com “tem essa questão”, há repetição no par a seguir 74-75 com “bem planejado”. Isso corrobora para o que sinalizamos anteriormente a respeito do alinhamento na construção coletiva.

Assim, as ferramentas materiais foram citadas apenas na AC, sendo as mais recorrentes as fotocópias, jogos, música e livro didático, com destaque para esse último. Além desse, elas citaram ainda questões relacionadas à disposição das cadeiras na sala de aula, bem como acerca de tecnologias, tal como o uso de *slides*.

Ferramentas simbólicas

Dadas essas questões, nos termos de Amigues (2004), passamos para o próximo objeto de trabalho do professor. Mais especificamente, trataremos das ferramentas simbólicas recorrentes nos discursos das estagiárias.

A primeira ferramenta simbólica identificada aqui foi o uso da empatia por parte das estagiárias junto aos estudantes como forma de cumprir os objetivos desejados, tais como trabalhar reflexão e o conteúdo.

Excerto 85 – Lindaura(AS): eu tentei levar um pouco uma coisa mais divertida já pra ir além, estreitar as relações. [...] Os alunos só iam receber muito conteúdo, então eles não, não iriam tanto ter esse momento mais descontraído que falta nas aulas que às vezes deixa a aula mais chata .

Excerto 86 – Manuela (AS): foi esse o objetivo né, dois objetivos: primeiro trazer uma coisa cômica que também quebrasse – quebrasse o gelo da sala de aula da aula ser só teórica e propor um momento divertido mais também reflexivo, porque eu tô trazendo aí “memes” da *internet*.

Temos aqui um agir teleológico (ou nos termos de Bronckart, praxiológico), de bases socioculturais, segundo Habermas (*apud* Bronckart 2008). Ou seja, o uso da empatia é parte da cultura sertaneja e, nesse caso, está sendo usada como uma ferramenta simbólica em função de se atingir finalidades no meio-aula. Mais à frente, vamos propor as dimensões pessoais e afetivas, como constituintes do gênero da atividade, com base em aspectos dessa natureza aqui identificados.

Além da empatia, ambas as estagiárias usaram o termo “instigar o aluno” como ferramenta para atingir seus respectivos objetivos de perceber que a língua inglesa está presente na vida dos estudantes e que esses saíam fluentes na LI.

Excerto 87 – Manuela (AC): instigar o aluno pra que eles possam refletir que aquilo tá presente, isso foi o que eu levei pra eles, pontinhos que eles já tinham, eles já usavam o inglês mais eles não percebiam.

Excerto 88 – Lindaura (AC): começar a instigar o aluno a aprender a língua porque a gente, a nossa vontade é que todo mundo saía fluente né.

Por outro lado, as estagiárias entendem que a tradução não é uma ferramenta simbólica desejada, enquanto a fala seria um recurso a ser utilizado pelo professor.

Excerto 89 – Manuela (AC): às vezes eu queria continuar a leitura, mas eles não, eles queriam logo que eu traduzisse e isso nas observações foi o que eu vi, a professora com o livro ela geralmente só, já traduzia, ela não lia, mesmo tendo o inglês ela não lia.

Excerto 90 – Lindaura (AC): e se o professor só ler o texto traduzindo.

Excerto 91 – Manuela (AC): sim se.

Excerto 92 – Lindaura (AC): não fala um bom dia em inglês.

Excerto 93 – Manuela (AC): pronto se ele nem esse contato na fala eles têm aí já tem essa rejeição.

Sobre o aspecto de a tradução ser indesejada, há convergência com o os resultados obtidos por Pereira (2016, p.167) com professores de inglês do IFPB. Isso indica uma tendência entre esse gênero e o das estagiárias de inglês do alto sertão paraibano.

Assim, identificamos o uso da empatia, o “instigar o aluno” e tradução como ferramentas simbólicas abordados pelas estagiárias em seus discursos na AS e AC. E compilando, portanto, os resultados obtidos da análise das ferramentas materiais e simbólicas chegamos ao quadro abaixo.

Quadro 6.4 – Percepção/avaliação das ferramentas

Ferramentas materiais	- foram as mais recorrentes: fotocópias, jogos, músicas e livro didático; - foram identificados como impedimento para seu uso: fornecimento pela instituição e formação docente.
Ferramentas simbólicas	- apontam para o uso da empatia e o “instigar o aluno”; - indicam a tradução como indesejada.

Fonte: própria.

4.1.5 Regras de ofício

Fechando os componentes aqui adotados acerca dos objetos que constituem o trabalho docente, segundo Amigues (2004), vamos tratar das *regras de ofício* a partir de agora. São formadas por uma memória e história de um coletivo de trabalho e servem como

uma “*caixa de ferramentas*, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (Amigues, 2004, grifo do autor)

As *regras de ofício* (memória e história) são compostas pelas *ferramentas* (quadro, metodologias, etc) e estabelecidas – ou pelo menos deveriam ser – por um *coletivo de trabalho* (professores de uma cidade, etc). Assim, vimos ferramentas materiais e simbólicas recorrentes nos discursos das estagiárias. A partir delas, vamos trazer algumas observações acerca dos (re)posicionamentos acerca das regras de ofício do trabalho das estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba, resgatando de forma sintetizada e parcial o que foi tratado no tópico *Ferramentas*, entrelaçando com resultados de Pereira (2016).

Livro didático

Acerca do livro didático, é possível percebermos com recorrência, tanto nos discursos das estagiárias aqui investigadas quanto nos resultados obtidos por Pereira (2016), que o coletivo de trabalho tem se reposicionado em relação ao uso do livro didático.

Excerto 92 – Lindaura (AC): fica essa aula monótona, chata que os alunos falam que é a aula de língua inglesa e também as outras, esse acúmulo de aulas e também essa questão do professor ficar preso ao livro didático. Ele fica mais preso nessa relação dessas aulas acumuladas desse tempo dele não ter muito tempo...

Excerto 93 – Manuela (AC): É, porque geralmente fica só mesmo no livro, pelo menos as aulas que eu assisti era só livro num tinha essa inovação. Se bem que há livros muito bons, esse livro que eu retirei o texto eu achei muito interessante.

No aspecto de “ficar preso ao livro didático” os discursos de ambas as estagiárias se alinham com simetria aos das professoras do IFPB pesquisadas por Pereira (2016), como em: “[a professora] aponta que os alunos se cansaram do livro didático [...] ela gosta de sua aula quando prepara o material [...] tem medo de ficar presa ao livro didático” (PEREIRA, 2016, p.152). Ela se remete a Holmes (2009) para reforçar a argumentação de que o ideal seria não haver livro didático, mas produção de materiais com base em recursos locais. E esse é um aspecto que muito nos interessa, uma vez que realizamos uma pesquisa de um local específico. Enquanto pesquisador, reconheço o livro didático como um engessamento do trabalho do professor.

Nesse sentido, a produção de material confere ao estagiário/professor maior poder de agir (Clot, 2010), por um lado, e por outro lado, demanda além de uma formação específica

nesse aspecto, maiores esforços. Mas nos pautamos na perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia francesa, cujo objetivo central é a transformação da situação de trabalho. E essa transformação no ofício já está em curso, reposicionando a história do trabalho docente.

Tendências quanto aos conteúdos

Além do livro didático como algo indesejado nos discursos tanto das estagiárias quanto das professoras do IFPB pesquisadas por Pereira (2016), identificamos certas tendências quanto aos conteúdos que compõem as regras de ofício do trabalho docente. E novamente nos imbricamos no trabalho de Pereira (2016) em busca de resultados que sirvam de comparação com os nossos, formando, assim, um coletivo de trabalho mais consistente.

Excerto 94 – Lindaurea (AC): eu poderia ter trazido menos conteúdo, eu discuti muitos assuntos em um espaço de duas aulas.

Excerto 95 – Lindaurea (AS): a gente ia ver sobre estratégias de leitura, então a aula ia ser mais, digamos assim os alunos só iam receber muito conteúdo.

Excerto 96 – Manuela (AC): eu tentei fazer com que eles conscientizassem disso e que aquilo não era pra mim, o objetivo maior não era pra mim, mas sim pra eles aquele conteúdo que eu tava passando.

É possível percebermos a partir dos excertos 94 a 96 uma memória co-construída entre as estagiárias, pesquisadas por nós, e os professores do IFPB, pesquisados em Pereira (2016), no sentido de reduzir o quantitativo de conteúdos ao mesmo tempo em que maximizam a tendência em conscientizar os estudantes da importância desses. Na avaliação de uma das professoras, por exemplo, Pereira (2016, p.177) indica que “o tempo ‘é muito pouco’ para passar o conteúdo, conscientizar e convencer os alunos da importância desses conteúdos”, o que se alinha com Lindaurea, por exemplo, ao indicar “muitos assuntos em um espaço de duas aulas”. Vale lembrar aqui que são duas as aulas semanais tanto com o professor regente quanto durante o estágio.

E no mesmo sentido de Manuela também, que busca “fazer com que eles conscientizassem” para o conteúdo que estava passando. Outra professora em Pereira (op.cit.) indica que “o aluno não ter plena consciência de como e para que se servirão dos conteúdos disponibilizados” “constituem como impedimento da realização plena de seu trabalho, de concretização de seus objetivos, de uma redução de seu poder de agir”.

Podemos perceber ainda que os tempos verbais expressos em “poderiam”, “iam”, “conscientizassem”, usados pelas estagiárias, expressam o desejo de que a realidade seja diferente. De forma mais explícita, podemos ver a seguir, no excerto 98, Lindaaura indicando com clareza que o “estagiário é tido com o aquele que leva certa mudança”, responsabilizando-se por cumprir tal missão.

Dando sequência especificamente à tendência em conscientizar os alunos da importância dos conteúdos, ambas as estagiárias se mostraram muito preocupadas em justificar o aprendizado de inglês. Nesse sentido, tanto Lindaaura quanto Manuela disponibilizaram significativo espaço em seus discursos para indicar esse um conteúdo relevante para suas aulas.

Excerto 97 – Manuela (AC): o outro ponto que eu também achei interessante foi a questão do por quê estudar inglês, que é o impacto que a gente ver né, quando a gente chega na sala de aula dessa rejeição dos alunos em não quererem estudar inglês, de não aceitarem e isso acho que a gente percebe né, em todos os estágios.

Excerto 98 – Lindaaura (AC): mostrar ao aluno que estudar inglês é importante, porque não se faz isso na escola né, o aluno só chega e recebe um livro didático, o professor chega na sala e diz capítulo 1 vamos estudar o verbo to be e aí o aluno não sabe para que ele está estudando, qual a utilidade do inglês na vida dele. Então é, como estagiário é tido como aquele que leva uma certa mudança.

Excerto 99 – Manuela (AC): não sabem por que vão estudar inglês justamente como eu já falei por se tratar de uma cidade pequena por eles não, por eles achar que aquilo não é do contexto deles, muitos alunos disseram pra que eu quero aprender inglês isso não vai me servir?

Nos três excertos anteriores fica bem explícito o esforço das estagiárias em priorizar o ensino da justificativa de se aprender inglês para seus alunos. Lindaaura cita ainda o uso do livro e ensino do verbo *to be* como corriqueiros no ensino de inglês nas escolas.

Já para Manuela alguns dos impedimentos para se aprender inglês são o fato de os alunos estarem em uma cidade pequena e, por consequência, essa língua não fazer parte de seus contextos. Mas em geral, a tendência é que justificar a importância em se aprender inglês se apresenta como um meio de reforçar o poder de agir das estagiárias, uma vez que pode diminuir a rejeição, situando os estudantes.

Dessa forma, identificamos que o coletivo de trabalho objetiva reduzir o quantitativo de conteúdos ao mesmo tempo em que maximizam a tendência em conscientizar os estudantes da importância desses. Especificamente, há grande tendência em as estagiárias justificarem o ensino de inglês para seus estudantes com o intuito de maximizar seu poder de

agir no meio-aula.

Sintetizando, portanto, esses resultados obtidos a partir da análise das regras de ofício, chegamos ao quadro a seguir.

Quadro 6.5 – Percepção/avaliação das regras de ofício

Livro didático	- reposicionam o espaço do livro didático no meio-aula; - compreendem que o livro didático engessa o ensino.
Tendência quanto aos conteúdos	- observam que o ensino está reduzido a transferir conteúdo; - gastam grandes esforços em se justificar o ensino de inglês.

Fonte: própria.

Assim, identificamos os temas recorrentes nos discursos resultantes das AS e AC, respondendo, portanto, à nossa primeira pergunta de pesquisa, a saber: quais são as percepções e (re)posicionamentos das estagiárias em relação ao trabalho do professor? A seguir, retomamos a tabela apresentada no início desse capítulo, compilando e completando-a com os referidos resultados, oferecendo, assim, melhor visualização e compreensão.

Quadro 7 – Temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações.

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS	Percepção / avaliação
Percepção/avaliação das estagiárias	Sobre si mesmas	-aspectos vocais;	- compreendem a altura da fala como estratégia de domínio de sala. - explicitam o uso dessa estratégia como desgastante.

		-aspectos identitários;	-buscam situar suas identidades em relação ao alto sertão paraibano. -apontam para a preocupação com as “vozes do sul”, com destaque para o negro. -tratam o inglês como uma língua vinculada a um <i>status</i> social.
		-aspectos relacionados à carreira;	-provocam (re)posicionamentos quanto à carreira escolhida. - (re)estabelecem os rumos da carreira profissional ao final do estágio.
		-domínio da língua inglesa.	-apontam para a importância de se falar inglês em sala de aula. - destacam a fala e leitura como habilidades a serem dominadas por elas.
	Sobre os estudantes	-em relação ao estágio;	- mostram inquietação acerca da sua realidade; - buscam transformar a realidade.

		-nível de conhecimento de LI.	- relatam, de forma enfática, o pouco ou nenhum conhecimento. - apontam para o fracasso da escola e desmotivação dos estudantes. -abdicam da responsabilidade do baixo rendimento dos estudantes.
Avaliação do trabalho	Estágio	-aspectos da formação acadêmica; -aspectos evolutivos; - prescrições.	- observam que há um processo evolutivo: da insegurança e motivação para posicionamentos ativos. -mostram inquietação acerca da realidade <i>in loco</i> e acadêmica. - apontam para evolução em relação ao desenvolvimento linguístico e em ser professor. - indicam que tanto recebem quanto oferecem condições evolutivas. -mostram inquietação acerca da realidade. -observamos que o poder de agir das estagiárias se

			apresentou maximizado (assumiram mais as turmas) do início para o final do estágio. - observam baixo poder de agir do professor.
	Ferramentas	-ferramentas materiais; -ferramentas simbólicas.	- observamos que as mais recorrentes foram: fotocópias, jogos, músicas e livro didático; -identificamos como impedimento para seu uso: fornecimento pela instituição e formação docente; - apontam para o uso da empatia e o “instigar o aluno”; - indicam a tradução como indesejada.
	Regras de ofício	- livro didático; -tendências quanto ao conteúdo.	- reposicionam o espaço do livro didático no meio-aula; - observam que o livro didático engessa as o ensino. - compreendem que o ensino tem sido reduzido à transferência de conteúdo; - gastam grandes esforços em se justificar o ensino de

			inglês.
--	--	--	---------

Fonte: própria.

Passaremos, então, para os procedimentos de identificação as vozes emergentes e interpretação das modalizações utilizadas pelas participantes com o intuito de respondermos à seguinte pergunta: *Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão?* por fim nos ocuparemos em analisar as dimensões constitutivas do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba com o objetivo específico de responder à seguinte pergunta de pesquisa: *como dimensões são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?*

4.2 Identificação e interpretação das vozes emergentes

Com o intuito de situarmos melhor nosso leitor, resgatamos a informação de que dentre os três possíveis mecanismos de análise do folhado textual, proposto por Bronckart (1999), escolhemos o nível enunciativo. Isso porque, ele engloba a possibilidade de responsabilização enunciativa geral, permitindo o desvelamento de vozes (identificar ideologias e conflitos), de marcas de pessoa e de inserção de vozes, bem como de interpretação das modalizações (identificar regras, permissões, obrigações, etc), que, por consequência, nos auxilia a desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de inglês do alto sertão paraibano, nosso principal objetivo.

Detalhadamente, esse nível, o enunciativo, está representado, segundo Machado e Bronckart (2009, p.53-54) pelas seguintes unidades linguísticas: *marcas de pessoa* (tal como pronomes pessoais: eu, ele, a gente, etc) que busca compreender “como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO e BRONCKART, op.cit., p.59) de forma individual ou coletivo, e de *dêiticos de lugar* (aqui, lá, etc) e *espaço* (agora, ontem.etc); *índice de inserção de vozes* (em discursos direto ou indireto, vozes implícitas ou explícitas. Voz social, do autor ou das personagens) que podem indicar o grau de distanciamento do enunciador com essas vozes ou organizadores argumentativos; *modalizadores do enunciado* que são “todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (*Ibdem*, p.61), o que envolve as vozes postas e apagadas e está dividida em lógica (nível de certeza do agir), deôntica (valores sociais), apreciativa (satisfação com seu agir); e modalizadores

pragmáticos ou subjetivos (principalmente verbos auxiliares, tais como querer, buscar, acreditar, etc) que atribuem “ao(s) actante(s) determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, etc), capacidades (ou incapacidades), julgamentos, etc. Esses últimos modalizadores podem nos ajudar a acessar o “real da atividade” (CLOT, 2006), ou seja, algo que por alguma razão não conseguimos fazer (impedido, não consegue, etc).

Dessa forma, vamos analisar, a partir de agora, os discursos das estagiárias sob a lente das unidades linguísticas do nível enunciativo, a saber, na seguinte sequência: marcas de pessoa, dêiticos de lugar e de espaço, índice de inserção de vozes, modalizadores lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos. Para tal, nos reportaremos, ocasionalmente, aos resultados obtidos na seção anterior, onde identificamos os temas recorrentes nos referidos discursos. No entanto, já não vamos mais seguir comparando nossa pesquisa com a de Pereira (2016) pelo fato que ela não se expande para essas ferramentas de análise linguística.

Destacamos de antemão que não analisaremos com objetividade e rigidez, mas com flexibilidade e dinamismo, por entendermos que essas, e não aquelas, são características próprias das interações do ser humano.

