



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

MARIA ANUNCIADA NERY RODRIGUES

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

João Pessoa-PB

2011

MARIA ANUNCIADA NERY RODRIGUES

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa-PB

2011

*R696r Rodrigues, Maria Anunciada Nery.
As (re)configurações sobre o trabalho docente em
relatórios de estágio / Maria Anunciada Nery Rodrigues.--
João Pessoa, 2011.
167f.
Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Formação docente. 2. Trabalho do docente. 3. Prática
de Ensino. 4. Relatórios de estágio - avaliação. 5. Ensino e
trabalho. 6. Interacionismo sociodiscursivo.*

UFPB/BC

CDU: 371.13(043)

MARIA ANUNCIADA NERY RODRIGUES

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE
EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

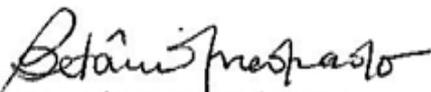
Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Data de aprovação: 04 de Julho de 2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

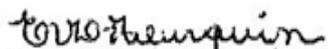


Prof. Dr. Regina Celi Mendes Pereira da Silva
(Presidente da Banca Examinadora)

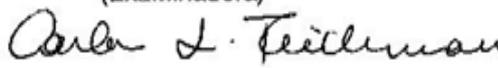


Prof(a). Dr(a). Betânia Passos Medrado
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva
(Examinadora)



Prof(a). Dr(a). Eulália Vera Lúcia Fraga
Leurquin
(Examinadora)



Prof(a). Dr(a). Carla Lynn Reichmann
(Examinadora)

Dedico

A meu marido, Aurean, pelo companheirismo de uma relação amorosa e pelo incentivo e segurança, sem o que não seria possível a realização deste trabalho;

A meus queridos filhos, Adrian Moagne e Yves Lean, pelo sentido que dão à minha vida;

A meus pais, Adão e Maria Nery, que sempre lutaram para que nada faltasse a seus filhos, principalmente a Escola;

A meus irmãos, com quem reparto o êxito de minha vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que me permitiu viver essa experiência.

A meus pais, Adão e Maria Nery, pelos princípios ensinados e fundamentos implantados, buscando solidificar meu caráter.

Tenho também que agradecer a todos os meus familiares, irmãos, sobrinhos, não podendo deixar de fora os amigos.

À professora Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira, pela orientação atenta, pelos ensinamentos, pela troca de ideias, motivando-me a buscar respostas no desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação: Dra. Betânia Passos Medrado e Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pelas valiosas contribuições que possibilitaram o direcionamento deste trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFPB, por dividirem seus conhecimentos, experiências, reflexões e tempo.

Aos amigos de turma, com os quais compartilhei alegrias e aflições.

Ao Instituto Federal do Tocantins - Campus Araguatins, pela concessão de licença para capacitação.

À CAPES, pela bolsa que custeou esta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram na realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo mais amplo contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores, por meio da análise e da interpretação das (re)configurações construídas sobre o trabalho do professor em relatórios de estágio. Como fundamentação teórica e para a análise de dados, foram adotados os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, vertente interdisciplinar da psicologia da linguagem, de base vigotskiana, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1997/99 e 2004). Foram assumidos, também, aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2002 e 2004; AMIGUES, 2002; 2003; 2004), e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; CLOT e FAÏTA, 2002), disciplinas que estudam a atividade de trabalho situada à luz da psicologia interacionista social de Vygotsky e da filosofia da linguagem de Bakhtin, o que as faz compatíveis com o interacionismo sociodiscursivo. Na metodologia apresentamos os dados que foram coletados no curso de Letras, da Universidade Federal da Paraíba, sendo constituídos por relatórios de estágio produzidos para a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. A análise de cunho interpretativo discute as (re)configurações mais salientes nos relatórios produzidos pelos estagiários. Como procedimentos de análise, procuramos verificar, em cada texto, o seu contexto de produção mais amplo, passando pelas questões de sua organização interna, marcas enunciativas e pelas suas características semânticas na organização e interpretação do agir no trabalho, o que nos permitiu detectar “modos de agir” da categoria profissional professor. Os dados nos mostram que o trabalho do professor de língua materna configura-se como um trabalho de caráter interacional, instrumental, e mental, que compreende capacidades, motivos e intenções. É um trabalho, sobretudo, sujeito a avaliações, que incidem, principalmente, sobre o “modo de agir” dos actantes envolvidos na realização das atividades. O estudo aponta, portanto, para a necessidade de se contemplar as diversas dimensões que permeiam a ação docente no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Formação docente, Trabalho do professor, Interacionismo Sociodiscursivo, Relatórios de estágio.

ABSTRACT

This study aims to discuss the teacher process of education and the construction of (re)configurations about the teacher's work in reports, produced by prospective teachers, in a discipline Teaching Practice in Portuguese Language, undergraduate Letters students at a public university in Paraíba, northeastern Brazil, in 2006. The theoretical-methodological framework of this research is based on the Socio-discursive interactionism (ISD), as presented by Bronckart (1997, 1999, 2004, 2006). Besides this main theoretical framework, this study was also based on other theoretical frameworks: the Activity-Clinic (Clot, 1999; Clot, 2001; Clot et al., 2001) and the Activity Ergonomy (Amigues, 2004; Saujat, 2004). The interpretative analysis highlights the most salient (re)configurations in the reports made by trainee teachers. As analysis procedures, we examine in each text its wider production context; internal questions organization, enunciative marks and semantic characteristics in the organization and interpretation of acting in the work, adopting as analysis categories the constituent elements of action as per the model projected by Bronckart (1997, 1999) and reviewed by Machado (2009). Results show that native language teachers' work is represented as an interactive, instrumental and mental activity, which involves motive, intention and capacity. It is a work above all subject to evaluations, which focus mainly on the "way to act" the actants involved in conducting the activities. The study shows therefore the need to observe the various dimensions that involve the work of the teacher who is in the process of formation.