Marcas de pessoa

Com quase quatro vezes mais ocorrência da marca de pessoa *eu* do que *a gente*, e nenhuma de *nós*, Lindaura se mostrou voltada para sua representação de forma individual durante a autoconfrontação simples. Neste mesmo sentido, foram registradas apenas algumas unidades do termo *a gente* e também nenhuma do pronome *nós* no discurso de AS de Manuela. Esses dados indicam o foco, em geral, dados à forma individual em detrimento da coletiva na representação dos seus discursos. Seguem alguns exemplos:

Excerto 100 – Lindaura (AS): eu sei que alguns, é, lêem livros, pelo que eu conheço, mas têm outros que são mais, como é que eu posso dizer, não têm atividades que a gente possa usar para a educação.

Excerto 101 – Manuela (AS): aí eu tentei [...] trazer, é, a importância de se aprender inglês [...], assim eu percebi na minha fala também que tem erro de pronúncia, mas isso também, que meu inglês também não é bom, eu tenho muita, porque antes de eu entrar aqui, eu vim aprender inglês quando eu entrei na universidade.

Destacamos que se tratar aqui de uma pesquisa qualitativa, e certamente esses

quantitativos expressam aporte para uma interpretação significativa para nossa pesquisa. Quando analisamos os discursos da AC, por exemplo, foi possível percebermos clara intensificação no uso do pronome *eu* e do pronome possessivo *meu* por parte de ambas as participantes. Assim, as enunciatórias voltam ainda mais o foco do sentido do texto para um agir representado de forma individual na AC, como vemos a seguir:

Excerto 102 – Manuela (AC): quando eu fui dar aula eu não iniciei assim [na língua inglesa] porque eu não tenho essa habilidade do *speaking*, mas eu pretendo, só que na leitura quando eu fui fazer os alunos rejeitaram.

Excerto 103 – Lindaura (AC): quando eu fui é, eu perguntei qual foi a parte que vocês não entenderam? Alguns disseram “nada”, mas eu vi que eles, por exemplo, eu não disse a minha idade depois, eu não disse meu nome depois em português, assim vocês lembram meu nome? Meu nome é Luiza! Eles já sabiam, eles sabiam onde eu estudava, eles sabiam o que que eu tava fazendo ali, isso não foi repetido em português em momento algum e eles sabiam o que eu estava fazendo ali, entendeu?

Até aqui, já podemos perceber que as duas estagiárias se mostram mais voltadas para si mesmas. A identificação dessa voz individual emergente corrobora com o espaço ocupado pelos temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações, elencados no tópico anterior. Mais especificamente, nos referimos ao fato de que as participantes se ocuparam muito mais em temas sobre si mesmas (aspectos vocais, aspectos identitários, aspectos relacionados à carreira, domínio da língua inglesa) do que sobre o estágio em geral, por exemplo. Mesmo na AC, quando o foco poderia ser “o outro”, elas se voltam muito mais para falar de si mesmas.

Além do pronome *eu*, tão marcante nos discursos das estagiárias, principalmente na AC, foi possível identificar ainda a marca de pessoa *ela*, sinalizando a professora da turma. Observamos ainda que em praticamente todas as vezes que as estagiárias se referiam à professora regente da turma onde estavam estagiando, assim como aconteceu com os estudantes, foi, quase que exclusivamente, a partir de uma visão negativa: a professora só traduzia, não lia inglês com os estudantes, não dominava as tecnologias, tinha dificuldades em gerir a turma, sua voz não era respeitada na escolha do material didático, etc.

Excerto 104 – Manuela (AC): a professora com o livro, ela geralmente só, já traduzia, ela não lia, mesmo tendo o inglês ela não lia.

Excerto 105 – Manuela (AC): esse uso da tecnologia, também questão da professora era admitir que ela não tinha, não tinha feito essa adaptação ela disse que já tinha feito vários

cursos, mas ela não sabia mexer com a tecnologia ainda.

Excerto 106 – Lindaura (AC): a professora, a própria professora, tinha tanta dificuldade de gerir os alunos que ela me chamou outra vez.

Excerto 107 – Manuela (AC): a professora me falou isso, que vieram três livros. Só que pra ela, pra ela escolher, só que o que ela escolheu não foi o que o que veio.

Excerto 108 – Manuela (AC): a professora que eu estagiei lá na escola, ela acompanhou todas as aulas, e é foi bom também pra ela porque ela queria as atividades que eu tava aplicando.

Dados esses sentidos do agir representado de forma individual, apresentaremos a partir de agora os sentidos coletivos nos discursos das estagiárias participantes da pesquisa. Nesse aspecto, identificamos os pronomes *eles*, *ele* e *você*, os quais analisaremos, respectivamente, agora.

Concomitante à ao foco dado ao individual, ambas se mostram preocupadas também com o coletivo – embora em menor intensidade –, a exemplo do uso de *eles* (os estudantes). Por já iniciar seu discurso na AS se referindo aos estudantes, lançar mão de quase o dobro de ocorrência de *eles* em comparação a Lindaura, e repetir este pronome pessoal por diversas vezes em um mesmo enunciado, compreendemos que Manuela se mostra mais interessada em desenvolver um plano enunciativo sobre “eles” do que Lindaura, tal como expresso nos excertos a seguir:

Excerto 109 – Manuela (AS): só pra lembrar a eles que eles conhecem. Só que eles só não dão importância, eles como se eles não percebessem o inglês, eles tão dentro da língua inglesa, eles vêm ali no cotidiano, em filme, no Facebook, na internet, mas eles não ligam, não percebem.

Excerto 110 – Lindaura (AS): eles vão participar e eles vão aprender inglês, porque eles querem ser essa pessoa diferente.

O mesmo ocorreu na AC, quando Manuela já inicia o discurso dando seu parecer sobre o contato dos estudantes com a língua inglesa. Enquanto Lindaura, embora também se refira a *eles*, segue com o foco no *eu*:

Excerto 111 – Manuela (AS): já é um impacto pra eles né, porque eles geralmente o aluno de escola pública, eles não têm esse contato direto com a língua inglesa.

Excerto 112 – Lindaura (AS): eu perguntei qual foi a parte que vocês não entenderam? Alguns disseram “nada”, mas eu vi que eles, por exemplo, eu não disse a minha idade depois, eu não disse meu nome depois em português, assim vocês lembram meu nome?

Além dessa marca de pessoa no sentido coletivo, foi identificado ainda o pronome *ele*, se referindo ao professor. Não estamos falando aqui de professor, tal como analisamos *ela*, “a professora”. Quando Manuela ou Lindaure se referiam à professora, estavam falando de uma determinada professora, mas quando sinalizam “o professor”, trata-se de uma responsabilização enunciativa coletiva, ou seja, da classe de professores.

Excerto 113 – Lindaure (AS): o professor esquece que ele é o maior exemplo do inglês falado que os alunos têm.

Excerto 114 – Lindaure (AS): desmistificar a ideia de que ele, o professor, é o detentor do saber.

Excerto 115 – Lindaure (AC): às vezes é porque o professor, ele não tem a habilidade de falar ou ler inglês

Excerto 116 – Manuela (AC): o professor chega na sala e ele diz: capítulo um vamos estudar o verbo to be.

Excerto 117 – Manuela (AC): acho que o professor de inglês ele tem umas dez turmas, aí cada uma com trinta alunos, de onde é que ele vai ter esse custo todinho pra bancar essas folhas essas novas atividades.

E a terceira marca do agir representado de forma coletiva observado, e última marca aqui analisada, foi o pronome *você*. As estagiárias usam o termo *você* não no sentido denotativo, mas para se referir a um coletivo, seja de estagiária, professor ou estudante.

Excerto 118 – Lindaure (AS): a partir do momento que você aprende inglês, o principal objetivo é fazer com que o aluno sinta a vontade de aprender inglês.

Excerto 119 – Lindaure (AS): mexe muito com o imaginário do jovem de dizer que você sabe inglês você vai falar com o mundo. [...] Muito difícil hoje você ir num lugar e que alguém não saiba falar inglês.

Excerto 120 – Manuela (AS): aí isso requer um esforço maior do professor pra você ter que conquistar esses alunos, pra você sempre tá querendo trazer eles.

Excerto 121 – Manuela (AS): porque é só você ser jogada lá no estágio e você não tem orientação em relação a essa postura de tá lá, de tentar controlar.

Excerto 122 – Manuela (AC): não é uma questão só de você querer inovar, mas também questão de *money*.

Assim, as marcas de pessoa mais significativas identificadas aqui foram *eu*, *ela*, *eles*, *você* e *ele*. Sendo a primeira marca, *eu*, a mais recorrente – tal como ocorreu na tese de Pereira (2016, pp.123, 142, 149, entre outras), entendemos que há constante esforço em

refletirem e criticarem a própria ação. No entanto, as maiores críticas são endereçadas à professora regente da turma, como é possível perceber com mais clareza dos excertos 104 a 106. Por adotarem esse forte caráter crítico ao “o outro” em seus discursos, entendemos que pode ter influenciado as estagiárias a apagarem a marca de pessoa *ela*, endereçada a seu par, evitando, portanto, lançar esse olhar crítico-reflexivo em alguém presente.

Foram observadas representações coletivas concomitantes a essas questões individuais do agir. A primeira se referiu aos estudantes, *eles*, em seguida ambas se dirigem à classe de professores por *ele*, o professor, E por fim, de forma mais genérica elas usam *você* para se referir a diferentes coletivos, como pode ser observado nos últimos cinco excertos. Por ser algo curioso, gostaríamos de destacar que elas se referiram poucas vezes ao coletivo se incluindo ao mesmo (algumas vezes usaram a marca de pessoa *a gente*) e não se referem ao coletivo como *nós* em nenhuma ocasião, seja nas AS ou na AC.

Dessa forma, identificadas essas formas individuais – *eu* e *ela* – e coletivas – *eles*, *ele* e *você* – nas marcas de pessoa e a tendência ao apagamento do seu par e da sua inclusão ao coletivo, é possível percebermos que o texto representa enunciadores que dividem sua atenção entre sua formação e o coletivo, com foco naquela. Neste ponto, retomamos a observação de Kleiman (2012, p.11) sobre o fato de que o ES “permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividade que exige práticas letradas acadêmicas para outras, a profissional escolar, que demanda outras práticas”. Sob tal ótica, entendemos que as estagiárias se apresentaram mais voltadas para a esfera do letramento acadêmico do que profissional escolar, seja pela dicotomia *eu* e *ela* (professora), seja pelo apagamento do pronome *nós*, ao se referirem aos atores envolvidos em seu trabalho escolar.

Como desdobramento, compreendemos que o foco no acadêmico pode estar revelando a preocupação das estagiárias em cumprirem o ES enquanto requisito para obtenção de um título de graduação. Dessa forma, embora dividam a atenção entre sua formação e o coletivo escolar, a ênfase fica naquela.

Em suma, podemos desvelar aqui dois aspectos constitutivos do gênero estagiárias do alto sertão paraibano. O primeiro se refere ao fato de que, diante do amplo uso do *eu*, as estagiárias se colocam a todo momento como protagonistas da sua formação, ou no centro da produção (Bronckart, 1999). E o segundo é o foco delas no individual e na sua esfera acadêmica, em detrimento do coletivo e profissional escolar.

Para melhor visualização desses resultados parciais, vamos apresentá-los em quadros ao longo da nossa análise, tal como já vínhamos fazendo na identificação dos temas mais recorrentes:

Quadro 8 – Resultados da análise da marcas de pessoa.

Marcas de pessoa mais significativas identificadas nos discursos.	Marcas individuais.	Eu, ela (professora regente).	- A marca <i>eu</i> foi a mais recorrente, tal como em Pereira (2016). - As maiores críticas são endereçadas a <i>ela</i> (professora regente), que sofre com uma constante visão negativa. - Apagamento da marca individual <i>ela</i> (estagiária), preservando seu par presente.
	Marcas coletivas.	Eles (estudantes), ele (professores, em geral), você (genérico: estudantes, professores, estagiárias).	- na maioria das vezes as estagiárias se excluem do coletivo.
Interpretações gerais relacionadas às marcas de pessoas identificadas.	-	Mais voltadas para a esfera do letramento acadêmico do que profissional escolar.	- Dicotomia <i>eu</i> e <i>ela</i> (professora) - Apagamento de <i>nós</i> ao se referirem aos atores envolvidos no trabalho escolar.

Fonte: própria.

A seguir, daremos sequência à análise da unidade linguística de dêiticos de lugar e de

espaço nos discursos das estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba.

Dêiticos de lugar e de espaço

Sobre esses dêiticos, nos remetemos novamente a Fiorin (1996, p.42) por indicar que “todo espaço e todo o tempo organizam-se em torno do ‘sujeito’, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do eu, que neles se enuncia”. Além disso, por haver um entrelaçamento entre a linguagem e o contexto, vamos indicar, quando necessário, a(o) que(m) a dêixis se refere.

Nesse sentido, as estagiárias fazem referência a dois espaços distintos ao usar o advérbio de lugar *aqui*, à escola onde estagiaram, como nos excertos 123 e 126, e à universidade, tal como nos excertos 124 e 125:

Excerto 123 – Lindaura (AC): vocês não estão aqui obrigados, vocês podem sair. Infelizmente esse aqui é um trabalho que eu tenho que fazer [...] eu não ganho nada pra ta aqui, mas eu tenho que fazer.

Excerto 124 – Lindaura (AC): o que eu cheguei aprendendo na universidade aqui foi por causa da música não foi por causa do ensino médio.

Excerto 125 – Manuela (AC): língua inglesa, eu vim aprender, estou aprendendo em processo na universidade, até quando eu entrei aqui eu já queria desistir porque aquilo era confuso pra mim.

Excerto 126 – Lindaura (AS): o que a gente estudou de teoria na universidade a gente procura aplicar aqui pra ver como é que funciona essa questão teoria prática.

Ao usar as referências locativas para a escola, podemos perceber, com clareza, a inquietação de Lindaura no tocante à sua realidade de trabalho, dando ênfase à obrigatoriedade e insatisfação em estar desenvolvendo seu trabalho naquele local. Este é um ponto remissivo ao tema recorrente sobre os estudantes, identificado no tópico anterior²⁷, onde as estagiárias indicaram inquietação acerca da sua realidade.

Já ao se referirem à aprendizagem de inglês, ao mesmo tempo em que ancoram seus discursos de positividade e efetividade na universidade, fazem questão de relatar o insucesso da escola pública no tocante ao ensino de língua inglesa.

Neste ponto, é importante deixarmos claro que não estamos nos ocupando em provar que a escola pública não funciona, mas identificar e interpretar aspectos constitutivos do

²⁷ Ver p. 138.

gênero estagiárias do alto sertão da Paraíba. Além disso, não buscamos esgotar toda a interpretação de todos os exemplos de cada unidade linguística, mas pinçar as que se apresentam mais significativas.

Dada a interpretação desse dêitico de lugar, nesse mesmo sentido, passaremos agora à análise do dêitico de espaço *hoje*. Escolhemos esse advérbio por ser a marcação de tempo mais recorrente nos discursos de ambas as estagiárias, seja na AS, seja na AC.

Excerto 127 – Lindaura (AS): é muito difícil, muito difícil hoje você ir num lugar e que alguém não saiba falar inglês ou pelo menos não tenha a mínima noção. [...] Importante deixar claro para os alunos também quais as finalidades e a importância de estudar inglês hoje em dia.

Excerto 128 – Lindaura (AS): a gente sabe que o ensino de inglês hoje ele não é um ensino que lhe chame, que lhe atraia, que lhe faça querer saber inglês.

Tal como identificamos nos temas mais recorrentes, há novamente certo esforço em se justificar a importância de aprender inglês na atualidade. E corroborando com o que observamos na análise do dêitico de lugar, a estagiária Lindaura volta a desqualificar o ensino de inglês em torno, agora, do dêitico de espaço *hoje*. De forma paradoxal, indicam que *hoje* (na atualidade), partindo de tentativas e acertos aprenderam inglês, aproveitaram seu potencial em ensinar inglês, além de ministrarem aulas atrativas.

Excerto 129 – Lindaura (AC): o exemplo da minha sala de aula da universidade os que menos tentavam ler são hoje os que menos sabem inglês, é nítido, é uma diferença, não to dizendo, não tem nenhum fluente assim mais como eu sempre digo *handle with some situation*.

Excerto 130 – Lindaura (AC): os professores viam que a gente tinha potencial, se você perceber que o grupo dos nove foram as pessoas, a maioria das pessoas que estão na universidade hoje em dia, aí você vê que realmente os frutos serão colhidos, estão sendo colhidos.

Excerto 131 – Manuela (AC): eita, hoje a aula, né, hoje a aula foi interessante, Manuela trouxe isso, trouxe *slide*, trouxe música, foi muito bom, eles ficaram animados.

Nesse cenário, onde lançam um olhar negativo sobre o ensino de inglês, mas positivo para seu aprendizado, elas se apresentam com auto-estima alta quanto ao seu desenvolvimento, como vimos no excerto 131, e podemos observar também nos próximos três excertos, sendo os 133 e 134 um diálogo:

Excerto 132 – Manuela (AS): hoje é, eu tenho outra visão, outro olhar sobre o que me rodeia, eu tenho um olhar globalizado pro que ta acontecendo da realidade.

Excerto 133 – Manuela (AC): isso eu acho que quando você chegar no seu último estágio você vai perceber que a evolução é tamanha...

Excerto 134 – Lindaura (AC): não é já percebi, hoje eu percebo que eu já tive um desenvolvimento e que eu fui capaz, eu pensei que eu não daria conta, eu vejo meu desenvolvimento que não é só você saber uma língua mais é você saber ser professor pesquisador.

Assim, se “todo espaço e todo tempo se organizam em torno do ‘sujeito’” (FIORIN, 1996, P.42), foi possível percebermos com mais clareza na análise dos dêiticos, entrelaçando-os com temas recorrentes supra identificados, três aspectos constitutivos do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba. Estamos nos referindo ao fato de que as estagiárias situam seu discurso posicionado no aqui (lugar) e hoje (espaço). Nessa posição, desqualificam o atual ensino de inglês na escola pública, ao mesmo tempo em que exaltam o aprendizado na universidade como suficientes tanto em conteúdo dessa língua quanto em habilidades para o ensino de inglês, justificando, assim, suas qualidades enquanto estagiárias.

Tal como já vínhamos organizando, disponibilizamos a seguir um quadro para melhor visualização dos resultados parciais deste tópico:

Quadro 9 – Resultado da análise dos dêiticos de lugar e espaço.

Dêitico de lugar mais recorrente.	- identificamos “aqui”.
Dêitico de espaço mais recorrente.	- identificamos “hoje” (atualmente).
Interpretações gerais relacionadas aos dêiticos identificados.	- desqualificam o atual ensino de inglês na escola pública. - exaltam o aprendizado na universidade, justificando suas qualificações enquanto estagiárias.

Fonte: própria.

Analizadas as marcas de pessoa e dêiticos de lugar e de espaço mais recorrentes, passaremos, a seguir, para o índice de inserção de vozes. Durante a análise dessa unidade linguística, vamos nos remeter novamente ao trabalho de Pereira (2016), expondo pontos de contato e singularidades identificadas, bem como a outros momentos da nossa tese.

Índice de inserção de vozes

Nesse tópico vamos desenvolver uma análise acerca de ocorrências e ausência de vozes nos discursos das estagiárias participantes da pesquisa. Para tal, reiteramos – pois já foi dito nas pp.73 e 141 desta tese – que o objetivo da análise qualitativa dessa unidade linguística é, especificamente, “identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.60), indicando seus pressupostos, seja em vozes explícitas (discursos diretos ou indiretos), seja em vozes implícitas. Além disso, vamos considerar se as vozes são das personagens, do autor ou social.

A seguir, podemos perceber vozes explícitas indiretas de personagens. No excerto 135, por exemplo, Lindaure traz um teórico para dar embasamento à sua explicação, enquanto Manuela, no excerto seguinte, usa a voz da universidade/disciplina para reivindicar um aporte profissional, segundo ela, não fornecido durante a graduação.

Excerto 135 – Lindaure (AS): aprender novas línguas faz o seu cérebro trabalhar partes que geralmente não são trabalhadas, por isso a questão do mexer no cérebro, é como o texto de, acho que de Martinez.

Excerto 136 – Manuela (AS): eu sinto falta da universidade nessa parte porque eu gostaria que a disciplina de psicologia de pedagogia de didática fornecesse esses subsídios pra gente.

E convergindo com nossa percepção durante a análise das marcas de pessoa²⁸, onde identificamos as estagiárias voltadas mais para a esfera do letramento acadêmico do que profissional escolar, vemos aqui elas mais direcionadas para a universidade em busca de suporte teórico-metodológico do que para a atuação profissional.

Resgatamos também da análise de marcas de pessoa alguns excertos (do 104 ao 106 e 108), onde percebemos vozes explícitas indiretas de uma personagem da escola: a professora regente. De forma mais recorrente, ambas as participantes da pesquisa deixam ecoar um posicionamento contundente acerca da qualificação desse personagem, reiterando o que já foi desvelado ao analisarmos a marca de pessoa *ela*: as estagiárias possuem uma visão negativa acerca dessa professora, de seus procedimentos, qualificação profissional, entre outros aspectos. Podemos notar também que em boa parte das vezes que as estagiárias inseriam a voz da professora através do pronome *ela*, este vinha acompanhado do advérbio

²⁸ Ver p. 146.

não, tal como podemos perceber nos excertos seguintes.

Excerto 137 – Manuela (AC): a professora com o livro, ela geralmente só, já traduzia, ela não lia, mesmo tendo o inglês ela não lia.

Excerto 138 – Manuela (AC): esse uso da tecnologia, também questão da professora era admitir que ela não tinha, não tinha feito essa adaptação ela disse que já tinha feito vários cursos, mas ela não sabia mexer com a tecnologia ainda.

Excerto 139 – Lindaura (AC): a professora, a própria professora, tinha tanta dificuldade de gerir os alunos que ela me chamou outra vez.

Excerto 140 – Manuela (AC): a professora que eu estagiei lá na escola, ela acompanhou todas as aulas, e é foi bom também pra ela porque ela queria as atividades que eu tava aplicando.

Além das vozes desses personagens, Lindaura se coloca em cena distinguindo o narrador/expositor da voz secundária, em terceira pessoa. Ou seja, a autora se referencia enquanto um personagem, e nesses casos lançando mão de discursos diretos, tal como podemos observar a seguir.

Excerto 141 – Lindaura (AC): eu perguntei: “qual foi a parte que vocês não entenderam?”

Excerto 142 – Lindaura (AC): eu não disse meu nome depois em português, assim: “vocês lembram meu nome? Meu nome é Luiza!”

Excerto 143 – Lindaura (AC): tem o *stretch* eu perguntei: quem é o stretch?

Interpretamos que o uso de um discurso direto nessas condições confere um grau de aproximação maior entre a identidade da estagiária e a identidade de professora, por assumir a voz de docente. Ou seja, trata-se de uma marca de avanço na transição da esfera acadêmica para a profissional.

Unindo esse aspecto com o fato de que ao realizar uma pergunta, de forma similar à de Lindaura (cursando ES IV), Manuela (cursando ES II) não usa o discurso direto, mas o indireto, como podemos ver nos excerto 144 a 146, foi possível desvelarmos que entre o ES II e o ES IV houve um avanço discursivo na passagem do agir acadêmico para o agir profissional:

Excerto 144 – Manuela (AC): eu perguntei por que eles estavam rindo.

Excerto 145 – Manuela (AC): é perguntei a eles é, eu quis saber se realmente eles estavam

atualizados.

Excerto 146 – Lindaure (AC): perguntei pra eles se vários países assim falam.

Juntando, ainda, essa visão de avanço com o que identificamos nos aspectos evolutivos, um dos subtemas do estágio²⁹, podemos confirmar a nossa percepção com maior consistência, uma vez que as próprias estagiárias corroboram de forma explícita com tal evolução, não só no intervalo dos dois ES citados, mas desde o ES I:

Excerto 147 – Lindaure (AC): quando você chegar no seu último estágio você vai perceber que a evolução é tamanha.

Excerto 148 – Manuela (AS): não é? já percebi ! hoje eu percebo que eu já tive um desenvolvimento e que eu fui capaz, eu pensei que eu não daria conta, eu vejo meu desenvolvimento não é só você saber uma língua, mas é você saber ser professor, pesquisador.

Destacamos, portanto, que resgatamos os excertos 144 a 148 para reforçar a teoria da evolução do agir acadêmico para o agir profissional durante o ES, e não para tratar das vozes de personagens.

Dadas essas interpretações a partir, basicamente, das vozes de personagens, vamos trazer o foco da nossa análise para o autor empírico. Compilando os resultados dos assuntos mais recorrentes – onde as participantes se ocuparam muito mais em temas sobre si mesmas (aspectos vocais, aspectos identitários, aspectos relacionados à carreira, domínio da língua inglesa) – com os resultados obtidos das marcas de pessoa, e nossa percepção acerca das vozes do autor – tal como nos excertos a seguir³⁰ – podemos afirmar com mais segurança ainda que as estagiárias se destacam como protagonistas em seus discursos:

Excerto 149 – Manuela (AS): aí eu tentei [...] trazer, é, a importância de se aprender inglês [...], assim eu percebi na minha fala também que tem erro de pronúncia, mas isso também, que meu inglês também não é bom, eu tenho muita, porque antes de eu entrar aqui, eu vim aprender inglês quando eu entrei na universidade.

Excerto 150 – Lindaure (AC): quando eu fui é, eu perguntei qual foi a parte que vocês não entenderam? Alguns disseram “nada”, mas eu vi que eles, por exemplo, eu não disse a minha idade depois.

²⁹ Ver pp.123 e 139.

³⁰ Replicados parcialmente dos excertos 101 e 103, respectivamente.

Esses dois discursos representam, significativamente, as ocorrências mais predominantes: as estagiárias, em geral, se auto centralizam ao relatar sobre o agir no ES. Em comparação com o trabalho de Pereira (2016), identificamos esse mesmo aspecto constitutivo no gênero por ela investigado, ou seja, de professoras de inglês do IFPB. Dessa forma, queremos destacar que essa tendência em protagonizar o autor empírico em discursos advindos da autoconfrontação parece ser um aspecto inerente não só a um gênero da formação inicial de professor de inglês, mas também de profissionais docentes desta área do conhecimento.

Observadas as vozes explícitas diretas e indiretas de personagens, dos personagens e do autor empírico, vamos tratar a partir de agora das vozes explícitas e implícitas sociais. Nesse sentido, seguiremos a mesma organização – e por vezes, os mesmos excertos – adotada na identificação e análise das Marcas de pessoa coletivas, quando tratamos dos pronomes *eles*, *ele* e *você*, nessa sequência.

As vozes do coletivo de estudantes são abordados nos discursos de Manuela e de Lindaure de forma diferente. Além de termos identificado maior interesse de Manuela em desenvolver um plano enunciativo sobre os estudantes, através, principalmente, da marca de pessoa *eles*, foi possível identificar aqui que Manuela mantém seu foco em assuntos mais voltados para o ensino e aprendizagem de inglês ao mencionar sobre esse coletivo, enquanto Lindaure se mostra mais ocupada quanto à transição desse coletivo de estudantes do EM para uma possível graduação.

Excerto 151 – Manuela (AS): só pra lembrar a eles que eles conhecem, só que eles só não dão importância, eles como se eles não percebessem o inglês, eles tão dentro da língua inglesa, eles vêm alí no cotidiano em filme, no Facebook, na internet, mais eles não ligam não percebem.

Excerto 152 – Manuela (AS): já é um impacto pra eles né, porque eles geralmente são alunos de escola pública, eles não têm esse contato direto com a língua inglesa.

Excerto 153 – Manuela (AC): na leitura quando eu fui fazer os alunos rejeitaram, eles rejeitam totalmente, quando eu iniciei a ler [...], eles não querem de jeito nenhum já por não ter esse contato direto.

Excerto 154 – Lindaure (AS): mesmo que nem todos venham a cursar uma graduação é importante eles saberem de como é funciona um pouco o mundo acadêmico antes de chegar lá, porque é uma coisa bem assustadora.

Excerto 155 – Lindaure (AS): os alunos estão saindo do ensino médio daqui a pouco eles vão ter opções, digamos três opções: ir pra universidade, procurar um emprego ou não fazer nada, ficar em casa e ser sustentado pelos pais.

Excerto 156 – Lindaure (AS): eu faço algumas perguntas pra eles sobre como é estar no

ensino médio, o que eles se sentem como eles se sentem em relação a estar finalizando mais um ciclo e provavelmente supostamente entrando em outro.

Recuperando nossos resultados parciais no tópico Dêiticos de lugar e de espaço, onde vimos que as estagiárias se referem ao *aqui* e *hoje*, respectivamente, é possível interpretarmos, de forma implícita, que ambas as estagiárias ecoam vozes de onde estão focadas naquele momento. Ou seja, Manuela está no ES II e tendo seus primeiros contatos práticos com os processos de ensino e aprendizagem enquanto líder de um coletivo. Já Manuela, está em um momento de despedida da graduação ao mesmo tempo em que se prepara para entrar no mercado de trabalho. Em outras palavras, as vozes de cada estagiária se voltam para o que elas têm como foco naquele momento em sua formação.

Além da marca *eles*, no sentido coletivo foi identificado ainda o pronome *ele*, se referindo à classe de professores, tal como mostramos no tópico Marcas de pessoa. Essa responsabilização enunciativa é conferida a partir do apagamento do autor, que assume a voz de um expositor geral das informações, uma voz “neutra” (BRONCKART, 1999, p.151). E de forma implícita, as estagiárias parecem se sentir mais à vontade para expor críticas em seus enunciados ao mesmo tempo em que se excluem desse coletivo (distanciamento da esfera profissional), como vemos a seguir:

Excerto 157 – Lindaura (AS): o professor esquece que ele é o maior exemplo do inglês falado que os alunos têm.

Excerto 158 – Lindaura (AS): desmistificar a ideia de que ele, o professor, é o detentor do saber.

Excerto 159 – Lindaura (AC): às vezes é porque o professor, ele não tem a habilidade de falar ou ler inglês.

Excerto 160 – Manuela (AC): o professor chega na sala e ele diz: capítulo um vamos estudar o verbo to be.

Excerto 161 – Manuela (AC): acho que o professor de inglês ele tem umas dez turmas, aí cada uma com trinta alunos, de onde é que ele vai ter esse custo todinho pra bancar essas folhas essas novas atividades.

Lançando mão dessa mesma estratégia linguística de apagamento da voz do autor, e assumindo uma voz geral em seus discursos, as estagiárias marcam o agir representado de forma coletiva a partir do pronome *você*, seja se referindo ao coletivo de estagiária, professor ou estudante, como podemos observar a seguir:

Excerto 162 – Lindaura (AS): a partir do momento que você aprende inglês, o principal objetivo é fazer com que o aluno sinta a vontade de aprender inglês.

Excerto 163 – Lindaura (AS): mexe muito com o imaginário do jovem de dizer que você sabe inglês você vai falar com o mundo. [...] Muito difícil hoje você ir num lugar e que alguém não saiba falar inglês.

Excerto 164 – Manuela (AS): aí isso requer um esforço maior do professor pra você ter que conquistar esses alunos, pra você sempre tá querendo trazer eles.

Excerto 165 – Manuela (AS): porque é só você ser jogada lá no estágio e você não tem orientação em relação a essa postura de tá lá, de tentar controlar.

Excerto 166 – Manuela (AC): não é uma questão só de você querer inovar, mas também questão de *money*.

Compilando os resultados de identificação dos índices de inserção de vozes, foi possível elencarmos vozes explícitas, implícitas, diretas, indiretas, de personagens, do autor empírico, sociais, além do apagamento de vozes. A partir disso, realizamos algumas interpretações pertinentes ao desvelar de aspectos constitutivos do gênero estagiárias do alto sertão da Paraíba.

Primeiramente, observamos o uso de vozes explícitas de teóricos e da universidade, enquanto personagens que nos faz observar o estreitamento das estagiárias com o mundo acadêmico. Em seguida, reforçamos o aspecto negativo constitutivo – já identificado no tópico Marcas de pessoa – nos discursos de ambas as estagiárias ao trazerem a voz explícita, e de forma indireta, da professora regente, enquanto outro personagem. Além disso, interpretamos Lindaura em um grau de aproximação maior em relação à voz de uma professora do que de uma estagiária, ou seja, mais próxima da esfera profissional do que da acadêmica. Isso se dá a partir da identificação de um agir mais profissional ao lançar mão de um discurso direto em sua narrativa acerca do ambiente escolar.

Já ao assumir a voz do autor empírico, as autoras se auto centralizam de forma mais incisiva, tratando de assuntos referentes a si mesmas. Nesse ponto, percebemos que Pereira (2016) identificou esse mesmo aspecto em sua tese sobre professoras de inglês do IFPB. Isso confere, portanto, um aspecto constitutivo tanto da formação inicial quanto profissional desta área do conhecimento.

Já sobre as vozes sociais, resgatamos os pronomes identificados nas marcas de pessoa. De forma geral, percebemos, de forma implícita, que as vozes que ecoam das estagiárias ao se referirem a um coletivo são aquelas presentes no momento que vivenciam, seja nos primeiros contatos práticos com o processo de ensino e aprendizagem, seja na despedida de um ciclo de projeto ao mesmo tempo em que se prepara para outro. E por fim,

identificamos, também de forma implícita, o apagamento, às vezes, do autor em detrimento de assumir a voz de um expositor, se distanciando, assim, da esfera profissional.

E como já é de praxe, trazemos a seguir a organização desses resultados em formato de tabela.

Quadro 10 – Resultados do Índice de inserção de vozes.

VOZES		INTERPRETAÇÕES
Vozes explícitas e implícitas indiretas	- Personagens; - Autor empírico; - Coletivo (explícitas e implícitas).	- os discursos foram quase que exclusivamente regidos por vozes diretas e explícitas.
Vozes explícitas diretas	- Personagem (autor).	- apenas Lindaura recorre ao artifício de narrador/expositor; - maior aproximação identitária docente profissional de Lindaura por usar o discurso direto ao assumir a voz de um professor.
Vozes de personagens	-Teórico/disciplina/universidade; - A professora regente; - Autor personagem.	- essas primeiras vozes foram usadas para embasar as explicações das estagiárias; - As estagiárias possuem visão negativa acerca da professora (como vimos na marca de pessoa <i>ela</i>); - o pronome <i>ela</i> quase sempre acompanhado do advérbio <i>não</i>; - avanço discursivo na passagem do agir acadêmico para o agir profissional, mas ainda voltadas para o acadêmico.

Voz do autor	- Autor empírico.	- tendência em protagonizar o autor empírico: foi a voz mais recorrente e coaduna com os resultados de Pereira (2016); - as autoras reconhecem de forma clara o aspecto evolutivo do acadêmico para o profissional já desde o ES I.
Voz do coletivo	- Sobre os estudantes (<i>eles</i>) - Classe de professores (<i>ele</i>) - Estagiárias (<i>você</i>)	- de forma implícita, as estagiárias ecoam vozes de onde estão focadas naquele momento (dêiticos: <i>aqui</i> e <i>hoje</i>, supra identificados), sejam ligadas aos primeiros contatos prático-profissionais, sejam na transição final acadêmico-profissional; - o autor assume a voz “neutra” de um expositor geral de informações (apagamento da voz do autor), seja para lançar suas críticas ao coletivo de professores, seja para relatar ou denunciar questões que cercam as estagiárias.

Fonte: própria.

É possível perceber que nos ocupamos mais em uma análise detalhada em Inserção de vozes, trazendo aspectos identificados tanto nas marcas de pessoa e nos dêiticos, quanto resultados de Pereira (2016). Isso porque, ele foi o epicentro para cumprimos a metade dos procedimentos que respondem à nossa segunda pergunta de pesquisa. A saber, os procedimentos são: identificação e interpretação das vozes emergentes utilizadas pelas participantes. No entanto, apenas ao final da próxima seção vamos compilar os dados aqui levantados com os que serão identificados e interpretados a partir das modalizações, as quais trataremos a partir de agora.

4.3 Identificação e interpretação das modalizações

Modalizações lógicas

Dando sequência à nossa análise, resgatamos do Referencial Teórico o conceito de modalizadores do enunciado: “todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (Machado e Bronckart, 2009, p.61). E acrescentamos que, segundo Bronckart (1999), o objetivo das modalizações é traduzir vozes, avaliações ou comentários, através de vozes postas ou apagadas, acerca de determinado conteúdo, e servem para orientar o destinatário. Sistematizando essas modalizações, Bronckart (op.cit.) as organiza em quatro grupos, a saber: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Essas modalizações podem ser destacadas através de advérbios (felizmente), auxiliares de modalizações (podia, precisa), tempos verbais, etc.