Key-words: Teacher's work, Socio-discursive Interactionism, reports, Teachers' formation.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo contribuir para una reflexión más amplia sobre la práctica en la formación inicial de los profesores a partir del análisis y interpretación de las (re)configuraciones construida sobre trabajo docente en informes de práctica. Como apoyo teórico y para el análisis de datos, utilizamos los presupuestos del Interaccionismo Sócio-discursivo – ISD – (BRONCKART, 1997/99; 2004), por esta corriente considerar el lenguaje como central para el desarrollo humano y proponer categorías para el análisis de acciones del lenguaje, materializadas en textos. Para complementar nuestro apoyo teórico, consideramos, también, los estudios de las Ciencias del Trabajo, como la Ergonomía de la Actividad (SAUJAT, 2002 y 2004; AMIGUES, 2002, 2003, 2004) y la Clínica de la Actividad (CLOT, 1999; CLOT y FAÏTA, 2002), que amplían la visión del trabajo del profesor en sus diferentes dimensiones. El corpus fue colectado en el curso de Letras, de la Universidad Federal de Paraíba, constituido en informes de práctica producido por la disciplina de la Práctica de la Enseñanza del Portugués. Como los procedimientos de análisis, procuramos verificar en cada texto, su contexto más amplio de la producción, la identificación de su organización interna, marca su enunciación y su caracterización semántica en la organización e interpretación el acto en el trabajo, lo que nos permitió detectar los "modos de acción" del profesor. El análisis indicó que el trabajo del profesor se configura como un trabajo interactivo, instrumental, y mental, que incluye capacidades, motivaciones e intenciones. Se trata de un trabajo sujetas a las evaluaciones, que se centran principalmente en las "maneras hacer las cosas" los actantes que participan en la realización de las actividades. Siendo así, se hace necesario abordar las distintas dimensiones que atraviesan el proceso de enseñanza de la formación docente.

Palabras-clave: Formación docente, Trabajo docente, Interaccionismo Socio-discursivo, Informes de práctica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Quadro 01 <i>Representações sobre os elementos do contexto de produção.....</i>	67
Quadro 02 <i>Tipos de discurso.....</i>	68
Quadro 03 <i>Conteúdos trabalhados na disciplina de Prática de Ensino.....</i>	83
Quadro 04 <i>Representações dos mundos físico e sócio-subjetivo dos relatórios.....</i>	92
Quadro 05 <i>Plano global dos relatórios.....</i>	97
Quadro 06 <i>Tipos de discurso dos relatórios.....</i>	103
Quadro 07 <i>Modalizações Apreciativas sobre o agir do professor regente.....</i>	120
Quadro 08 <i>Modalizações Apreciativas sobre as aulas dos estagiários e agir dos alunos.....</i>	122
Quadro 09 <i>Modalizações Apreciativas sobre os alunos nas aulas dos professores regentes.....</i>	123
Quadro 10 <i>Modalizações Apreciativas sobre o estágio prático.....</i>	124
Quadro 11 <i>Modalizações Deonticas.....</i>	125
Quadro 12 <i>Modalizações Pragmáticas.....</i>	127
Quadro 13 <i>Modalizações Lógicas.....</i>	128
Quadro 14 <i>Agir Linguageiro nos relatórios.....</i>	141
Quadro 15 <i>Agir Mental nos relatórios.....</i>	143
Quadro 16 <i>Agir Coletivo nos relatórios.....</i>	145
Quadro 17 <i>Agir Prescritivo nos relatórios.....</i>	146

	Página
Figura 01 <i>Esquema de uma atividade de trabalho simples.....</i>	35
Figura 02 <i>O trabalho do professor e seus elementos básicos.....</i>	44
Figura 03 <i>Esquema do plano geral da pesquisa.....</i>	62
Figura 04 <i>Elementos constitutivos do agir</i>	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	16
1.1 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
1.2 O ESTÁGIO SOB DIVERSAS PERSPECTIVAS	22
1.3 FASES DE DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO.....	26
1.4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	27
CAPÍTULO II	
2. UMA ABORDAGEM DISCURSIVA SOBRE ENSINO E TRABALHO	31
2.1 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO	31
2.2 ERGONOMIA DA ATIVIDADE E CLÍNICA DA ATIVIDADE: NOÇÕES BÁSICAS	33
2.3 O TRABALHO DO PROFESSOR NA CONCEPÇÃO DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	41
CAPÍTULO III	
3. O AGIR HUMANO EM TEXTOS NO QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	49
3.1 PRINCÍPIOS GERAIS DO ISD.....	49
3.2 O PROJETO DE TRABALHO DO ISD	52
3.3 OS DIFERENTES TEXTOS QUE (RE)CONFIGURAM O AGIR EM SITUAÇÃO DE TRABALHO	59
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	66
CAPÍTULO IV	
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
4.1 HISTÓRICO DA PESQUISA	76
4.2 NATUREZA DA PESQUISA	78
4.3 CONTEXTO DA COLETA DOS DADOS.....	79
4.3.1 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA.....	80
4.4 DELIMITAÇÃO DOS DADOS	85
4.5 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	86
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	86
4.6.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO.....	87
4.6.2 ANÁLISE DO NÍVEL ORGANIZACIONAL	87
4.6.3 ANÁLISE DO NÍVEL ENUNCIATIVO	87
4.6.4 ANÁLISE DO NÍVEL SEMÂNTICO.....	88

CAPÍTULO V

5. O TRABALHO DOCENTE REVELADO NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	90
5.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS.....	90
5.2 NÍVEL ORGANIZACIONAL DOS RELATÓRIOS	94
5.2.1 PLANO GLOBAL DOS RELATÓRIOS	95
5.2.2 TIPOS DE DISCURSO OU DAS “MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVA”	102
5.2.2.1 <i>SÍNTESE CONCLUSIVA SOBRE OS TIPOS DE DISCURSO NOS RELATÓRIOS</i>	118
5.3 ANÁLISE DO NÍVEL ENUNCIATIVO DOS RELATÓRIOS.....	119
5.3.1 <i>SÍNTESE CONCLUSIVA SOBRE AS MODALIZAÇÕES NOS RELATÓRIOS</i>	129
5.4 ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA SEMIOLOGIA DO AGIR	130
5.4.1 MODOS DE AGIR DOS ESTAGIÁRIOS E DOS PROFESSORES REGENTES	140
5.4.1.1 <i>AGIR LINGUAGEIRO</i>	140
5.4.1.2 <i>AGIR INSTRUMENTAL</i>	142
5.4.1.3 <i>AGIR MENTAL</i>	143
5.4.1.4 <i>AGIR COLETIVO</i>	145
5.4.1.5 <i>AGIR PRESCRITIVO</i>	146
5.4.1.6 <i>SÍNTESE CONCLUSIVA SOBRE OS MODOS DE AGIR</i>	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS	168
PLANO DE CURSO.....	169
RELATÓRIO 1.....	173
RELATÓRIO 2.....	180
RELATÓRIO 3.....	187
RELATÓRIO 4.....	194
RELATÓRIO 5.....	200
TEXTO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, ANEXADO AO RELATÓRIO 1.....	206
TEXTO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, ANEXADO AO RELATÓRIO 3.....	211
TEXTO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, ANEXADO AO RELATÓRIO 5.....	214
FICHA DE AVALIAÇÃO DAS AULAS MINISTRADAS PELO ESTAGIÁRIO.....	217
FICHA PERFIL DA ESCOLA.....	218
FICHA-ASSUNTO DA AULA OBSERVADA	220

INTRODUÇÃO

Aprender a ensinar acontece em diferentes momentos da vida do professor. Porém, é na formação inicial que a aprendizagem de ser professor é mais sistemática, fundamentada e contextualizada. Durante esse período, os futuros docentes têm contato com numerosos elementos da prática pedagógica que farão parte de sua atividade, e que poderão contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Na literatura voltada a esse tema, encontramos diversos pesquisadores, como Candau (1988), Zeichner (1998), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993, 1999), André (2001), Canário (2001), Reichmann (2001, 2007, 2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), Roldão (2007), entre outros, que têm realizado estudos importantes sobre a formação, os saberes, o pensamento e a prática pedagógica dos professores.

O estágio supervisionado, indispensável à formação do professor, tem se revelado um momento de grande importância não apenas por ser um período de ajustamento do sujeito à profissão docente, mas, principalmente, pelas implicações dele decorrentes. Devido ao seu potencial formativo, o Estágio tem sido discutido em vários trabalhos (PICONEZ, 1994; PIMENTA, 1994; LUDKE, 2001, 2007, 2009; CARDOZO, 2003; MELLO, 2005; ALBUQUERQUE, 2007; MENEZES, 2008; PIMENTA e LIMA, 2009) importantes para as mudanças que vêm sendo aplicadas nesse contexto de ensino.

Diante de tantas contribuições relacionadas ao tema formação docente e, por conseguinte, ao estágio supervisionado, este estudo avança um pouco mais e se propõe pesquisar como o trabalho do professor é representado e interpretado em uma das práticas de linguagem que se desenvolve durante a formação inicial. Mais claramente, procuramos investigar como o agir do professor regente e o agir do estagiário são tematizados nos textos do gênero textual relatório. Ressaltamos que não incluímos o professor supervisor de estágio na nossa investigação porque em uma análise preliminar do nosso *corpus*, verificamos que quase não há menção ao agir desse protagonista tão importante no processo de formação docente. O foco do nosso estudo, então, é o estágio que se desenvolve nas escolas-campo e os sujeitos

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

nele envolvidos, procurando explicar como os estagiários percebem o trabalho do professor regente e as suas próprias experiências na docência.

Com isso em mente, analisamos cinco relatórios produzidos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, para a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no período letivo de 2006.1. A escolha dos relatórios do ano de 2006 se deve ao fato de que tanto o estágio de observação quanto o estágio prático eram desenvolvidos em uma única etapa, assim pressupomos que encontraríamos neles as (re)configurações sobre o trabalho do professor regente e também sobre o trabalho do estagiário. Aqui cabe destacar que consideramos o estágio docente como uma atividade de trabalho, pois os estagiários, mesmo ainda em processo de formação, assumem uma série de compromissos referentes à futura profissão, já que se responsabilizam por uma sala de aula e têm de desempenhar a função de professor.

O relatório de estágio, produto final da disciplina Prática de Ensino, é um documento muito rico a ser explorado, pois mostra o olhar que o aluno-estagiário tem sobre o professor e o seu olhar como professor. Desse modo, acreditamos que a análise desses textos poderá contribuir para um maior entendimento dos discursos que se desenvolvem sobre o trabalho docente no contexto específico dessa atividade de formação. Esse conhecimento pode interessar aos envolvidos nessa prática: professores supervisores, professores regentes, futuros estagiários e demais interessados na formação de professor, permitindo-nos ainda repensar o estágio como um espaço de desenvolvimento profissional. Além disso, possibilita a discussão de questões teóricas, a partir das quais poderão ser ampliados aspectos conceituais e metodológicos referentes à articulação entre os estudos da linguagem e do trabalho.