Vamos apresentá-las nessa sequência, iniciando agora com uma análise das modalizações lógicas contidas nos discursos das estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba, participantes da nossa pesquisa. Vale destacar nesse momento que ao longo da nossa análise até aqui já foram realizados alguns comentários e interpretações das vozes, dos conteúdos, etc, que é um procedimento mais característico das modalizações. Ou seja, embora haja uma sequência de organização para nossa análise, não há fragmentação em seu procedimento, seja pela sua natureza, seja pela nossa intenção em imbricá-los uns nos outros.

Dessa forma, iniciamos tal análise com as modalizações lógicas, selecionando trechos dos discursos das estagiárias onde apresentam avaliações a partir das suas condições de verdade e/ou de certeza do agir. Tais trechos estão divididos basicamente em dois grupos de modalizadores, a saber: verbos no futuro do pretérito e estruturas oracionais³¹. Sobre os marcadores das modalizações lógicas no futuro do pretérito, foi interessante percebermos que praticamente não houve ocorrência do verbo *dever(ia)*, tão comum em discursos onde as certezas do enunciador servem de conselhos, precedidos de julgamentos. Abdicando desse modalizador, as estagiárias assumem com grande recorrência o verbo auxiliar *poder(ia)(m)*, para realizar seus julgamentos:

³¹ Importante destacar que há outros modalizadores lógicos, a exemplo dos advérbios. Ou seja, os modalizadores lógicos não se resumem a esses escolhidos e analisados aqui.

Excerto 167 – Manuela (AC): eu trouxe, tipo assim, maneiras que poderiam ajudar eles a aprender inglês.

Excerto 168 – Manuela (AC): eles poderiam ter essa interação com o estrangeiro, eles poderiam adquirir conhecimento, interagir com outras culturas e perceber que eles poderiam crescer.

Excerto 169 – Manuela (AS): mostrar que também eles poderiam aprender inglês através das músicas.

Excerto 170 – Manuela (AS): eu busquei mostrar é o porquê e como eles poderiam aprender inglês.

Excerto 171 – Lindaure (AS): não tive nem uma restrição a fazer nada nas minhas aulas, os maiores empecilhos que poderiam ter era, por exemplo, o uso, trazer um *data show* pra sala.

Excerto 172 – Lindaure (AS): você diz é poderia ter feito diferente, poderia não ter feito, poderia ter feito isso, é bom pra alto crítica, interessante.

Excerto 173 – Lindaure (AS): durante essa atividade eu achei que eu poderia ter evitado, que foi quando o aluno disse *I'm seventy years old* e aí eu disse que era *seventeen*.

Excerto 174 – Lindaure (AS): eu acredito que o diálogo poderia ser muito mais aberto, não no sentido de que eu não dei voz a todos, quem queria falar, falou.

Tomando como pressuposto que elas avaliam a partir de critérios do mundo objetivo³² em que vivem, podemos perceber que há uma marcação maior dos verbos principais *interagir* e *aprender* no discurso de Manuela, que está em um momento mais elementar do estágio, enquanto o discurso de Lindaure, já em fase final do ES, é quase que exclusivamente pontuado com o verbo principal *ter*.

Assim, compreendemos que os discursos de estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba tendem a não dizer de forma incisiva o que *se deve* ou *não se deve* fazer em relação ao ES, mas indicam possibilidades apoiadas em certo nível de certeza.

Além disso, percebemos que Manuela se mantém focada em julgamentos acerca do aprendizado de inglês a partir de suas verdades sobre métodos (maneiras, interação, música, como), enquanto Lindaure divide sua ocupação analisando questões burocráticas, de autocrítica e ligadas à sala de aula. Com base nesses temas que as estagiárias se voltam, é possível perceber que há uma abrangência de visão acerca da tratativa com temas ligados ao ES, uma vez que as condições de verdade de Lindaure estão voltadas para questões mais específicas do que de Manuela.

Além do verbo auxiliar *poder*, identificamos de forma recorrente estruturas

³² Termo usado por Bronckart (1999) para se referir ao mundo físico.

oracionais com o termo *certeza*:

Excerto 175 – Lindaura (AC): se os alunos tivessem a consciência de que quanto mais se erra mais se aprende com certeza eles tentariam.

Excerto 176 – Manuela (AC): com certeza e o estágio é um momento de impacto que, oxe, na universidade é teoria é uma maravilha mais você chega na sala de aula é totalmente diferente, aquelas teorias que você estudou geralmente num se encaixam ali, o que é que você faz com a turma quando ta agitada, que teoria você vai usar?

Excerto 177 – Lindaura (AS): escola sempre me cede o que eu precisar, eu tenho certeza que a escola vai me dar.

Excerto 178 – Lindaura (AS): nessa atividade de *warm up* que a gente chama de aquecimento eu tentei levar um pouco uma coisa mais divertida já pra além de estreitar as relações, fazer com que os alunos participassem, e que eu tinha certeza que eles iam participar dessa atividade. E aí eu tive que mudar minha estratégia no meio assim, por que eu vi não tava funcionando.

É possível percebermos que nesse aspecto, Lindaura se apresenta com maior número de certezas do que Manuela, mas também sinaliza que algo que tratamos como certo pode falhar. Devido o momento que Manuela se encontra, o de “impacto” entre o mundo acadêmico e profissional, ela apresenta seu ponto de vista de certeza acerca da disparidade entre as teorias aprendidas na universidade e as demandas profissionais do professor.

Outras estruturas oracionais identificadas relativas às modalizações lógicas foram as que contêm o termo “claro”. Vale destacar de antemão o caráter antagônico dos discursos, uma vez que nos discursos de ambas as estagiárias foram observadas orações sendo iniciadas com o referido termo, mas finalizada com “né”, o que confere uma solicitação de confirmação ao ouvinte. Ou seja, não há tanta certeza quanto aos conteúdos apresentados entre esses dois termos.

Excerto 179 – Lindaura (AS): a professora regente da turma, e a gente, claro, ia ter uma relação muito maior né, como eu só ia estar na turma durante seis aulas, então eu acho que quanto mais amigável o ambiente melhor.

Excerto 180 – Lindaura (AS): não é só dizer como ler, claro que tem que dizer quais as formas de ler um texto, mas também dando os exemplos.

Excerto 181 – Manuela (AS): claro que a gente não pode igualar todos que é diferente o comportamento né, uns eles têm mais interesse do que os outros.

Compilando os resultados obtidos da análise das posições das estagiárias quanto ao

nível de certeza ou de verdade do agir, foi possível perceber inicialmente que as estagiárias abdicam do verbo auxiliar *deve(ria)* em função do uso de poder *(ia)(m)* em suas marcações de modalização lógica, ou seja, mesmo a partir de suas certezas, elas sinalizam para possibilidades ao invés de obrigações ou imposições. Manuela, em um nível mais elementar do estágio, foca no aprendizado a partir de métodos, usando basicamente os verbos principais *interagir* e *aprender*, enquanto Lindaura pontua com o verbo principal *ter* temas mais específicos, tais como burocracia, auto criticidade e ligados à sala de aula em geral.

Além desses verbos no futuro do pretérito, identificamos estruturas oracionais com os termos *certeza* e *claro*. Se por um lado, sinalizam certezas diversas, por outro lado, além de sinalizar que algo que tratamos com certo pode falhar, os discursos de ambas estagiárias estão marcados com o termo *né* ao final de orações, o que indica uma solicitação de confirmação do ouvinte.

E como adotamos para toda a análise parcial, segue o quadro referente aos resultados da modalização lógica:

Quadro 11 – Resultado da análise das modalizações lógicas.

MARCAÇÕES	INTERPRETAÇÕES
Abdica do verbo auxiliar <i>dever(ia)</i> em função de usar <i>poder(ia)</i> .	- sinalizam para possibilidade ao invés de obrigação ou imposição, conferindo certeza moderada do agir.
Com os verbos principais, Manuela trata de forma mais geral os temas, enquanto Lindaura pontua especificidades.	- apontam para (in)certezas que transitam tanto em temas mais específicos quanto gerais.
Estruturas oracionais com os termos <i>certeza</i> e <i>claro</i> , mas marcadas também por <i>né</i> ao final.	- sinalizam certezas em temas diversos ao mesmo tempo em que solicitam confirmação do ouvinte sobre sua afirmação.

Fonte: própria.

Ao analisarmos esses modalizadores lógicos podemos perceber, em destaque, que o uso do auxiliar *poder* no futuro do pretérito, indica que as certezas podem falhar e solicitar confirmação do ouvinte sinalizam para um nível de certeza moderado. Dado isso, passaremos agora para análise dos modalizadores deônticos.

Modalizações deônticas

As modalizações deônticas são usadas pelo autor empírico para avaliar elementos do conteúdo à luz de valores sociais, que, por sua vez, têm a finalidade de regular o que é permitido ou proibido, por exemplo. A partir dessa definição, foram selecionadas e analisadas algumas passagens discursivas das estagiárias, como veremos a seguir.

Excerto 182 – Lindaura (AS): sempre que eu acho necessário eu levo data show.

Excerto 183 – Lindaura (AS): eu disse que ia precisar de alguns minutos pra montar meus aparelhos.

Excerto 184 – Lindaura (AS): a escola sempre me cede o que eu precisar.

Excerto 185 – Manuela (AS): é necessário que eles conheçam inglês.

Excerto 186 – Lindaura (AC): tem hora que eu digo menino eu preciso falar mais devagar.

Excerto 187 – Manuela (AC): na faculdade eles precisavam de inglês.

É possível percebermos que ambas as estagiárias lançam mão do adjetivo *necessário* e o verbo *precisar* em seus enunciados para expor questões socialmente necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, além de indicar para a necessidade social em se aprender inglês. As duas também sinalizam de forma explícita, no entanto, Lindaura se ocupa com questões sociais mais ligadas diretamente à escola, enquanto Manuela se ocupa com questões socialmente mais genéricas.

Dando sequência à análise e sob a compreensão de que as modalizações funcionam de forma imbricada umas às outras, resgatamos os seguintes excertos dos modalizadores lógicos para analisarmos modalizadores deônticos:

Excerto 188 – Lindaura (AS): a professora regente da turma, e a gente, claro, ia ter uma relação muito maior né, como eu só ia estar na turma durante seis aulas, então eu acho que quanto mais amigável o ambiente melhor.

Excerto 189 – Manuela (AS): claro que a gente não pode igualar todos que é diferente o comportamento né, uns eles têm mais interesse do que os outros.

Aqui já podemos identificar avaliações das estagiárias por uma vertente menos burocrática e mais humanística. Há uma preocupação com o ambiente, mas com um foco amigável. Existe atenção com o aprendizado, mas pautado no respeito às diferenças de cada

um.

A nosso ver, essas são observações absolutamente relevantes e necessárias (para usar uma modalização lógica também) não só a professores em formação, mas na prática escolar brasileira como um todo. Isso porque entendemos que a escola enquanto instituição inserida em um contexto capitalista, sobretudo as escolas para o povo, tem sido construída como uma ferramenta que busca moldar o cidadão para o trabalho alienado. Mesmo para as escolas da elite brasileira esse caráter humanístico tem se configurado de forma falsa, como já denunciava Anísio Teixeira:

Para a elite, composta predominantemente dos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial, a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior. Para o povo a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal. Dois sistemas independentes e estanques (TEIXEIRA, 1996, p.54)

Portanto, perceber indícios de humanização em discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba se configura como algo completamente alinhado com o que postulamos sobre o trabalho docente nesta pesquisa. Se por um lado, entendemos esse trabalho por um viés sócio-político, posicionado de forma divergente à noção de produtividade dos trabalhadores a partir de aplicações de prescrições, no sentido taylorista/fordista. Por outro lado, nos alinhamos a Bronckart (2006), adotando o trabalho como eixo central na existência do homem social, que busca se realizar em seu objeto de trabalho.

De forma mais prática, entendemos que o professor, envolvido com a existência do aluno, conduz projetos de ensino: “o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos” (BRONCKART, 2006, p.227).

Embora tenhamos gasto um pouco mais de atenção em apenas dois excertos (188 e 189), para que esses discursos relevantes das estagiárias e o que defendemos sócio-politicamente aqui estejam verdadeiramente alinhados – e tenha valido o esforço dessa atenção – é importante que essa humanização esteja efetivamente em função da existência dos alunos e da realização das estagiárias junto a seu objeto de trabalho. Esse alerta se alicerça na denúncia de Teixeira (1996, p.54) sobre o caráter pseudo-humanístico, já observado em escolas brasileiras.

Fechamos, portanto, essa análise parcial com resultados interessantes acerca das modalizações deônticas. Primeiramente, as estagiárias expõem questões que julgam valorosas socialmente – sejam ligadas diretamente à escola, seja de forma mais genérica – através principalmente do adjetivo *necessário* e do verbo *precisar*. Além disso, embora as estagiárias observem questões burocráticas, destacam valores sociais que envolvem a existência do aluno, tais como a criação de um ambiente amigável e respeito às diferenças entre os alunos.

Organizando tais resultados em um quadro, trazemos a seguir o que desvelamos a partir das modalizações deônticas:

Quadro 12 – Resultado da análise das modalizações deônticas.

MARCAÇÕES	INTERPRETAÇÕES
As estagiárias usam principalmente o adjetivo <i>necessário</i> e o verbo <i>precisa</i> , além da marcação <i>claro</i> .	- Sinalizam para questões menos burocráticas e mais humanísticas (ambiente amigável e respeito às diferenças).

Fonte: própria.

Analisados modalizadores lógicos e deônticos, pinçados dos discursos das estagiárias participantes desta pesquisa, passaremos agora à apresentação dos modalizadores apreciativos, selecionados desses mesmos discursos.

Modalizações apreciativas

As modalizações apreciativas são caracterizadas por julgamentos de cunho subjetivo. Apresentam os enunciados como bons, ruins, maus, etc, na percepção do avaliador, que no nosso caso são as estagiárias. Nos termos do ISD, expressam a satisfação do agir (Machado e Bronckart, 2009). A partir dessa fundamentação, vamos dar sequência na análise dos enunciados das estagiárias de inglês do alto sertão paraibano.

De antemão, destacamos que as marcações dessas modalizações se deram, prioritariamente, através dos adjetivos *interessante* e *bom*. Primeiramente, apresentamos julgamentos subjetivos acerca da existência do aluno, a exemplo da criação de um ambiente amigável e respeito às diferenças entre os alunos, tal como identificamos as modalizações deônticas, mas com maior destaque para as diferentes interações, a saber, aluno-língua,

estagiária-aluno, aluno-ambiente ou professora-estagiária.

Excerto 190 – Manuela (AS): interessante falar sobre a cultura do outro que quando você está aprendendo uma língua você tá aprendendo também é, o que o outro é, que é essas diferenças que existe.

Excerto 191 – Lindaure (AS): quando eu estava no segundo ano, então, já conhecia a turma, é, foi um, foi muito bom pra mim, é como se eu já tivesse sido professora deles por muito tempo.

Excerto 192 – Lindaure (AC): já era muito esperado e foi um dos objetivos a interação né, porque criar um ambiente acolhedor é muito bom porque você é um estranho que vai ficar por pouco tempo

Excerto 193 – Manuela (AC): a professora que eu estagiei lá na escola ela acompanhou todas as aulas, e, é foi bom também pra ela porque ela queria as atividades que eu tava aplicando, ela opinava.

Percebemos aqui que as estagiárias atribuem valores subjetivos positivos que envolvem as relações entre os diferentes actantes na escola.

E novamente, tal como apareceu durante a análise das modalizações deonticas, as estagiárias destacam a existência do aluno como, negociando suas reações, interesses e motivações, tal como postula Bronckart (2006, p.227).

Excerto 194 – Manuela (AC): fazer o aluno perceber que eles sabem sim alguma coisa do inglês.

Excerto 195 – Lindaure (AC): é bom mexer com isso né.[...] é muito interessante ver isso de aluno.

Além disso, é importante percebermos que ambas as estagiárias lançam mão da estratégia de citar vozes de outros sujeitos para manifestar ou reforçar a satisfação com o seu agir. Esse fato pode ser observado nos próximos quatro excertos.

Excerto 196 – Manuela (AS): ela disse: - Manuela, foi muito interessante isso que você trouxe, isso foi bom.

Excerto 197 – Lindaure (AC): esse comentário na fala deles que eles falaram: - eita , hoje a aula, depois né, hoje a aula foi interessante, Lindaure trouxe isso, trouxe *slide*, trouxe música, foi muito bom.

Excerto 198 – Manuela (AS): Duolingo, é o, acho que tem outro aplicativo que ele é muito bom. [...] Esses aplicativos são interessantes.

Excerto 199 – Manuela (AS): outro dia eu encontrei uma menina na rua e ela falou: - ei Manuela eu baixei aquele aplicativo, é desse jeito né, ele é muito bom.

Podemos perceber que primeiramente Manuela julga um determinado aplicativo de celular como “muito bom” e “interessante”, e em seguida relata ter encontrado uma de suas alunas, que teve a mesma percepção subjetiva acerca do objeto avaliado. Por vivência no alto sertão, entendemos que essa é uma característica muito corriqueira e marcante (para usar de modalização apreciativa também) em discursos dessa região.

Mesmo que já tenhamos reservado tópico anterior para discussão específica acerca de inserção de vozes, gostaríamos de nos aprofundar um pouco mais na análise desse aspecto, uma vez os exemplos supracitados nos remetem especificamente ao modalizador aqui investigado. Assim, entendemos que há aqui duas possibilidades: ou as estagiárias posicionam suas vozes como insuficientes para endossar o julgamento subjetivo, recorrendo a outras vozes que exprimem mesma posição para qualificar o valor que atribuem; ou, mesmo entendendo que sua avaliação é suficiente enquanto verdade, buscam angariar outras vozes alinhadas às suas para reforçarem suas posições subjetivas atribuídas a determinado objeto.

Além das interações positivas e do uso de outras vozes para endossar ou reforçar seu julgamento subjetivo, foi possível identificar, de forma explícita nos discursos o desencadear das autoconfrontações. Nos referimos à percepção de si e do outro.