No desenvolvimento deste estudo, adotamos os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), que investigam a problemática do agir humano tendo como foco central a linguagem (BRONCKART, 1997, 1999, 2004, 2006; BRONCKART e MACHADO, 2004). Além disso, assumimos aportes teóricos das Ciências do Trabalho, tais como, a Ergonomia da

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Atividade (AMIGUES 2004; SAUJAT, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; FAÏTA, 2005).

A relação que estabelecemos entre essas linhas teóricas, de um lado o ISD e, de outro, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, justifica-se na medida em que todas elas adotam o mesmo referencial teórico de base, apoiando-se em autores como Vygotsky (1934/1997), em relação às questões de ordem psicológica, e Bakhtin (1929/1997), em relação às questões de linguagem. Além disso, essas linhas de pesquisa enfatizam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, contestando a divisão de disciplinas que têm em comum o humano e o social e que não podem ser compreendidas de maneira isolada. Parece-nos importante salientar, ainda, que o ISD nos permite analisar os textos de forma bem instrumentada, pois é *nos* e *pelos* textos que se constroem as (re)configurações sobre o agir humano e, conseqüentemente, também sobre o trabalho. Por outro lado, os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade nos permitem alargar nossa visão sobre o trabalho do professor, em suas diferentes dimensões e elementos constituintes.

A análise dos textos sobre a relação linguagem e trabalho, segundo Bronckart e Machado (2004), pode trazer nova apreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele. Portanto, entender o agir do professor regente e do professor em formação, sua configuração, os aspectos relacionados à motivação, à finalidade, à responsabilidade que eles assumem, implica assumirmos também que é a análise de textos sobre essa atividade que pode nos trazer a sua compreensão. No caso dos estagiários, tal análise se torna mais relevante, ao considerarmos que essas representações, ao serem apropriadas e interiorizadas por eles, tornam-se uma espécie de “guia”, um modelo para seu agir futuro. Assim, nossa hipótese é que, ao analisarmos textos produzidos por futuros professores sobre esse trabalho, como são os relatórios de estágio, poderemos detectar como o trabalho docente se configura, pelo menos para esses aprendizes. Essa compreensão certamente poderá dar nova orientação para a organização, se não dos cursos de formação de professores, ao menos das disciplinas específicas de Estágio Supervisionado.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Para realizar a investigação e refletirmos sobre questões relacionadas ao estágio e ao trabalho do professor, elaboramos trajetórias para a busca de resposta à seguinte pergunta de pesquisa:

- Que (re)configurações sobre o agir do professor regente e do estagiário são construídas em relatórios de estágio?

No sentido de atingir o objetivo geral, que é o de investigar como o trabalho do professor regente e do estagiário é representado e interpretado nos relatórios de estágio, formulamos objetivos mais específicos para nos ajudar a direcionar o estudo:

- Caracterizar os relatórios do ponto de vista discursivo-enunciativo;
- Analisar as marcas de avaliação/julgamento do agir que aparecem representadas nos textos;
- Descrever os diferentes elementos do agir tematizados nos textos (determinantes externos, motivos, finalidades, intenções, capacidades, instrumentos e actantes);
- Verificar os possíveis impedimentos ao agir docente apresentados nos relatórios;
- Descrever os modos de agir do professor regente e do estagiário (re)configurados nos relatórios.

Colocada a macroquestão e os objetivos a que nos propusemos, resta apresentar a estrutura global deste estudo. No primeiro capítulo, mostramos um breve panorama histórico da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, as diferentes concepções e fases do estágio e tratamos sobre o relatório de estágio. No segundo capítulo, expomos os princípios gerais de duas vertentes das Ciências do Trabalho que assumimos como aportes teóricos, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade, para uma compreensão maior de uma das formas de agir humano que é o trabalho, e, mais especificamente, o trabalho do professor. No capítulo seguinte, apresentamos, respectivamente, o quadro teórico geral do interacionismo sociodiscursivo, para explicar as propostas

***AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO***

dessa corrente epistemológica sobre as questões do agir humano referido em textos, e seus princípios gerais aplicados à análise de textos, envolvendo a semiologia do agir recentemente desenvolvida por Bronckart (2004) e Bronckart e Machado (2004). No quarto capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos adotados para este estudo, e no capítulo cinco, os resultados e a discussão dos dados. Em seguida, fazemos nossas Considerações Finais, destacando os aspectos observados que permeiam o trabalho do professor.

CAPÍTULO I

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, o contexto mais abrangente de nosso estudo, o lugar do estágio na formação docente. Abordamos também algumas questões consideradas importantes a respeito do relatório final de estágio.

1.1 Breve retrospectiva histórica da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores

Nesta seção, pretendemos abordar a trajetória da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, analisados historicamente no contexto da educação brasileira, nas últimas décadas.

O percurso histórico da educação no Brasil assinala diferentes políticas públicas, propostas pedagógicas e métodos de ensino. Na formação de professores isto também não foi diferente. Na época do Império já havia uma preocupação com a formação dos profissionais que iriam atuar como professores. Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se as primeiras escolas de ensino mútuo¹. Nesse caso, aprender a ser professor era um processo “artesanal”², conduzido pela observação, convívio e imitação de outro professor mais experiente.

¹ Cardoso (1999, p. 120) afirma que no ensino mútuo “[...] os discípulos, sob a direção de um só mestre, ensinavam a eles mesmos, ou seja, uns aos outros, o que tornava o método oportuno numa época em que predominava a falta de professores”.

² Villela (2003, p. 1) explica que o modelo ‘artesanal’ de formação de professores estava baseado na tradição e imitação características da cultura pragmática. Aos poucos, com a consolidação da formação do professor na Escola Normal, esse modelo foi substituído “[...] pelo modelo profissional, baseado no critério da racionalidade em que conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de ethos condizente com a profissão”.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Assim, os primeiros professores foram formados pelo Método Mútuo, ou pela institucionalização dos professores adjuntos³. De acordo com Tanuri (2000, p.63) “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”.