Excerto 199 – Manuela (AS): Meu inglês também não é bom.

Excerto 200 – Manuela (AC) Eu vi que ela começou a aula já na língua inglesa mesmo e isso é muito bom porque já é um impacto pra eles né.

Excerto 201 – Lindaurea (AS): A experiência de se assistir é bem interessante, porque é uma coisa que não se faz né, você não se grava pra se ver, é...você vê umas coisinhas assim, você diz: - é, poderia ter feito diferente, poderia não ter feito, poderia ter feito isso, é... é bom pra autocrítica.

Manuela, por exemplo, compara o “seu inglês”, avaliado por ela como ruim, com o “inglês de Lindaurea”, que, segundo Manuela, foi suficiente para começar a aula. Já Lindaurea avalia a experiência de se assistir como *interessante* e *boa* para a autocrítica, e complementa avaliando a autoconfrontação como algo que proporciona indagar possibilidades do agir. Mas sobre esse último aspecto trataremos de forma mais aprofundada logo adiante ao analisarmos modalizadores pragmáticos.

Além disso, foram identificados ainda posicionamentos das estagiárias frente a recursos didáticos disponíveis para o ensino de LI.

Excerto 202 – Lindaura (AC): trabalhar música como eu já havia comentado é um artifício muito bom desde que, pelo menos é o meu ponto de vista, tenha um objetivo que não seja só a música.

Excerto 203 – Manuela (AC): acho muito interessante que a música, ela trate de um tema que você possa ter uma discussão interessante.

Excerto 204 – Lindaura (AC): interessante usar os recursos de imagem [...] geralmente a gente tem essa memória fotográfica muito boa né de associar um objeto a uma palavra, eu acho um recurso muito bom pra ensinar vocabulário.

Excerto 205 – Lindaura (AC): foi meu maior recurso durante todo o estágio fundamental foram jogos, inclusive escrevi trabalho sobre, muito interessante um recurso muito bom.

Tanto Lindaura quanto Manuela compreendem o uso de música para o ensino de LI como um recurso *bom* e *interessante*, desde que tenha um objetivo [em função do ensino] definido e proporcione discussão. Por experiência, acreditamos que esses discursos se apresentam implicitamente como uma insatisfação com vivências anteriores, mais precisamente com o agir de outros professores, uma vez que não é incomum professores em geral trabalharem música como um recurso de preenchimento de hora aula apenas. Lindaura julga ainda os recursos de associação imagem-palavra e jogos como bons, sendo este último o mais utilizado durante o ES do EF.

Identificamos, portanto, que as estagiárias avaliam as (in)satisfações com diferentes forma de agir através, quase que exclusivamente, através dos adjetivos *bom* e *interessante*. Mais precisamente, percebem como positivas as interações procedentes no ambiente escolar durante o ES. Usam, ainda, outras vozes para endossar ou reforçar seus julgamentos subjetivos. Compreendem as autoconfrontações como algo útil para autocrítica (reflexão do seu agir). E destacam os jogos e músicas como recursos muito usados no ES (no seu agir), sendo que estas dependem de um objetivo bem definido.

Quadro 13 – Resultado da análise das modalizações apreciativas.

MARCAÇÕES	INTERPRETAÇÕES
Usam quase que exclusivamente os	- julgam positivas suas interações no ambiente escolar durante o ES;

adjetivos <i>bom</i> e <i>interessante</i> ao realizar julgamentos.	- destacam os jogos como recursos muito usados no seu agir docente e interessantes (dependem de objetivo definido); - compreendem a autocofrontação como útil para autocrítica.
- vozes dos seus alunos.	- usam outras vozes para endossar seus julgamentos, através do discurso direto.

Fonte: própria.

Apresentados esses resultados, passaremos a partir de agora para a análise do último grupo de modalizadores, os pragmáticos.

Modalizações pragmáticas

Os *modalizadores pragmáticos* são marcados principalmente por verbos auxiliares (tais como querer, buscar, acreditar, etc) que atribuem “ao(s) actante(s) determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, etc), capacidades (ou incapacidades), julgamento, etc. Esses modalizadores podem nos ajudar a acessar o “real da atividade” (CLOT, 2006), ou seja, algo que por alguma razão não conseguimos fazer (impedido, por exemplo).

Compreendemos que a modalização pragmática está estreitamente relacionada à modalização apreciativa, uma vez que ambas proferem julgamentos. No entanto, enquanto a segunda pode desvelar a (in)satisfação do actante com o seu agir (ou da voz que é fonte do julgamento), é através do foco na primeira que revelamos o “real da atividade”, ou seja:

o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar o que se deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p.103-104).

Com base nisso, direcionamos nossa análise aqui para o desvelar do *trabalho real*, denominado pela Clínica da Atividade como sendo a distância entre o prescrito e o realizado (AMIGUES, 2004, p.39). Nesse cenário, “o trabalho prescrito pode ser considerado como a

tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (LOUSADA, 2004, p.275).

Agrupamos, a seguir, alguns excertos dos discursos das estagiárias participantes da pesquisa, marcados pelo verbo auxiliar *poder* no futuro do pretérito por indicar hipótese ou possibilidade em relação determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, etc).

Excerto 206 – Lindaure (AS): A experiência de se assistir é bem interessante, porque é uma coisa que não se faz né, você não se grava pra se ver, é...você vê umas coisinhas assim, você diz: - é, poderia ter feito diferente, poderia não ter feito, poderia ter feito isso, é... é bom pra autocrítica.

Excerto 207 – Manuela (AS): eu poderia ter pedido pra eles lerem em inglês, mas isso não ia acontecer, porque eles tinham muita resistência, era melhor eu ler inglês pra eles falarem.

Excerto 208 – Lindaure (AS): teve um momento durante essa atividade que eu achei que eu poderia ter evitado que foi quando o aluno disse *I'm seventy years old* e aí eu disse que era *seventeen*.

É notório que a revisão do agir das estagiárias a partir das AS e AC as conduziu para uma reflexão, que por sua vez, trouxe a reboque novas possibilidades em relação às suas intenções ou finalidades do agir. Daí, podemos extrair o trabalho *real* delas, no sentido do que não foi feito (pedir para os seus alunos lerem em inglês) ou do que desejaria não ter feito (a correção de um aluno com a intenção do desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva): pedir para os alunos lerem em inglês e evitar correção gramatical do aluno de forma expositiva à turma.

Antes de darmos sequência à análise, é importante deixarmos claro que, mais especificamente, essa noção de *trabalho real* – trazida pelo clínico da atividade Yves Clot (1999) – diferencia o trabalho real e o realizado, sendo que “o comportamento é sempre o ‘sistema de reações vencedoras’” (VYGOTSKY, 2003, *apud* CLOT, 2010, p.103). E é nessa distância onde a Clínica da Atividade acredita haver potencialidade para o desenvolvimento profissional:

A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. **É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e**

construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal (CLOT, 2010, 294, p.40, grifo nosso)

Portanto, é no desvelar do que não foi feito (pedir para os seus alunos lerem em inglês) ou do que desejaria não ter feito (a correção de um aluno com a intenção do desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva) que nos apoiamos para compreender o desenvolvimento profissional das estagiárias de LI do alto sertão paraibano.

Apoiados nessa concepção de trabalho real, além da leitura em inglês e correção dos alunos de forma expositiva à turma, identificamos que, assim como ocorreu durante a análise das modalizações deônticas, as estagiárias destacam questões que envolvem a existência do aluno. Se naquela ocasião os modalizadores expressaram valores sociais, como a criação de um ambiente amigável e respeito às diferenças entre os alunos, podemos perceber aqui que a preocupação delas está em oportunizar um diálogo mais amplo, bem como abranger uma temática útil ao aluno (abuso sexual) em seu convívio social:

Excerto 209 – Lindaura (AS): eu acredito que o diálogo poderia ser muito mais aberto, é não no sentido de que eu não dei voz a todos, quem queria falar, falou e só que como são muitos alunos então se eu fosse me alongar mais eu não teria tempo pra completar o restante da minha aula.

Excerto 210 – Lindaura (AC): eles têm muito o que falar e as vezes o professor não dá essa voz e as vezes é até um tema que eles gostariam de falar muito, infelizmente na minha última aula a minha pretensão era levar um teste vocacional, mas eu não havia dito que eu ia levar um teste vocacional.

Excerto 211 – Lindaura (AC): o único pedido que os professores sempre me fizeram né,

Excerto 212 – Manuela (AC): no meu próximo estágio eu poderia trabalhar o abuso sexual só que isso tem que ser uma coisa muito bem pensada, muito bem planejada, porque é uma coisa forte.

Já no que se refere ao procedimento de estágio junto às instituições de ensino, Lindaura compreende que como estagiária teve “total liberdade tanto na escola [...] quanto na universidade”. Destacamos essa assertiva, partindo do pressuposto de que não é possível ter “total liberdade” nessas instituições, uma vez que tanto a escola quanto a universidade são caracterizadas, entre outros fatores, por serem instituições regidas – e por vezes que regem – por prescrições. E tais prescrições, por nossa experiência, não coincidem integralmente com o realizado ou com o ponto de vista subjetivo do ator, desencadeando, assim, o real da atividade, aqui (no discurso de Lindaura) encoberto. Podemos confirmar

nossa tese ao confrontarmos os excertos 213 e 215, a seguir. Lindaure se contradiz ao afirmar que teve total liberdade e logo em seguida dizer que havia possibilidade de ter feito outras coisas, mas que por algum motivo não foi possível fazer, embora não especifique:

Excerto 213 Lindaure (AS): eu acho que como estagiária eu tive total liberdade, tanto na escola que me recebeu quanto na universidade que eu venho né...total liberdade.

Excerto 214 – Lindaure (AS): por ser estagiária nada me foi tirado ou que eu gostaria de fazer porque não pude, sempre fiz.

Excerto 215 – Lindaure (AS): não tive nem uma restrição a fazer nada nas minhas aulas, os maiores empecilhos que poderiam ter era , por exemplo, o uso, trazer um data show pra sala, mas nem isso eu peço a escola, trago de casa.

Excerto 216 – Lindaure (AC): eu me sinto satisfeita com meu estágio, eu acho que eu evolui muito. Meu primeiro estágio foi uma porcária... me sinto bem satisfeita, terminei o estágio, eu terminei a universidade satisfeita, poderia ter feito muitas outras coisas né, mais tudo bem, mais ta bom o que deu pra fazer ta bom.

Excerto 217 – Lindaure (AS): foi muito assunto para pouco tempo, pouca discussão, eu acredito...é, uma coisa também que eu pelo menos nunca vi durante as observações do estágio que o professor dá o texto para o aluno ler, mas não diz ao aluno como ler o texto...é, então quando eu trabalhei estratégia de leitura, é justamente pra isso, pra é... mostrar ao aluno como ler, não somente ler o texto.

Assim, especulamos – por convivência na região – a possibilidade de que Lindaure tenta se apresentar como alguém que, preocupado com sua situação profissional futura, busca não contrariar ou questionar seus possíveis futuros pares (que podem ser os mesmos que selecionam seu ingresso nas instituições) ou instituições onde venha a trabalhar. Reforçando essa percepção, percebemos que ao lhe ser imposta uma prescrição, ela repete, por exemplo, a justificativa para que a mesma seja cumprida, através do discurso direto (da professora regente, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 218 – Lindaure (AC): se você puder aplicar uma atividade que eu possa atribuir nota eu gostaria, porque querendo ou não é um tempo que o professor perde e essa questão. São duas aulas por semana e aí a única coisa que eles me pediram.

Seja pela especulação que apresentamos ou por outro motivo, o fato é que a referida estagiária não expõe seus julgamentos, intenções, etc em relação ao trabalho prescrito pela escola e/ou universidade, nos impedindo de observarmos seu trabalho real, mas, sobretudo, podendo, assim, o seu poder de agir. Por outro lado, Manuela expõe claramente procedimentos em seu ES que não foram possíveis acontecer por alguma razão, ou seja, o

real da atividade. E ao contrário de Lindaure, ela faz críticas diretas tanto à escola quanto à universidade.

No excerto 218, por exemplo, podemos observar um julgamento de Manuela sobre a responsabilidade da universidade em fornecer subsídio [ferramenta profissional] para a estagiária atuar onde é agente, permitindo a sua intenção (querer fazer) de liderança e controle de turma. Já no excerto seguinte, a referida estagiária expressa uma possibilidade de ação a partir de uma hipótese. Nesse momento, ela julga o alto número de alunos por sala de aula uma razão de impedimento para “um rendimento melhor” dos mesmos, expondo, assim, a sua intenção em alcançar tal objetivo.

Excerto 219 – Manuela (AC): eu gostaria de ter uma postura mais sei lá de, mais de liderança de poder controlar, de ter essa voz de falar e pronto eles [alunos] voltam a atenção pra mim. Eu vejo que eu peço nisso de não ter esse controle mesmo. Eu gostaria que a disciplina de psicologia, de pedagogia, de didática fornecesse esses subsídios pra gente é, tratar dessas questões como se comportar diante desse comportamento dos alunos.

Excerto 220 – Manuela (AS): em relação a escola eu se eu fosse diretora se eu quisesse um rendimento melhor dos meus alunos eu não colocaria uma sala de aula com vinte e seis alunos porque isso é inviável.

Excerto 221 – Lindaure (AS): a gente planeja as aulas e quer que tudo dê certo, então tem coisas que a gente tem que incurrir, às vezes a gente alonga, vai ter uma discussão mais na frente que eu gostaria que fosse maior, mas como são muitos alunos ia tomar um tempo absurdo.

Em suma, Manuela sinaliza a falta de didática fornecida pela universidade como impedimento para sua liderança em sala de aula, bem como alto número de alunos por sala de aula, disponibilizado pela escola, como impedimento de “um melhor rendimento escolar”. Mesmo também sinalizando o fato de haver muitos alunos por turma, Lindaure não indica a escola como responsável por tal cenário.

Analisando de forma comparativa o que desvelamos do excerto 213 até aqui, podemos inferir que durante o ES há perda no poder de agir das estagiárias no tocante às prescrições conferidas pelas instituições de ensino. Isso porque ao compararmos a estagiária mais iniciante, Manuela, e a que está em fase final do ES, Lindaure, aquela apresentou críticas diretas tanto à escola quanto à universidade (mesmo que sejam críticas injustas, afinal, é da responsabilidade da diretora o grande número de alunos por turma?), enquanto essa se reservou não só a posição acrítica a essas instituições, mas também de justificar, por vezes, suas prescrições. Em outras palavras, as atividades de Lindaure buscam ser obedientes

às tarefas que lhes são determinadas pela escola e universidade, enquanto Manuela as responsabilizam pelo cenário onde é agente.

E compilando os resultados obtidos da análise das modalizações pragmáticas, desvelamos que as estagiárias, através do verbo auxiliar *poder(ia)*, pontuam que gostariam de ter pedido a seus alunos para lerem em inglês, de oportunizar um diálogo mais amplo com eles e de abranger temas úteis, tal como abuso sexual. Por outro lado, Lindaure disse gostaria de não ter corrigido gramaticalmente um aluno de forma expositiva à turma.

E por fim, nos chamou a atenção que essa mesma estagiária se esquivou de criticar procedimentos de estágio, evitando expor julgamentos e críticas tanto à universidade quanto à escola (poderíamos chamar esse posicionamento de trabalho real zero), enquanto Manuela sinaliza – mesmo que indiretamente – que não é bem sucedida no controle de sala de aula por falta de ferramentas didáticas de controle de sala de aula, não disponibilizadas em disciplinas na universidade. Manuela ainda indica que não há um “rendimento melhor” das turmas por haver grande número de alunos por sala de aula, algo que, em sua concepção, poderia ser resolvido pela direção da escola.

Quadro 14 – Resultado da análise das modalizações pragmáticas.

MARCAÇÕES	INTERPRETAÇÕES
Verbos <i>poder</i> e <i>gostar</i> no futuro do pretérito.	- indicam intenções do actante: pedir aos alunos para lerem em inglês, oportunizar diálogo mais amplo com eles, tratar de temas úteis como abuso sexual; - Lindaure indica que gostaria de não ter corrigido gramaticalmente um aluno frente à turma.
	- Lindaure evita julgamentos acerca do trabalho prescrito pela escola e da universidade (chamamos aqui de trabalho real zero); - Manuela sinaliza que não é bem sucedida por falta de ferramentas didáticas de controle de sala de aula, não disponibilizadas em disciplinas na universidade; - Manuela indica que não há um “rendimento melhor” das turmas por haver grande número de

	alunos por sala de aula, algo que, em sua concepção, poderia ser resolvido pela direção da escola.
--	--

Fonte: própria.

Assim como foram organizados os resultados das marcas de pessoa, dêitico de lugar e espaço e do índice de inserção de vozes (ver quadro 10), vamos compilar aqui os resultados obtidos na análise das modalizações em apenas um quadro, como segue:

Quadro 15 – Resultado da análise das modalizações.

Modalização lógicas.	- sinalizam para possibilidade (usando o verbo auxiliar poder(ia)) ao invés de obrigação ou imposição, conferindo certeza moderada do agir. - observamos que as (in)certezas das estagiárias transitam tanto em temas mais específicos quanto gerais. - indicam, de forma paradoxal, certezas (usando principalmente os termos <i>certeza</i> e <i>claro</i>) em temas diversos ao mesmo tempo em que solicitam confirmação do ouvinte sobre sua afirmação, principalmente através da marcação “né” ao final das orações.
Modalização deôntica.	- usam principalmente o adjetivo <i>necessário</i> e o verbo <i>precisa</i>, além do advérbio <i>claro</i>. - sinalizam para questões (valores sociais) menos burocráticas e mais humanísticas, tais como ambiente amigável e respeito às diferenças.