Após a reforma constitucional de 1834, foram implantadas as Escolas Normais, que seguiram o modelo europeu. A primeira escola normal brasileira foi instalada no Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, tendo por finalidade habilitar as pessoas que se destinassem ao magistério do ensino primário e os professores atualmente existentes que não tiveram uma formação adequada nas escolas de ensino mútuo. Na Escola Normal, a formação prática foi ampliada. Além do método anterior, fundamentado na observação e imitação de um professor mais experiente, acontecia também a demonstração, ou seja, a prática, possibilitando ao futuro professor a atuação e participação nas atividades da escola.

Nessa perspectiva, a prática passa a ter estrutura mais definida e local determinado para ser realizada. Esse período caracterizou-se pela formação do professor na Escola Normal, com as prescrições do Ensino Intuitivo⁴ e das práticas de demonstração na Escola Modelo. No entanto, as escolas normais não tiveram o sucesso esperado, formando poucos educadores e passando por diversas mudanças em sua estrutura curricular, tendo sido acrescentada às suas matérias a disciplina de Pedagogia ou Métodos de Ensino, destinada à formação pedagógica dos professores.

Nos anos iniciais da República, cada estado podia reger a sua educação como bem o quisesse, o que ocasionou grandes desconexões no ensino brasileiro. Cada estado organizava e decidia a estrutura curricular dos cursos de formação de

³ O modelo de formação dos professores adjuntos, de inspiração austríaca e holandesa, consistia em “empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 65).

⁴ O ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos. Segundo Buisson (1897), se a intuição é o meio de conhecimento mais natural do qual dispomos, é este, entre todos que convirá ao ensino e por excelência ao ensino primário. Se, dentro da própria intuição, o que há de mais simples e fácil é a intuição pelos sentidos, é esta que deverá servir melhor à instrução elementar e começar de alguma forma a obra da educação infantil em todas as áreas.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

professores e, em especial, a Prática de Ensino, de modo diferenciado. Somente no ano de 1937, com a vigência do “Estado Novo”, desenvolve-se uma política centralizadora, que se refletiu também em todos os níveis educacionais.

No que se refere à formação do professor em nível superior, em 1939, foi publicado o Decreto Lei n.1190/39 que dispunha sobre a formação dos Cursos de Licenciatura, criando-se a Faculdade Nacional de Filosofia, que devia preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Tal decreto determinava ainda que ao término do curso de bacharel, com duração de três anos, o acadêmico poderia fazer opção por mais um ano de curso de Didática para obter o título de licenciado, num esquema que ficou conhecido como “3 + 1” (três mais um). Tem-se, deste modo, uma separação entre o conteúdo estudado no curso de bacharel (onde eram vistas as disciplinas do conteúdo) e os métodos de ensino, que são estudados apenas no curso de Didática. Verifica-se que esse processo reflete a concepção dicotômica que até hoje se faz presente em diferentes cursos de formação docente e que distancia a Prática de Ensino dessa formação.

A prática de diferentes leis em cada Estado foi discutida e a situação diversa e desigual dos cursos passa a ser unificada legalmente pela Lei Orgânica do Ensino Normal, em janeiro de 1946, com o Decreto-lei n. 8530/46, que estabelece um currículo único para todos os Estados. Com a Lei Orgânica, o Ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo, chamado de Escolas Normais Regionais, destinava-se à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, apresentava um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação especial. O curso Normal do segundo ciclo, com duração de três anos, apresentava uma estrutura curricular mais diversificada e especializada para a formação docente e a disciplina de Prática de Ensino era estudada na 3ª série do curso.

Em 1946, além da publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal, foram promulgados mais dois Decretos de Lei: o Decreto-Lei n.9053, de 12 de março de 1946, que obriga as Faculdades de Filosofia a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente e que determina a não obrigatoriedade da Prática de Ensino constar no currículo do Curso de Didática, uma vez que era visto como um

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

tema do programa e não como um componente do currículo mínimo exigido; e o Decreto-Lei 9092, de 26 de março de 1946, que equipara a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura, dispondo que, no 4º ano, os licenciandos receberiam formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação.

No final da década de 1950 e início de 1960, ocorreu um movimento muito forte de questionamento dos cursos de formação de professores, em especial do ensino Normal. Questionava-se o distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, a visão dicotômica entre método e conteúdo. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p.43), a prática que permeava a formação docente estava relacionada à imitação, à observação e à reprodução de modelos teóricos existentes. “Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20/12/1961 - não apresentou soluções inovadoras para o ensino Normal, mantendo a organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos, porém garantiu uma flexibilidade curricular de acordo com os desejos de cada Estado. Nessa lei, pouco se fala do professor licenciado pela faculdade e de como deve ser a sua formação; dispõe apenas que, para se tornar professor, o candidato deveria cumprir no mínimo 1/8 do tempo de seu curso em disciplinas pedagógicas. Como se pode perceber, apesar da mudança de lei, parece que a concepção de formação pouco se altera, já que curto tempo pode ainda ser destinado às questões pedagógicas.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, é proclamado o Parecer 292/62 do então Conselho Federal de Educação, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de prática de ensino e do estágio supervisionado, determinando que o currículo mínimo para a licenciatura são as disciplinas do bacharelado e os estudos para o magistério através das disciplinas pedagógicas como: Psicologia da Educação, Didática e Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino. Para Tanuri (2000, p.79), a didática e a prática de ensino eram diferenciadas: “aquela destinada a oferecer os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso.” No ano de 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

Neste contexto histórico da educação vale destacar que, em 1964, com o Golpe Militar, o Estado assume um modelo de educação tecnicista, determinando o ensino de segundo grau profissionalizante, com o objetivo de preparar o aluno para que este se torne um profissional. Além disso, a profissionalização do ensino médio se configurava como forma de conter a demanda e a pressão por mais vagas do ensino superior. Esta condição acaba criando novas Leis que vão dispor sobre o Magistério, agora com um caráter profissionalizante. Assim, instaura-se a tendência pedagógica chamada de “Currículo como Tecnologia” ou “Tecnicismo”, como ficou conhecido.

Com a Lei n.5962/71, ficam extintas as Escolas Normais e se cria a habilitação profissionalizante de 2º grau, chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), onde a formação de professores para as séries iniciais passou a ter caráter terminal, ou seja, o aluno faria três anos do curso, sendo apenas os dois últimos com disciplinas específicas para o magistério e, ao término deste, estaria habilitado para o exercício da profissão. Neste curso, a prática de ensino fazia parte apenas do 3º ano, realizando o estágio junto a uma unidade escolar, onde eram desenvolvidas as fases de observação, participação e regência de aulas. Segundo Oliveira (1994, p.25),

Esse caráter terminal atendia a um objetivo maior, seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis à expansão do ensino público, o que provoca uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava à qualidade e sim à quantidade (OLIVEIRA, 1994, p.25).

Passados alguns anos, foi promulgada a Lei 7044/82 que estabelece que o estágio nos cursos de licenciaturas continue como os do antigo Curso Normal: observação, participação e regência, sem qualquer articulação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação do professor.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), de 1996, retoma-se a discussão sobre formação de professores e propõe que se estabeleça uma maior integração entre aspectos teóricos e práticos. A LDB/96 determina em seu artigo 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...”. Quanto à Prática de Ensino, a LDB/96 estabelece, em seu artigo 65 que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Vale ressaltar que as proposições estabelecidas pela LDB/96 sugeriram uma série de regulamentações, como por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 que determina que o Estágio Supervisionado, que antes não podia ser inferior a um semestre, passa a ser desenvolvido, necessariamente, no período mínimo de 400 horas, ocorrendo, a partir da segunda metade do curso, além de 400 horas para a Prática de Ensino, vivenciadas durante todo o curso. Percebemos, com isso, um maior interesse e valorização quanto a esse momento da formação dos futuros professores. Além disso, o Parecer em questão destaca o fato de que o Estágio Supervisionado é obrigatório para a conclusão de um curso de licenciatura e é um período em que se procura “oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho”, ou seja, levar o futuro professor, a partir do contato com as escolas, a compreender como realmente a atividade de trabalho docente é desenvolvida. Afiança também que o estágio é “um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência”. Isso significa que este é um período em que o graduando necessita demonstrar que possui o conhecimento necessário para desenvolver a prática docente (Parecer CNE/CP nº 28/2001, p.10).

Assim, sob essa perspectiva legal, o estágio é considerado um período obrigatório de aprendizagem, para posterior inserção no mundo de trabalho. É também um momento em que o professor em formação deverá mostrar suas competências no desenvolvimento das atividades em sala de aula, relacionando-se com profissionais experientes e colocando em prática os conhecimentos adquiridos

no decorrer do curso de graduação. Entretanto, como deve ser realmente esse período de formação e o que fazer para que o formando alcance o objetivo de “um conhecimento do real em situação de trabalho” são questões que essas regulamentações não têm definido. Desse modo, como a legislação não é clara, é possível nos depararmos com diferentes tipos de estágio que retratam variadas concepções sobre as relações que o estagiário estabelece com as atividades práticas.

1.2 O estágio sob diversas perspectivas

Segundo Ludke (2009), muito tem se discutido sobre os cursos de formação de professores, especialmente sobre o modelo de formação que adota, de início, a fundamentação teórica e deixa para o final do curso as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Esse modelo, para a autora, constitui-se como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores.

A partir destas ideias, é importante se debater a relação teoria e prática presente atualmente nos cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2009, p. 33) argumentam que: “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Assim, a dissociabilidade entre o campo de atuação do futuro profissional e os saberes teóricos estudados no curso é predominante. O estágio fica reduzido apenas à prática da profissão e o estagiário muitas vezes o desenvolve como uma imitação de modelo de algum professor.

Como afirmam Pimenta e Lima (op. cit., p.35), o exercício de qualquer profissão implica a prática, no sentido de que se terá que aprender a fazer algo, tomar uma decisão ou realizar uma ação. Pode-se aprender uma profissão pela imitação daquilo que se observa, reelaborando e reproduzindo os exemplos considerados bons. Nessas condições, segundo as autoras, o estágio caracteriza-se pela reprodução, limitando-se o formando a observar as aulas do professor regente para repeti-las em situações para as quais nem sempre são adequadas. Na *prática como imitação de modelos*, a atividade do estagiário restringe-se a transpor

atividades e projetos que deram certo em outras ocasiões, sem refletir sobre os mesmos. Entendemos que essa transposição também é comum na prática educativa de professores que utilizam o método tradicional, reproduzindo modelos considerados bons sem adequá-los ao seu contexto, resumindo o papel do professor à transmissão de conteúdos.

A prática docente é técnica, uma vez que para efetivá-la é preciso domínio de habilidades intrínsecas ao ato de educar. Nesta linha de pensamento, o futuro professor não precisa dominar a teoria, mas simplesmente as atividades de intervenção técnica. O estágio com essas características passa a ser uma atividade reduzida à carga horária de atividades práticas em que o aluno estagiário desenvolve habilidades do “como fazer”, ou seja, técnicas a serem empregadas em sala de aula, manejo de classe, preenchimento de fichas de observação, entre outras. Embora essas atividades sejam interessantes, elas não favorecem a compreensão do processo de ensino em seu todo, pois este é mais amplo e complexo, não podendo se restringir apenas a situações específicas de treino (PIMENTA e LIMA, 2009).