Modalização apreciativa.	- julgam quase que exclusivamente através dos adjetivos <i>bom</i> e <i>interessante</i>; - julgam positivas as interações no ambiente escolar durante o ES; - destacam os jogos como recursos muito usados no seu agir docente e satisfatórios quando aliados a um objetivo definido; - compreendem a autoconfrontação como útil para autocrítica do seu agir; - usam outras vozes (as dos seus alunos), através do discurso direto, para endossar os próprios julgamentos do seu agir docente.
Modalização pragmática.	- lançam mão dos verbos <i>poder</i> e <i>gostar</i> no futuro do pretérito; - indica intenções do actante: pedir aos alunos para lerem em inglês, oportunizar diálogo mais amplo com eles, tratar de temas úteis como abuso sexual; - Lindaura indica que gostaria de não ter corrigido gramaticalmente um aluno frente à turma. - Lindaura evita julgamentos acerca da escola e universidade (chamamos aqui de trabalho real zero); - Manuela sinaliza que não é bem sucedida por falta de ferramentas didáticas de controle de sala de aula, não disponibilizadas em disciplinas na universidade; - Manuela indica que não há um “rendimento melhor” das turmas por haver grande número de alunos por sala de aula, algo que, em sua concepção, poderia ser resolvido pela direção da escola.

Fonte: própria.

Nesse ponto da pesquisa vamos responder nossa segunda pergunta na íntegra, usando dos resultados alcançados ao longo desse tópico. Para melhor organização, resgatamos tal

pergunta: *Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão?* E também seus procedimentos de análise: identificação e interpretação das vozes emergentes e modalizações contidas nos discursos das estagiárias participantes. Seguindo o mesmo padrão que usamos para respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa, trazemos os resultados dispostos em um quadro, onde compilamos e (re)interpretamos vozes e modalizações:

Quadro 16 – Identificação e interpretação das vozes emergentes e das modalizações.

VOZES EMERGENTES / MODALIZAÇÕES	MARCA AVALIATIVA / CONFLITUOSA
Assim com ocorreu em Pereira ³³ (2016), a marca de pessoa <i>eu</i> enquanto autor empírico foi a mais recorrente entre as participantes da pesquisa com autoconfrontação.	- as estagiárias se colocam no centro do processo avaliativo.
A marca de pessoa <i>ela</i> (professora regente) acompanhada do advérbio <i>não</i> e muito criticada, enquanto <i>ela</i> (seu par estagiária) apagado.	-as estagiárias evitam falar – e evitam o conflito – do sujeito mais próximo (seu par) ao mesmo tempo em que criticam a professora regente ausente.
Se referindo a <i>eles</i> (alunos), <i>ele</i> (classe de professores) ou <i>você</i> (alguma estagiária), e evitando <i>nós</i> .	- se excluem da voz coletiva, o que pode conferir não pertencimento ao local de trabalho (até mesmo pelo caráter temporário do ES), embora avaliem positivamente as interações no ambiente escolar (avaliação política?). - assumem a voz “neutra” de um expositor geral de informações, sobretudo ao avaliar negativamente (talvez para evitar conflito).

³³ No caso do trabalho de Pereira (2016) os resultados foram com professores do IFPB.

Os dêiticos de lugar <i>aqui</i> e espaço <i>hoje</i> são usados como parâmetros de lugar e tempo.	- em geral, de forma explícita e direta, as estagiárias ecoam vozes de onde estão focadas no momento observado/vivido. - desqualificam o atual ensino na escola pública, com foco na visão negativa da professora regente, e exaltam o da universidade onde estão focadas naquele momento.
Apenas Lindaura assume a voz narrador/expositor, emergindo a voz docente.	- percebemos que há avanço discursivo na passagem do agir acadêmico para o agir profissional, quando comparadas as vozes das duas participantes entre si. E elas reconhecem tal processo (do acadêmico para o profissional) já desde o início do ES.
Modalização lógica: uso do verbo <i>poder</i> no futuro do pretérito, dos termos <i>certeza</i> e <i>claro</i>, e da marcação <i>né</i> ao final de certas orações.	-identificamos um conflito no discurso, uma vez que as estagiárias sinalizam “clara certeza” ao mesmo tempo em que as marcas de possibilidade (<i>poderia</i>) e/ou solicitação de confirmação do interlocutor é solicitada (<i>né?</i>) são recorrentes.
Modalização deontica: as estagiárias usam principalmente o adjetivo <i>necessário</i> e o verbo <i>precisa</i>, além da marcação <i>claro</i>.	-sinalizam para questões menos burocráticas e mais humanísticas.
Modalização apreciativa: julgam quase que exclusivamente através dos adjetivos <i>bom</i> e <i>interessante</i>.	-usam as vozes dos seus alunos para endossar os próprios julgamentos do seu agir docente.

	-avaliam, explicitamente, o método de autoconfrontação como útil para autocrítica do seu agir.
Modalização pragmática: verbos <i>poder</i> e <i>agir</i> no futuro do pretérito.	-Lindaaura evita julgamentos acerca das prescrições da escola e da universidade. - observamos que de forma contrária, Manuela sinaliza insuficiente para lidar com os problemas na escola o que as disciplinas da universidade fornecem e critica a escola em relação ao rendimento dos alunos (alto número por turma). -observamos o trabalho real: gostaria de pedir os alunos para ler em inglês, oportunizar mais diálogo, tratar temas úteis (ex. abuso sexual), não corrigir aluno mme frente à turma.

Fonte: própria.

Identificadas e interpretadas marcas avaliativas e conflituosas a partir das vozes e modalizações contidas nos discursos das estagiárias participantes, respondemos à seguinte pergunta: *Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão?* Dado isso, vamos, a seguir, analisar as dimensões constitutivas do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba

4.4 Análise de dimensões constitutivas do gênero

Ao adentrarmos nas dimensões constitutivas do gênero da atividade, nosso objetivo é responder à seguinte pergunta de pesquisa específica: *como dimensões do gênero são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?* Para isso, vamos analisar as seguintes dimensões que constituem os gêneros de atividade, nessa sequência: dimensão coletiva, prefigurativa e cultural (histórica e situada).

Compreendemos que as dimensões supracitadas não as únicas possíveis³⁴, que todas elas estão imbricadas entre si e que estamos nos referindo especificamente ao gênero da atividade profissional. Além disso, entendemos que nossa pergunta principal de pesquisa já foi praticamente respondida, e, por isso, não vamos nos alongar na análise das dimensões. No entanto, para uma compreensão mais clara, se faz necessário resgatar brevemente os conceitos das dimensões supracitadas, seguidas de sua análise.

Dimensão coletiva

Devido seu caráter social, a dimensão coletiva do gênero é a mais facilmente identificável e já está previamente disposta em relação à ação. Além disso, vale ressaltar que essa dimensão e a individual não estão sobrepostas, mas funcionando conjuntamente. Com foco na atividade profissional do professor e nessa dimensão, analisaremos os discursos das estagiárias a partir de agora.

Formalmente, a CF de 1988, a LDB de 1996 (com alterações em 2017), a BNCC (2017), bem como diretrizes de educação dos Estados e dos Municípios normatizam o ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil. Nesse âmbito, como especificamos no Capítulo I, a quantidade de alunos por sala de aula e carga horária semanal são algumas pré configurações norteadoras do trabalho do professor, contidas, entre outras, na dimensão coletiva. Resgatamos tais temas a serem abordados, nesta sequência, a seguir.

É possível percebermos nos excertos a seguir que, segundo a visão de ambas as estagiárias participantes da pesquisa, o quantitativo de estudantes por sala de aula – determinado previamente às ações das estagiárias – é um fator relevante para o rendimento dos alunos.

Excerto 222 – Manuela (AS): se eu fosse diretora se eu quisesse um rendimento melhor dos meus alunos eu não colocaria uma sala de aula com vinte e seis alunos porque isso é inviável.

Excerto 223 – Lindaura (AC): a turma, ela tem trinta e cinco alunos, mas daí acho que foram vinte e nove, trinta [...] complicado.

Excerto 224 – Lindaura (AS): uma questão chave essa turma no total ela tem trinta e cinco alunos e no dia da aula gravada tinha, se eu não me engano vinte e oito ou vinte e nove, e salas muito numerosas não da pra se fazer muita coisa por exemplo uma atividadezinha de *introduce yourself*, só dava pra cê falar seu nome e cidade, porque tomava muito tempo da

³⁴ Escolhemos essas dimensões pro alinharmos nosso trabalho ao de Pereira (2016).

aula [...] então tem coisas que a gente tem coisas que a gente tem que encurtar.

Outra questão levantada que se enquadra na dimensão coletiva é o número de aulas de inglês semanais por turma. Determinado pelos Estados e Municípios, esse quantitativo, que é de duas aulas semanais, é claramente observado pelas estagiárias como pouco.

Excerto 225 – Lindaura (AC): as aulas de inglês são só duas aulas por semana [...] o aluno não pega nem no livro, como é que ele vai adquirir vocabulário, como é que ele vai ter esse contato.

Excerto 226 – Lindaura (AC): questão das aulas né, só duas aulas por semana e a maioria pode ser duas juntas.

Excerto 227 – Manuela (AC): geralmente o aluno só estuda inglês naquela aula, duas aulas da semana, pronto aí só volta na próxima semana [...] aí o aluno só ver inglês na sala de aula naquele dia.

Podemos observar que, através da marcação do advérbio “só”, as estagiárias expressam tal norma como um limitador do seu poder de agir e do rendimento dos estudantes, uma vez que estes só estudam inglês durante o período.

Emparelhado a essas observações, gostaríamos de destacar que assim como Clot e Faïta (2016[2000], p.35) “não existe de um lado [...] a organização do trabalho e de outro a atividade do sujeito. Reforçando: a dimensão coletiva da atividade profissional funciona – ou deveria funcionar – como referência organizacional aos que dela fazem uso ao mesmo tempo em que é remodelada moderadamente pelos mesmos, configurando, assim, uma via de mão dupla.

Dessa forma, as observações das estagiárias de que há alto quantitativo de estudantes por sala de aula e baixo número de aulas semanais são fatores relevantes nesse processo de reorganização da tarefa, uma vez que, mesmo que estes sejam fatores de amplo conhecimento, seus posicionamentos de insatisfação são uma denúncia de uma organização de trabalho que julgam estar deficiente.

Dada essas questões coletivas, passaremos agora para a dimensão prefigurativa.

Dimensão prefigurativa

Ela define a tarefa através de regras e podem ser escritas ou não escritas. Tais regras caracterizam um determinado grupo ao mesmo tempo em que deixa lacunas para as ações singulares de seus membros. segundo Clot (2007, p.50), tais regras não estão necessariamente oficializadas em textos formais, podendo estar dispostas em convenções sociais.

Nesse momento em que estamos – entre duas dimensões que nos colocam entre o coletivo e o individual – vale resgatar uma breve passagem do nosso RT : “é preciso pilotar regras e ao mesmo tempo conduzir as próprias ações, reorganizando as tarefas e renovando os gêneros” (CLOT, 2007, p.35-41). Ao assumir uma turma, por exemplo, já existem ali ementa, horários, procedimentos burocráticos, etc que pré-configuram a atividade profissional do professor. Dentro desse contexto, ele pilota essas regras não como um soldado segue um protocolo militar, mas com a flexibilidade necessária para reorganizar suas tarefas, contextualizando-as e, por consequência, contribuindo para renovar o gênero da atividade do qual faz parte.

Nesse sentido, selecionamos alguns excertos a serem brevemente analisados.

Excerto 228 – Manuela (AS): sinto falta da universidade nessa parte [chamar a atenção dos estudantes] por causa que eu gostaria que a disciplina de psicologia de pedagogia de didática fornecesse esses subsídios pra gente é, tratar dessas questões como se comportar diante desse comportamento dos alunos,e mais em relação a escola.

Se nos excertos selecionados na análise da dimensão coletiva pudemos perceber maior rigidez nas normas e menos espaços para uma impressão pessoal das estagiárias, é possível percebermos aqui a necessidade de um protocolo norteador do trabalho docente. Manuela reclama da falta de subsídio na sua formação acadêmica para lidar com a falta de atenção dos jovens para sua aula. Ela especifica que precisa saber “como se comportar diante desses comportamentos dos alunos”.

Dessa forma, podemos inferir que há basicamente duas vias para a renovação do gênero: a flexibilização da aplicação das normas e o enrijecimento da personalização. Observarmos que o equilíbrio dessa dicotomia pode evitar os exageros de uma parte ou de outra, uma vez que entendemos o equilíbrio entre as norma – coletiva – e o individual como fundamental para a renovação do gênero sem que este se torne fragilizado.

Reforçando o argumento de flexibilização, embora em sentido distinto, nos

remetemos ao RT mais uma vez a D. Cru (1995 *apud* CLOT, 2007, p.47-48): regras são indispensáveis à realização do trabalho por orientar a ação, mas por outro lado, deve ser flexível a mudanças, não de forma precipitada a custo de se tornar fragilizado, mas respeitando a capacidade de “digestão” no coletivo. Neste processo, “o estilo individual torna-se por sua vez a transformação do gênero” (CLOT, *op.cit.*, p.50) e acrescento: a norma coletiva impede com que essa (re)modelação ocorra sem o amadurecimento necessário que um gênero demanda.

Essa mesma estagiária, por exemplo, sugere ainda mudanças de como agir ou deixar de agir no sistema normativo da escola em função da mudança do gênero:

Excerto 229 – Manuela (AS): Eu, se eu fosse diretora se eu quisesse um rendimento melhor dos meus alunos eu não colocaria uma sala de aula com vinte e seis alunos [...]se quisesse uma melhor educação colocasse monitores pro professor tanto pra auxiliar.

Como foi possível perceber, que está central nessa dimensão é o equilíbrio entre a rigidez da norma e a personalização do sujeito junto ao gênero. No caso aqui estudado – considerando os resultados obtidos na dimensão anterior – é sugerido personalizar a norma das salas de aula com menos estudantes e mais monitores.

Dadas essas questões acerca das dimensões coletiva e prefigurativa, dando continuidade à nossa análise, nos remetemos agora à dimensão cultural, a última a ser analisada aqui.

Dimensão cultural

Diferente das duas dimensões apresentadas, a cultural³⁵ é impessoal. Além disso, essa dimensão se caracteriza por ser histórica e situada, e por possuir singularidades. Em suma:

o gênero é também **história de um grupo e memória impessoal** de um **local de trabalho**. Diremos às vezes simplesmente gênero, para abreviar. Mas sempre se tratará das **atividades ligadas a uma situação**, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num **determinado meio**. A esse título, como instrumento social da ação, **o gênero conserva história**. Clot (2007,

³⁵ Para maior esclarecimento desse termo, tão largamente usado em diferentes sentidos, sugerimos consultar o referencial teórico desta Tese.

p.38, grifos nossos)

Transpondo essa percepção para a atividade das estagiárias, identificamos diversos aspectos culturais relevantes à nossa pesquisa. Estes aspectos nos dão a possibilidade de estendermos um pouco mais nessa dimensão em relação às anteriores, uma vez que aborda características específicas da língua inglesa e do interior sertanejo.

A primeira questão relevante a ser destacada é que houve muito mais informações acerca da dimensão cultural nos discursos de Manuela do que de Lindaura. Especulamos com ênfase que esse foco é reflexo do fato de que o município de Poço José de Moura confere significativa importância ao aspecto cultural, puxado a reboque, sobretudo, pela Associação Cultural Pisada do Sertão³⁶. Aliado a isso, Manuela trabalha nesse grupo como estagiária, o que a deixa cotidianamente próxima do tema cultura.

Podemos perceber a seguir que tanto Manuela quanto Lindaura abordam um aspecto importante para o ensino de LI: a fricção cultural.

Excerto 230 – Manuela (AS): falar sobre o valor educativo da língua inglesa, que eles vão perceber que existem outras culturas diferentes da deles, com isso é, eles podem crescer em relação ao conhecimento.

Excerto 231 – Lindaura (AC): as diferenças culturais são apenas uma das coisas que a gente pode explorar em sala. A questão de mostrar a cultura é que o aluno ele, eu, eu, eu, pelo menos eu, enquanto estudante do ensino médio, enquanto universitária, enquanto ser humano quero muito conhecer outros lugares, então acho que isso mexe muito com o imaginário do aluno do ensino médio, principalmente do terceiro ano que daqui a pouco consegue um emprego, se torna independente financeiramente.

Excerto 232 – Manuela (AS): não só você ter que engolir uma língua pra você aprender aquilo, mais pra você perceber que você tá se envolvendo em outras culturas pra você perceber as próprias diferenças que você tem na sua.

Excerto 233– Lindaura (AS): aprender inglês não é só aprender por aprender um idioma é também pra gente aprimorar a língua materna [...], refletir sobre a nossa cultura também a partir do momento que a gente aprende a cultura do outro.

Dessa forma, elas orientam seus trabalhos pautadas na importância da auto percepção cultural através da cultura do outro ao se aprender língua inglesa. Nesse processo, sinaliza Manuela, é relevante que estudantes do alto sertão paraibano estreitem suas relações com a da língua inglesa.

³⁶ Essa associação cultural já recebeu prêmios de âmbito nacional e é reconhecida pelo Unicef.

Excerto 234 – Manuela (AS): percebo que eles vêm como algo distante da realidade deles, que por se tratar também de uma cidade pequeninha do nordeste do Brasil, eles têm esse distanciamento e eles não acham que é relevante pra eles, que não vão utilizar, que não faz parte do contexto deles.

Excerto 235 – Manuela (AS): no início [dos estudos d]o inglês eu não tinha essa visão que ele poderia abranger, que eu poderia ter novos conhecimentos, mas hoje eu tenho outra visão, outro olhar sobre o que me rodeia, eu tenho um olhar globalizado para o que está acontecendo da realidade.

Para isso, ela propõe aprender inglês através da realidade vivida pelos estudantes:

Excerto 236 – Manuela (AS): eu tô trazendo aí “memes” da internet, “memes” do bode gaiato que é nordestino, que é do contexto deles.

Excerto 237 – Manuela (AC): pra não ficar uma coisa bem distante da realidade deles, uma coisa que tava acontecendo lá nos Estados Unidos, mais também que poderia refletir no próprio contexto deles.

Nesse ponto da nossa análise, observando todos os excertos selecionados para a análise dessa dimensão do gênero, é importante destacarmos uma questão relevante marcante no sertão paraibano: a auto estima dos aprendizes de LI do alto sertão paraibano e sua aculturação. No excerto a seguir podemos ver com mais nitidez que Manuela levanta essa questão:

Excerto 238 – Manuela (AS): eles podem crescer em relação ao conhecimento dessas [de outras] culturas e não ficar só naquele pensamento: eu moro no interior, eu não tenho outras possibilidades, eu não posso ser melhor.