Observamos que o distanciamento entre teoria e prática é notório nestas perspectivas, quais sejam de imitação e ou aprendizado de técnicas de ensino, e que atualmente ainda são seguidas em diversos cursos de formação de professores na realização do Estágio Supervisionado.

Para Ghedin *et al* (2008), o estágio sob esta ótica não tem contribuído para a análise crítica da prática docente nem tem conseguido despertar nos futuros professores uma atitude que supere o formato tecnicista e conservador de educação. Entretanto, como aponta Muller (2007), esta realidade tem sido debatida por alguns cursos de formação de professores e soluções estão sendo apresentadas para tornar o estágio um espaço para articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-o como pesquisa e com pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento que compreendem a educação.

Esta compreensão de estágio, como teoria e prática indissociáveis e que tem por base uma concepção socio-histórica da educação, só é possível se todas as disciplinas, tanto as de fundamentos quanto as didáticas, contribuírem para a formação de professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

estratégias de fazer educação (BARREIRO e GEBRAN, 2006; PIMENTA e LIMA, 2009). Isto significa que o estágio passa a ser um eixo para todas as disciplinas do curso. Sob este ângulo, o estágio pode ser visto como uma possibilidade de “superação da separação entre teoria e prática”, possibilitando a pesquisa. Pois, como afirmam Pimenta e Lima:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (PIMENTA e LIMA, 2009, p.45).

Isto denota que o professor em formação tem a oportunidade de, conforme a realidade que está vivenciando, analisar e discutir questões teóricas estudadas, que possam auxiliar na melhoria de sua prática docente.

André (2001) ressalta que há “um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”. A discussão sobre o papel da pesquisa na formação dos futuros professores é bastante recente, podemos afirmar que os anos 90 expõem uma maior produção científica que sustenta esta concepção. Diversos autores apresentam perspectivas onde a pesquisa ocupa papel de destaque:

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática, Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas por meio da pesquisa colaborativa (ANDRÉ, 2001, p. 56).

Temos aí várias referências teóricas que nos faz perceber o grande valor de formar pela pesquisa e atuar com a pesquisa. Os cursos de licenciatura têm

conseguido promover essa concepção de professor? A prática dos estagiários nas escolas tem sido embasada pela pesquisa? Apesar de não termos a pretensão de responder neste estudo que concepção de estágio fica evidenciada nos relatórios analisados, acreditamos que é necessário que o professor em formação aprenda a observar, a formular questões e hipóteses, a selecionar dados a serem investigados, a comparar e sistematizar informações que o ajudem a compreender os problemas da prática docente e a encontrar caminhos alternativos para as situações complexas do cotidiano de sala de aula (ANDRÉ, 2001).

Esta perspectiva de ação docente tem como pressuposto, o conhecimento que provém da investigação, das experiências, da prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender. E nesse particular consideramos que é no interior da Universidade que o mapa para o conhecimento da realidade educacional pode e deve ser delineado. Este mapa precisa inscrever-se no binômio teoria-prática, pois os futuros professores carecem de formação teórica e da concretização da teoria na prática que permitam que os conhecimentos apreendidos possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva, pois como aponta Freire (2002, p.43-44), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Ou seja, é na ação refletida e na reavaliação de sua prática que é possível, ao docente, ser agente de mudanças, na escola e na sociedade. O paradigma do movimento reflexivo foi largamente influenciado por pensadores como Schön (1987), Bartlett (1990); Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1996) e vários outros. No Brasil, a prática reflexiva vem sendo discutida amplamente por autores que estudam a formação de professores (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; ALARCÃO, 1996; LIBERALI, 1996; PÉREZ e GÓMEZ, 1997; CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2002; MATTOS, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002; CELANI, 2002, 2003, 2004; GIMENEZ, 2004, 2006; MEDRADO, 2006; REICHMANN, 2009; dentre outros).

Acreditando na prática reflexiva, concebemos o estágio como um espaço em que o futuro professor possa refletir sobre sua formação, sobre a atuação do professor regente e sobre sua própria ação, e assim compreender o seu verdadeiro papel de professor. Para tanto, a Prática de Ensino deve oferecer ao aluno não

exclusivamente a experiência em sala de aula, mas também o convívio com os diversos aspectos da dinâmica escolar, assegurando a interação entre o binômio teoria e prática. Por meio de observações, investigações, análise do espaço escolar e relatórios, o estágio vai além do processo ensino-aprendizagem, permitindo a reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras.

1.3 Fases de desenvolvimento do estágio supervisionado

Para Barreiro e Gebran (2006), as atividades de estágio devem ser distribuídas em cinco momentos específicos, os quais estão atrelados um ao outro.

Primeiramente, os alunos, após serem instruídos teoricamente sobre a realização do estágio, focam sua atenção no processo de *observação da escola* como um todo, informando-se sobre sua estrutura e seu funcionamento, sobre sua organização pedagógica e administrativa e sobre as relações interpessoais na escola. Esse momento de observação tem como objetivo a análise e a compreensão das características do espaço escolar, na sua singularidade.

Depois do processo de observação, o estagiário elabora e executa *um projeto de atuação* em qualquer departamento da escola que precise de intervenção. Esta ação/intervenção, segundo Barreiro e Gebran (op. cit, p. 96), permite que os estagiários participem das atividades e eventos da escola e, sobretudo, façam parte do desenvolvimento de projetos de ação. Para as autoras, a inclusão dos estagiários nessas atividades, a intensificação do relacionamento com alunos e professores e o confronto dessas experiências com aquelas adquiridas na universidade, às vezes, podem gerar momentos de tensão entre as partes, mas se forem bem trabalhados no coletivo podem contribuir para a (re)significação de valores e saberes, tendo em vista as diferenças que se entrecruzam.