Esse é um ponto o qual poderíamos nos estender muito, seja para um artigo, seja para outra tese. No entanto, nos limitamos aqui a apenas sinalizar o fato que mesmo vivendo em um mundo altamente globalizado, as estagiárias puderam observar que os estudantes se enxergam posicionados fora do “mundo que fala inglês”.

Mas, se por um lado, estreitar aspectos culturais através da língua inglesa (língua alvo) pode oferecer, como vimos, melhor compreensão da língua portuguesa (língua mãe) e da própria cultura, por outro lado, é preciso estar atento para os limites da aculturação. Por questões diversas, tais como econômicas, sociais, históricas, etc, pode-se acreditar que uma cultura é melhor que a outra. Tal postura pode levar à perda de identidade - sobretudo em

um país como o Brasil, que se mostra propenso a influências de países falantes de língua inglesa - por parte de um grupo, tal como das estagiárias participantes dessa pesquisa.

Nesse aspecto, ambas as participantes, mas principalmente Manuela, mostraram-se firmes na conservação da história, costumes e atividades locais ao trazer, por exemplo, atividade de sala de aula com “memes” da internet, específicos do contexto do sertão nordestino. Identificamos ainda mais aspectos da cultura local no discurso de Manuela do que de Lindaura. A esse respeito, especulamos que a atmosfera cultural que envolve Poço José de Moura pode ter refletido no discurso de Manuela.

Além disso, ambas as estagiária observam a fricção cultural como ferramenta útil na auto percepção do sujeito. Nesse processo, segundo elas, é preciso estreitar relações com a língua inglesa a partir da realidade vivida por esse estudante.

Nesse ponto da pesquisa vamos responder nossa terceira, e última, pergunta de pesquisa: *como dimensões do gênero são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?* Tal como fizemos ao responder as outras duas perguntas, vamos dispor os resultados em quadro, mas diferente dessas mesmas, não nos alongamos ou aprofundamos de forma considerável por entendermos que já obtivemos desvelações suficientes para respondermos nossa pergunta principal: *como uma análise linguístico-discursiva de representações de autoconfrontações pode desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba?* Além disso, disponibilizamos em apenas um quadro

Quadro 17 – Análise de dimensões constitutivas do gênero.

DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO GÊNERO	DESVELAÇÕES E (RE)POSICIONAMENTOS
Dimensão coletiva.	- observamos as estagiárias insatisfeitas com alto número de estudantes e baixo número de aulas semanais turma; - propõem reorganização dessas deficiências.
	- inferimos que há basicamente duas

Dimensão prefigurativa	vias pra a renovação do gênero: a flexibilização da aplicação das normas e o enrijecimento da personalização; - observarmos que o equilíbrio dessa dicotomia pode evitar os exageros de uma parte ou de outra, uma vez que entendemos o equilíbrio entre as norma – coletiva – e o individual como fundamental para a renovação do gênero sem que este se torne fragilizado; - propomos, em suma, o termo: dinamicidade controlada do gênero.
Dimensão cultural	- entendemos que por um lado, estreitar aspectos culturais através da língua inglesa (língua alvo) pode oferecer, como vimos, melhor compreensão da língua portuguesa (língua mãe) e da própria cultura, por outro lado, é preciso estar atento para os limites da aculturação para não acreditarmos que uma cultura é melhor do que outra; - observamos que nesse aspecto, ambas as participantes, mas principalmente Manuela (cidade cultural), se mostraram firmes na conservação da história, costumes e atividades locais; - observamos que ambas as estagiária observam a fricção

	cultural como ferramenta útil na auto percepção do sujeito; - observamos que, segundo elas, é preciso estreitar relações com a língua inglesa a partir da realidade vivida por esse estudante.
--	--

Fonte: própria.

Dessa forma, respondemos as três perguntas subsidiárias desta pesquisa. E para melhores organização e compreensão, vamos compilar, a seguir, nossos resultados obtidos para responder com mais clareza a nossa pergunta principal da pesquisa, alcançando, assim, nossos objetivos subsidiários e principal.

4.4 Resultados compilados

Como esse momento do nosso trabalho é reservado para respondermos objetivamente nossa pergunta principal, confirmando nossa tese inicial, vamos resgatar a hipótese, as perguntas principal e subsidiárias de pesquisa para, então, trazermos os resultados obtidos ao longo desse capítulo.

A hipótese principal foi a de que através das metodologias de autoconfrontação e de uma análise de mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba poderíamos desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo.

Nossa pergunta principal de pesquisa foi: *como uma análise linguístico-discursiva de representações de autoconfrontações pode desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba?* Tal pergunta sugere reflexões mais específicas, que se desdobraram nas seguintes perguntas subsidiárias: *quais são as percepções e (re)posicionamentos das estagiárias em relação ao trabalho do professor? Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão? Como dimensões são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?*

Com objetivo de apresentarmos os resultados desfragmentados de forma mais consistente, vamos cruzar os dados obtidos das percepções, avaliações, conflitos,

(re)posicionamentos e desvelações, através dos temas, vozes emergentes, modalizações e dimensões constitutivas do gênero nos discursos das estagiárias de inglês do alto sertão paraibano.

Um aspecto constitutivo do gênero da atividade profissional docente já identificado no início da nossa análise, e um dos mais marcantes, foi a percepção de que as estagiárias se colocam no centro do processo avaliativo na autoconfrontação. Tal fator se alinha ao resultado obtido por Pereira (2016) em sua tese com professores. Inferimos que tanto as estagiárias participantes desta pesquisa quanto as professoras participantes da pesquisa de Pereira (*ibidem*) estão mais voltadas para o ensino do que para a aprendizagem, uma vez que o foco desta é o aprendiz na sala de aula.

Como desdobramento, os discursos de Lindaura e Manuela estão recheados de avaliações acerca do seu próprio agir. Apontaram, por exemplo, que falar alto pode ser uma estratégia de domínio de sala de aula, embora cansativa.

Um aspecto recorrente em discursos de agentes envolvidos no meio-aula no Brasil, e que está refletido nos discursos das estagiárias, é sinalizar desmotivação e pouco ou nenhum conhecimento de língua inglesa dos estudantes, e a escola pública como um fracasso³⁷. Por outro lado, as estagiárias evitam criticar seu par mais próximo, voltando o foco de sua avaliação para a professora regente ausente. Se referindo a *eles* (alunos), *ele* (classe de professores) ou *você* (alguma estagiárias), se excluem da voz coletiva e assumem a voz “neutra” de um expositor geral de informações, sobretudo ao avaliar negativamente (talvez para evitar o conflito), sobretudo ao avaliar negativamente.

Nesse ponto, vale destacar que houve reposicionamento conflituoso quanto à percepção delas em relação à formação universitária. Manuela sinalizou que a universidade não forneceu conhecimento suficiente para ela lidar com os problemas que enfrente na escola, enquanto Lindaura evita julgamentos acerca das prescrições da escola e da universidade (chamamos aqui de trabalho real zero). No entanto, em determinada passagem da autoconfrontação cruzada ambas exaltam/reconhecem/exaltam o aprendizado na universidade como suficientes tanto em conteúdo dessa língua quanto em habilidades para o ensino de inglês, justificando, assim, suas qualidades enquanto estagiárias.

Ainda no tocante às vozes, é interessante percebermos que o gênero aqui investigado

³⁷ Embora não seja nosso objetivo direto nessa pesquisa discutir e aprofundar sobre escola pública, é nosso papel sinalizarmos que não compartilhamos dessa percepção.

caracterizou-se também com as estagiárias do alto sertão paraibano lançando mão as vozes de seus alunos para endossar seus próprios julgamentos acerca do agir docente.

Outro conflito identificado nos discursos das estagiárias participantes da pesquisa foi a marcação de “clara certeza” ao mesmo tempo em que as marcas de possibilidade (poderia) e/ou solicitação de confirmação do interlocutor é solicitada (né?) são recorrentes.

Outro aspecto do gênero aqui investigado foi a inquietação acerca da realidade do ES. Realidade essa que as estagiárias buscam transformar. Dessa forma, o trabalho real surge através e propostas diversas acerca do que gostariam que fosse diferente: propõem que sejam reduzidos os quantitativos de estudantes por sala de aula, o número de aulas de inglês semanais sejam em maior número, gostariam de pedir os alunos para ler em inglês, tratar de temas úteis (ex. abuso sexual), ou corrigir aluno em frente à turma.

Deixando um pouco essas questões de sala de aula de lado, relatamos que ambas as estagiárias se mostraram preocupadas com o início e futuro da carreira profissional docente, com destaque para Lindaura – provavelmente por estar em um ES mais avançado que Manuela – que sinalizou ainda com ênfase não querer lecionar para o EF e EM, mas para o Ensino Superior.

Desvelamos ainda questões evolutivas durante o ES. A crença das estagiárias no seu poder de agir foi maximizado do início para o final do estágio, embora vejam as professoras como profissionais mais conformados acerca das prescrições. Outro aspecto identificado nesse sentido foi um processo de evolução da insegurança e motivação para um posicionamento mais ativo. Apontam ainda para os seus desenvolvimentos linguísticos (dominando melhor a língua inglesa) e em “ser professor” durante o ES. E de forma geral, sinalizam que tanto recebem quanto oferecem condições evolutivas.

Nesse sentido de evolução, foi possível percebermos, ainda, avanço discursivo na passagem do agir acadêmico para o agir profissional, ao compararmos as vozes das duas participantes entre si. Essa questão linguística desvela indício linguístico de metamorfose da condição de estagiária para a posição de professora ao longo do processo do ES.

As ferramentas materiais citadas foram as mais comuns: fotocópias, músicas, livro, etc. Mas vale destaque a percepção de que sugerem diminuir o espaço do livro didático no meio-aula, observando tal ferramenta como algo que engessa o ensino. Esse posicionamento é certamente uma voz ecoada das aulas de Linguística Aplicada ao longo do curso de Letras-inglês. Sobre essas vozes, as estagiárias focaram nos parâmetros do *aqui* e *hoje* como lugar e tempo, respectivamente, ou seja, elas ecoam vozes de onde estão focadas no momento observado ou vivido.

Mas voltando às questões das ferramentas, a de caráter simbólico, sinalizamos a empatia e o “instigar o aluno” como úteis no processo de ensino e de aprendizagem. Elas ainda sugerem reduzir o ensino de conteúdo em suas aulas, falar inglês em sala de aula e a fala e leitura como habilidades a serem dominadas por elas.

Passando para questões sobre renovação do gênero, foi possível perceber que há basicamente duas vias nesse sentido: a flexibilização da aplicação das normas e o enrijecimento da personalização. Observamos que o equilíbrio dessa dicotomia pode evitar os exageros de uma parte ou de outra, uma vez que entendemos o equilíbrio entre as norma – coletiva – e o individual como fundamental para a renovação do gênero sem que este se torne fragilizado. Em suma, defendemos a dinamicidade controlada do gênero.

E por fim, acerca da questão cultural pudemos desvelar aspectos diversos. Se por um lado estreitar aspectos culturais através da língua inglesa (língua alvo) pode oferecer, como vimos, melhor compreensão da língua portuguesa (língua mãe) e da própria cultura, por outro lado, é preciso estar atento para os limites da aculturação para não acreditarmos que uma cultura é melhor do que outra. A esse respeito, ambas as participantes, mas principalmente Manuela, se mostraram firmes na conservação da história, costumes e atividades locais. Além disso, ambas as estagiárias observam a fricção cultural como ferramenta útil na auto percepção do sujeito e que é preciso estreitar relações com a língua inglesa a partir da realidade vivida por esse estudante.

Dessa forma, foi possível confirmar nossa hipótese a partir dos resultados alcançados ao longo desse capítulo, aqui dispostos, edificando, assim, a referida tese de que *uma análise de mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de professoras estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba sobre o meio-aula pode desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo*. E fechando nosso trabalho, passaremos agora para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como motivação principal a necessidade em valorizar o trabalho de estagiárias de inglês do alto sertão paraibano, dando voz a elas. Juntando a experiência de lecionar para estagiárias, os estudos no âmbito da Linguística Aplicada e sobre ISD, resolvemos investigar esse perfil das “vozes do sul”. E dentre as diversas possibilidades de investigação, escolhemos a formação inicial de professores de inglês. E foi defendida aqui a seguinte tese principal: *uma análise de mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de professoras estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba sobre o meio-aula pode desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo*, o que poderá servir como subsídio para se pensar a formação inicial de estagiários, dentre outras possibilidades.

A tese apresentada desencadeou, assim, a necessidade de buscar a compreensão através da ampla pergunta de investigação: *como uma análise linguístico-discursiva de representações de autoconfrontações pode desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba?*, o que sugeriu percorrermos caminhos reflexivos sobre pontos mais específicos, tais como: *quais são as percepções e (re)posicionamentos das estagiárias em relação ao trabalho do professor? Quais marcas avaliativas e conflituosas revelam aspectos constitutivos do gênero estagiária de inglês do alto sertão? Como dimensões são reveladas e (re)posicionadas sobre o trabalho de ensino?*

Com o intuito de responder a estas perguntas de forma sistematizada, foram elencados objeto e alguns objetivos gerais e específicos. O objeto desta pesquisa foi um *corpus* composto por representações em discursos de duas estagiárias cursando graduação em Letras-inglês no alto sertão da Paraíba. Tais discursos se referiram a seus trabalhos em escolas também do alto sertão paraibano, coletados por meio das autoconfrontações simples e cruzada e analisados na perspectiva do ISD.

O Objetivo geral foi *analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos nos discursos de estagiárias de língua inglesa do alto sertão da Paraíba em função de desvelar aspectos constitutivos do gênero estagiária de língua inglesa do alto sertão da Paraíba*. E os objetivos subsidiários foram *identificar temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações simples e cruzada, identificar e interpretar vozes emergentes e modalizações contidas nos discursos das estagiárias participantes, bem como analisar dimensões do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba*.

Nesse sentido, organizamos os estudos em quatro capítulos. O primeiro Capítulo

situou a pesquisa, tratando do ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil e Estágio Supervisionado (em Língua Inglesa). Neste capítulo situamos ainda as vozes dos estagiários, enquanto vozes marginalizadas (tratadas por “vozes do sul”), e descrevemos a natureza inter/transdisciplinar, esclarecendo em quais dimensões a adotamos para esta pesquisa.

Já no segundo Capítulo foram apresentadas discussões teórico-metodológicas que subsidiam nossos estudos como um todo. Para isso, trouxemos à baila a noção de trabalho, de trabalho docente e apresentarmos as contribuições das Ciências do Trabalho para, então, tratarmos dos gêneros atividade profissional e estagiárias de inglês do CFP-UFCG. Nesse capítulo tratamos ainda dos instrumentos de coleta de dados, a saber: Autoconfrontação Simples e Autoconfrontação Cruzada. E fechamos o capítulo apresentando o ISD e seu modelo de análise textual.

No terceiro Capítulo, por sua vez, iniciamos situando nossa pesquisa quanto à sua natureza e contexto de realização. Além disso, traçamos os perfis das estagiárias participantes da pesquisa e do pesquisador, seguidos da situação de geração de dados. De forma mais detalhada, relatamos os parâmetros físicos e sociossubjetivos das Autoconfrontações Simples e Cruzada. E ao final desse capítulo dissertamos sobre como se deram os procedimentos de análise de dados.

No último Capítulo, desenvolvemos a análise, identificando os temas recorrentes nos discursos resultantes das autoconfrontações simples e cruzada, aplicadas com as estagiárias. Em seguida, identificamos as vozes emergentes e interpretamos as modalizações utilizadas pelas participantes. E por fim, analisamos algumas dimensões constitutivas do gênero estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba. Assim, atendemos integralmente nosso objetivo principal, confirmando nossa Tese de que *uma análise de mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos em discursos de professoras estagiárias de inglês do alto sertão da Paraíba sobre o meio-aula pode desvelar aspectos constitutivos desse gênero discursivo*.

Diante das desvelações que fizemos aqui, destacamos o fato de haver pouco poder de agir da estagiária no início do ES, mas potencializado para o final do mesmo. Por experiência, percebemos que esse poder de agir maximizado perdura na fase inicial profissional. No entanto, como observamos aqui também, professores que já estão há certo tempo lecionando foram observados com baixo poder de agir profissionalmente. Outra questão que julgamos relevante dar destaque foi que inferimos que há basicamente duas vias pra a renovação do gênero: a flexibilização da aplicação das normas e o enrijecimento da personalização. E que o equilíbrio dessa dicotomia pode evitar os exageros de uma parte ou de outra. Ou seja,

entendemos que o equilíbrio entre as norma – coletiva – e o individual é fundamental para a renovação do gênero sem que este se torne fragilizado.

Assim, sugerimos que novas pesquisas sejam desenvolvidas sobre esses temas, seja na área de Linguística Aplicada, seja em outras áreas do conhecimento. E o mais importante ainda é que novas pesquisas possam dar foco àqueles que tradicionalmente não tiveram voz, tais como estagiárias, sertanejos, estudantes e profissionais do interior, entre outros que possamos caracterizar politicamente como “vozes do sul”.

REFERÊNCIAS

- AESA. **Mesorregiões do estado da Paraíba**. Geo Portal, 2017. Disponível em: <http://www.aesa.pb.gov.br/geoprocessamento/geoportal/mapas.html>. Acessado em: 19 de junho de 2017.
- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma única história**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acessado em: 26 de junho de 2019. TED, 2009.
- AHLERT, Martina. **A escola em contextos de vulnerabilidade social**. IN:TV ESCOLA. A escola em contextos de vulnerabilidade social. Ano XXIII - Boletim 22, 2013.
- ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen. **Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Ana Rachel. (Org.). O ensino como trabalho. São Paulo: EDUEL, 2004, p.37-53.
- ARTHURO, Sérgio. Entrevista (2015): **A depressão na pós-graduação é um tabu**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/16/a-depressao-na-pos-graduacao-e-um-tabu-diz-pesquisador-da-ufrn.htm>. Acessado em 24 de abril de 2017.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 6ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- _____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARACHO, Maria das G.; CABRAL NETO, Antônio; RAMOS, Maria da C. **A educação profissional na rede federal de educação tecnológica sob o enfoque do trabalho na organização taylorista/fordista**. Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica, vol.1, n.12, 2017.
- BAUMAN, Z. **Intimations of Postmodernity**. London: Routledge, 1992.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. **Portaria nº 1.002**, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1967.
- _____. **Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970**. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 11 maio 1970.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 3.214 de 8 de junho de 1978: Normas Regulamentadoras relativas à segurança e medicina do trabalho. **NR 17 – Ergonomia**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/839945.pdf>. Acessado em: 19 de julho de 2017.

_____. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 22 de junho de 2017.1988.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 29 de abril de 2019. 2017.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UAL/PPC_Lingua_Inglesa.pdf. Acessado em: 14 de julho de 2017.

_____. **Leis de Bases e Diretrizes**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 22 de junho de 2017. 1996.

_____. **Leis de Bases e Diretrizes (altera a LDB de 1996)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acessado 29 de abril de 2019. 2017.

_____. **Leis de Bases e Diretrizes (1961)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 30 de junho de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC: terceira versão-2017)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2017.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1 edição. São Paulo: British Council, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. IN: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como

trabalho. São Paulo: EDUEL, 2004.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. Cap. 1. 1997.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Tradução: Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2008.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. **Anísio Teixeira: apontamentos sobre a democratização e qualidade de ensino**. Revista Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 68-77, 2014.

CARNIN, Anderson. **Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita**. Dissertação de Mestrado. Unisinos: São Leopoldo, 2011.

CAVALCANTI, Marineuma de O. C. C.. **Universidade e escola: dos discursos sobre a teoria e a prática no contexto do curso de Letras**. Tese de Doutorado em Linguística. Proling-UFPB: João Pessoa, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs). Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

_____. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & ensino, vol. 8, no 1, pp. 101-122. 2005.

_____. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. IN: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria C. de G.. Formação de professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Campinas: Pontes, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, n. 2. ISSN 0871-9187. Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2003. Pp 221-236.

CLOT, Yves. **Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e Poder de Agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves; FAITA, Daniel. **Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos**. [*Genres et styles en analyse du travail.: concepts et méthodes*]. Tradução: Razania Moraes. Revista Trabalho e Educação: Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 33-60, mai-ago, 2016[2000].

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014

CONNEL, Raewyn. **Gender and Power**. 1987.

_____. **Southern Theory: Social Science And The Global Dynamics Of Knowledge**. 2007.

_____. **Confronting Equality: Gender, Knowledge And Social Change**. 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio; BARROS FILHO, Clóvis. **Ética e vergonha na cara**. (Palestra) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d-uQAAXFUWE> . Acessado em: 18 de julho de 2017.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz. GUROVITZ, Elaine. **A pobreza como um fenômeno multidimensional**. RAE, vol. 1, número 2, jul-dez/2002.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.) **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DANIEL, Fátima de G. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: Unesp, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

EAGLETON, Terry. **A idéia de Cultura**. (cap. 1: versões de cultura). Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ESCOBAR, Arturo. **Whose Knowledge, Whose nature? Biodiversity, Conservation, and the Political Ecology of Social Movements**. Journal of Political Ecology, v.5, p. 53-82, 1998.

EXAME. **17 franquias de cursos de idiomas**. Revista. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/pme/franquias-de-ensino-de-idioma/>. Acessado em: 30 de junho de 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **O estatuto da análise de interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin**. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M., MACHADO, Ana Raquel e COUTINHO, Antônia (Org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em formação de professores**. Revista Ideação. V.10, n. 1, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FENDLER, L. **Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations**. Educational Researcher, v.32, n. 3, 2003.

FONTANA, Rosana Cação. **Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne**. IN: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos e FERRO, Maria Eduarda (orgs.). Estágio Supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FREUDENBERGER, Francieli. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para o desenvolvimento?** João Pessoa, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. **Relação universidade / escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações**. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-111.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. **Processos de formação da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et. al.* **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8 edição. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2003.

HAMLIN, Cynthia; VANDENBERGUE, Frédéric. **Vozes do Sul: entrevista com Raewyn Connell**. Scielo, Cad. Pagu no.40 Campinas Jan./June 2013.

HOLMES, John. **Research and the Postmodern condition**. IN: Linguística Aplicada. SP: PUC. S. Paulo, 1992.

HRYNIEWIEWICZ, Severo. **Para Filosofar Hoje: Introdução e história da filosofia**. 4ª edição. Rio Janeiro: Editora do Autor. 1999.

IALAGO, Ana M.; DURAN, Marília C. G.. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v8, n.23, p.55-70, jan./abr.2008.

IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em: 02 de fevereiro de 2017.

_____. Mapas. Disponível em: <http://mapas.ibge.gov.br/>. Acessado em: 19 de junho de 2017.

INEP. **DADOS DO CENSO ESCOLAR: Ensino Médio brasileiro tem média de 30 alunos por sala.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-brasileiro-tem-media-de-30-alunos-por-sala/21206. Acessado em 29 de abril de 2017.

_____. **Vínculos empregatícios dos professores brasileiros (dados 2014).** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Acessado em: 23 de junho de 2017.

KANEOYA, Marta Lúcia C. K.. **A formação pré-serviço do professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: crenças e reflexões em experiências de estágio supervisionado em diferentes contextos (sala de aula e teletandem).** Revista Raído, MS, v.8, n.15, jan./jun. 2014.

KLEIMAN, Angela.B.. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado de Licenciatura.** Apresentação. Campinas: 2012.

LAND, Simone Grams. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente.** Dissertação de Mestrado. Proling-UFPB: João Pessoa, 2017.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. **Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas: A Perspectiva das Teorias da Complexidade.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, vol 6 n.1, 2006.

_____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2008.

LÉNINE, V.I.. **As Três Fontes e as Três Partes Constitutivas do Marxismo.** In: LENINE, V.I.. Obras Escolhidas - Volume 1. São Paulo : Alfa-Omega, 1982 (2a. ed.) [1913], p. 35-39.

LIMA, Nilvânia D. S.. **Problematizando o Estágio supervisionado em inglês.** Revista RBLA, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.249-269, 2010.

LOUGRAN, J. J. **Effective reflective practice – In search of meaning in learning about teaching.** Journal of Teacher Education, v. 53, n.1, 2002.

LOUSADA, Eliane. **Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções.** In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho. São

Paulo: EDUEL, 2004.

MCDONOUGH, J. and MCDONOUGH, S. **What is Research: Research Methods for English Language Teachers**. Edward Arnold.P: 1997.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004.

_____. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. IN: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos *et al.* O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____; 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; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V.L. L. (orgs.). Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES Maria Cecília. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trabalhos de Lingüística Aplicada: Campinas. 1994.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

_____. **O ensino superior brasileiro nos ano 90**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editora, 2004 [1844].

_____. **O capital**. Crítica da economia política: livro I. Vol. 1. O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2013[1867].

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984 [1845-1846].

MCDONOUGH, J. and MCDONOUGH, S. **What is Research: Research Methods for English Language Teachers**. Edward Arnold.P: 1997.

MEDRADO, Betânia P.; PEREZ, Mariana. **Leituras do agir docente: a atividade educacinoa à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Pontes: João Pessoa, 2011.

MELLO, Guiomar Namo de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Revista Ibero Americana,2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> . Acessado em: 11 de julho de 2017.

MOITA LOPES,Luiz Paulo da. **A pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a lin-guagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. vol.10, n.2,329-338.1994.

_____. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTMOLLIN, M. **A Ergonomia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MURRELL, K. F. H.. **Ergonomics, man in his working environment**. London: Chapman & Hall, 1969.

NUNES, C. **Anísio Teixeira** . (Coleção Educadores). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Osiel Costa. **O sentido da interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira**. Revista Acta Tecnológica, v.11,n.1, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. **Reflexões sobre ética e Pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. V.5, n.1, p 43-61, 2005.

_____. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PARAÍBA (Estado). **Secretaria de Educação: Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da rede Estadual 2017**.

PENNYCOOK, Alastair. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. C. (Org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística. João Pessoa, 2017.

PINTO, José Marcelino de R.. **A teoria da comunicação de Jurgen Harbemas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. Ribeirão Preto: Revistas Paidéia, FFCLRP-USP, fev-ago, 1995.

ROSALVO PINTO. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. (p. 111 a 120)

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. IN: MACHADO, Ana R.

(org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Fabiana. Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores. Proling-UFPB: João Pessoa, 2015.

RODRIGUES, Rosângela H. **Análise de gênero do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas**. Revista Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. , 2004.

ROJO, Roxane H. R. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. IN: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SHWANDT, Thomas. A. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, Ademar da; MARGONARI, Denise Maria. **O processo de formação de professores de língua estrangeira: integrando os conteúdos teóricos à prática pedagógica**. VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior: bem público, equidade e democratização**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013

TEIXEIRA, Anísio. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

THÉ, Renata S. de A. M.. **As representações do agir professoral em situações de conflito em sala de aula: um estudo à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Dissertação de Mestrado. UFC: Fortaleza, 2015.

TINOCO, Glícia A. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

TOGNATO, Maria I. R.. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Puc-SP: São Paulo, 2009.

VIEIRA, Roberta. **Novos rumos para a Linguística Aplicada Contemporânea**. Revista Odisséis, n.3, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: Apliesp, n.5, p.153-159, 2001.

_____. **Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira**. In: GIMENEZ, T. (Org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: EDUEL, 2002. p. 59-76.

_____. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial**. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira – experiências e reflexões. Campinas-SP: Pontes/Artelíngua, 2004.

ZAVATTARO, H. A; BENZONI, P. E. **A relação do homem com o trabalho e as organizações**. São Paulo, UNIP, 2013

APÊNDICE A – Questionário

UFPB – CCHLA - PROLING**Pesquisador: Marcus Mussi****Orientadora: Carla L. Reichmann**

Caro/a estagiário,

Com este questionário, compartilharemos um pouco da realidade em que você vive e desenvolve no estágio supervisionado com o intuito de nos dar o suporte necessário para a discussão sobre formação de professores de Inglês.

Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;

Leia todas as alternativas e escolha a resposta mais adequada assinalando a alternativa desejada;

Nas respostas subjetivas, procure abranger ao máximo a questão abordada;

Procure responder a todas as perguntas.

Caso precise de mais espaço para responder, é possível usar o verso ou mesmo outra folha.

A. Questionário socioeconômico:

1. Qual a sua idade?

2. Onde você nasceu?

3. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?

Amarela

Branca

Indígena

Parda

Preta (Negra)

Nenhuma dessas. Qual? _____

4. Qual a religião da sua família

Católica

Espírita

Evangélica

Petencostal

Religiões afro-brasileiras

Outra

Não praticante

Ateu / agnóstico

5. Qual o grau de instrução do(a) chefe da sua família:

Analfabeto

Sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola

Primário incompleto

Primário completo

Ginásio incompleto

Ginásio completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós-graduação

6. De quantas pessoas é composta sua família, que vivem no mesmo teto?

Uma

Duas

Três

Quatro

Cinco ou mais

7. Qual o nível de escolaridade do seu pai ou responsável do sexo masculino que a criou?

Analfabeto

Sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola

Primário incompleto

Primário completo

Ginásio incompleto

Ginásio completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós-graduação

8. Qual o nível de escolaridade de sua mãe ou responsável do sexo feminino que a criou?

Analfabeto

Sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola

Primário incompleto

Primário completo

Ginásio incompleto

Ginásio completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós-graduação

9. Você realizou maior parte dos seus estudos:

Somente em escolas públicas

Somente em escolas particulares

Parte em escolas públicas e parte em escolas particulares

B. PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

10. De modo geral, você diria que gosta de lecionar? Comente

11. Você acha que alguém da sua família, amigo ou conhecido influenciou sua escolha profissional ?

12. Quais outros fatores podem ter influenciado sua escolha em ser professor de inglês?

13. O que mais gosta na prática docente?

C. PRÁTICAS E CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

14. Como você acredita que as pessoas aprendem inglês

15. Quais mudanças julga relevantes para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de inglês?

16. Quais aspectos julga positivos - e que, portanto, deveriam ser mantidos – nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês que tem vivido e/ou observado?

17. Como aprendeu inglês? Explique com detalhes.

18. Marque com um x as atividades que você costuma (ou costumava) realizar em suas práticas de aprendizagem:

- ☐ () Trabalhos em grupos
- ☐ () Exercícios escritos
- ☐ () Leitura de textos
- ☐ () Produção de textos ou redação
- ☐ Debates e discussão em grupos
- ☐ () Seminários
- ☐ () Jogos ou dramatizações com finalidade de estudo
- ☐ () Leitura em voz alta
- ☐ () Leitura silenciosa e interpretação de textos
- ☐ () Reescrita de textos próprios

18. Marque com um x as atividades que você costuma (ou costumava) realizar em suas práticas de ensino:

- ☐ Trabalhos em grupos
- ☐ () Exercícios escritos
- ☐ () Leitura de textos
- ☐ Produção de textos ou redação
- ☐ Debates e discussão em grupos
- ☐ Seminários
- ☐ () Jogos ou dramatizações com finalidade de estudo
- ☐ Provas
- ☐ () Leitura em voz alta
- ☐ () Leitura silenciosa e interpretação de textos
- ☐ Reescrita de textos próprios

D. TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

19. Como você define o Trabalho do Professor?

20. Quais as singularidades do professor de língua inglesa?

21. Comente sobre o que julga positivo ou o que mudaria acerca da didática do ensino de língua inglesa

22. Como se dão as mudanças no ensino e aprendizagem de língua inglesa, tais como as metodologias, uso de materiais, procedimentos ?

23. O que leva um professor a adotar certos procedimentos didáticos em detrimento de outros?

MUITO OBRIGADO !!

APÊNDICE B – Autoconfrontações Simples e Autoconfrontação Cruzada.

As autoconfrontações estão disponíveis digitalizadas em formato de voz e transcritas.

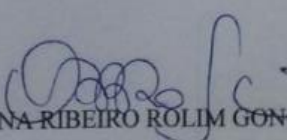
ANEXO A: Termo de Anuência – Poço José de Moura

E.M.E.I.F. Prof. Francisco Cassiano
Rua Alexandre Amador, nº 251
Poço de José de Moura-PB
Decreto de Criação, nº 455 de 31/11/1976

EMEIF PROFº FRANCISCO CASSIANO SOBRINHO
Rua Alexandre Amador, 251
Poço de José de Moura – PB

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Nós da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, informamos ciência e autorização para realização da pesquisa do Sr. Marcus Vinicius Freitas Mussi nesta instituição de Ensino.


OTILIA REGINA RIBEIRO ROLIM GONÇALVES

Gestora Escolar

Otília Regina Ribeiro Rolim Gonçalves
GESTORA ESCOLAR
Mat. 00021.1

ANEXO B: Termo de Anuência – São José de Piranhas


GOVERNO DA PARAÍBA | **viva o trabalho.**
E.E.E.M. PREFEITO JOAQUIM LACERDA LEITE
 Rua: Raimundo Alves, nº 125 – Bairro: Santo Antônio
 Cidade: São José de Piranhas UF: PB – CEP: 56.940-000
 Telefone: (83) 3552 – 1216

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

01.320.226/0001-32
 E.E.E.M. PREFEITO JOAQUIM LACERDA LEITE
 Doc. Oficial nº 5781
 de 07/07/2017
 São José de Piranhas - PB

Nós da E.E.E.M. PREFEITO JOAQUIM LACERDA LEITE informamos ciência e autorização para a realização da pesquisa do Sr. Marcus Vinícius Freitas Mouri nesta Instituição de Ensino.

São José de Piranhas, 06 de Abril de 2017.

Felicia Maria Lima Cavalcanti
 Gestora escolar
 Zélio Maria Lima Cavalcanti
 Diretor
 Aut. NAGE 5ª GRE nº 385

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORE DE INGLÊS e está sendo desenvolvida pelo pesquisador MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI aluno do Curso de DOUTORADO EM LINGUÍSTICA da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Prof. (a) CARLA LYNN REICHMAN.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos nos discursos de estagiários no alto sertão paraibano.

A finalidade deste trabalho é contribuir singularmente para as relações de sujeitos que vivenciam o contexto de ensino/aprendizagem, sobretudo de língua inglesa.

Solicitamos a sua colaboração para aplicação de entrevista, gravação de vídeos de suas aulas e confrontação entre percepções dos participantes acerca destes vídeos, como também sua autorização para publicação dos resultados deste estudo. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa oferece riscos de natureza emocional para os participantes da pesquisa, onde o sujeito entrevistado/questionado pode vir a se sentir julgado, apesar do compromisso dos pesquisadores com a preservação emocional do sujeito, e/ou risco de ocasional exposição indevida de sujeitos e dados (tal como serem roubados por *crackers* em computadores, por exemplo).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor escrever para o pesquisador MARCUS VINICIUS FREITAS MUSSI

Endereço eletrônico: marcusmussi@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB;
CEP: 58.900-000.

Telefone: (83) 3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O AGIR DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: (RE)CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS, IDENTITÁRIAS E DIDÁTICAS

Pesquisador: MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63747116.0.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.158.876

Apresentação do Projeto:

Pergunta de pesquisa: Em quais dimensões uma análise de representações do/no meio-aula pode desvelar o trabalho real do estagiário de língua inglesa?

Objeto: Representações em discursos de estagiários de um curso de graduação em Letras-inglês no alto sertão da Paraíba por meio da autoconfrontação.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar mecanismos enunciativos, (re)posicionamentos e conflitos nos discursos de estagiários no alto sertão paraibano em função de desvendar aspectos do agir docente

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Mais especificamente serão escolhidos quatro estagiários de uma disciplina de Estágio

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.158.876

Supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFPUFCG)

e tomando como objeto desta pesquisa seus discursos acerca do seu próprio agir e do agir do seu par no período de sua prática de estágio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Especificar na metodologia o local e sujeitos da pesquisa, estes estão registrados no corpo do resumo das Informações Básicas.

Apresentar carta de anuência.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências sinalizadas foram cumpridas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_829035.pdf	15/05/2017 14:03:44		Aceito
Outros	anuencia3.jpg	15/05/2017 14:02:36	MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI	Aceito
Outros	anuencia2.jpg	15/05/2017 14:02:11	MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI	Aceito
Outros	anuencia1.jpg	15/05/2017 14:01:27	MARCUS VINÍCIUS FREITAS MUSSI	Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.158.876

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	12/03/2017 11:44:08	MARCUS VINICIUS FREITAS MUSSI	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_mussi.pdf	06/12/2016 13:20:21	MARCUS VINICIUS FREITAS MUSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	21/11/2016 14:00:47	MARCUS VINICIUS FREITAS MUSSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 06 de Julho de 2017

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com