No terceiro momento do estágio, é retomado o processo de observação, o da *observação de sala de aula*, no qual o estagiário deverá levantar questionamentos sobre a prática pedagógica dos professores já formados, permitindo compreender as condições que interferem na ação educativa e nos sujeitos envolvidos. A observação na sala de aula deve ser antecedida de uma intensa preparação a fim de se definir objetivos e planejamento do estágio. A

presença do estagiário na sala de aula deixa o professor inseguro em relação à sua própria imagem, pois ele se sente avaliado em relação aos seus conhecimentos, à sua competência e à forma como lida com seus alunos. Portanto, de acordo com Barreiro e Gebran (2006, p.99), no estágio de observação de sala de aula deve-se estar atento ao *que* observar, *como* observar e como *registrar*, para elaborar o diagnóstico que orientará as ações do estagiário na sala de aula.

O quarto momento do estágio corresponde à *aplicação das propostas dos estagiários nas salas*, que devem ser apresentadas e discutidas anteriormente com o professor regente da sala de aula. O estagiário, ao construir seu projeto de ação, deve ser instruído a definir: a fundamentação teórica e metodológica de sua proposta de trabalho, os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, os procedimentos e recursos a serem utilizados, a avaliação das ações e a autoavaliação (op. cit., p.102-103), não devendo se comportar como reprodutor de técnicas e de conteúdos.

O quinto e último momento diz respeito à finalização do estágio, consolidado pela elaboração do Relatório Final do Estágio. A produção do relatório deve ultrapassar a simples finalidade de cumprimento de exigências burocráticas e passar a ser visto como um processo de elaboração que perpassa todo o estágio, constituindo-se em um instrumento de registro importante para reflexões e em fontes de pesquisa para a educação e de aprendizagem para ações futuras dos estagiários-professores.

No nosso caso em estudo, o estágio era realizado no último período do curso, em uma única etapa, na qual os formandos faziam a observação da escola-campo, preenchendo fichas com dados da sua infraestrutura, depois faziam a observação de sala de aula e em seguida realizavam a regência da sala. Ao término produziam um relatório descrevendo essas ações.

1.4 O relatório de estágio de docência

O relatório de estágio, segundo Lopes (2007), além de caracterizar-se como uma prática discursiva significativa no processo de letramento do professor em

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

formação, constitui um gênero textual apropriado ao exercício da descrição e da análise das ações vividas na escola. É nesse documento que o estagiário apresenta as práticas que o professor regente e ele próprio utilizaram em sala de aula, as metodologias de ensino, as atividades propostas para os alunos, os conteúdos aplicados, além de explanar sobre nuances do cotidiano escolar e expressar as dificuldades no desenvolvimento do estágio. Assim, por meio desse gênero é possível refletir sobre o fazer do professor regente e do professor-estagiário (as condições que envolvem o *agir* deles, as habilidades que têm em relação à elaboração, ao planejamento e à execução de atividades).

O gênero textual relatório de estágio inscreve-se na categoria *relato* e se situa dentro da esfera do relatório técnico-científico, podendo ser considerado uma sub-divisão deste. Sua estrutura básica apresenta, particularmente, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, com apresentação de resultados e, dependendo do objetivo do relato, pode apresentar recomendações. Essa organização é bastante consensual entre os estudiosos do gênero, entre os quais Ribas, Levis e Boschila (*apud* FLÔRES, OLÍMPIO e CANCELIER, 1996). Além desses elementos textuais fundamentais, no relatório constam os elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, sumário; e elementos pós-textuais: referências bibliográficas, anexos e apêndices, estes dois últimos, opcionais.

Na introdução, abordam-se os objetivos do relatório, apresentando uma visão geral do assunto em pauta. No desenvolvimento descrevem-se os aspectos físicos da instituição, as atividades vivenciadas, baseadas: no que foi feito, por que foi feito e como foi feito, em uma sequência lógico-temporal. Seu principal objetivo é relatar a realização de uma prática profissional supervisionada, abrangendo a descrição e/ou o relato das ações desenvolvidas. Na conclusão, geralmente, estão presentes as considerações finais, a análise e discussão dos dados globais, a avaliação e/ou recomendação, muitas vezes, observa-se uma certa tendência à inclusão de reflexões pessoais e autoavaliação da experiência vivenciada.

De acordo com Leurquin (2008), o relatório é um

gênero textual escrito, uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

instrumento de avaliação. Por reunir essas qualidades, ele nos permite contribuir para a política de formação de professores da língua materna. (LEURQUIN, 2008, p. 57).

Para a autora, o relatório de estágio apresenta três características importantes e inter-relacionadas: a) é um texto feito para ser avaliado pelo professor, mas também b) viabiliza a interação entre os interlocutores nele envolvidos e, devido ao contexto de leitura e produção c) deve provocar posteriores ações educativas.

Desse modo, o relatório de estágio é um registro que o aluno-professor faz sobre as ações desenvolvidas em sala de aula e passa a ser um instrumento de avaliação quando o entrega para o professor supervisor avaliá-lo. Enquanto um viés que proporciona situações de interação, o relatório apresenta-se como espaço onde os interlocutores (o aluno-estagiário e o professor supervisor) constroem significados, posicionando-se em relação a situações descritas. Mas, o relatório, para Leurquin, só poderá se constituir em um instrumento provocador de mudanças de práticas pedagógicas se as situações problemáticas descritas forem analisadas e para elas forem planejadas ações pedagógicas.

Como o relatório só é entregue no final da disciplina, Leurquin considera que isso traz implicações ao processo de formação inicial do professor, como: (a) a interação entre o futuro professor e o professor formador é interrompida; (b) com a interrupção, o processo de mediação estabelecido na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998) é comprometido e; sem tempo (c) para uma leitura profunda dos dados dos relatórios, não há como propor estratégias para minimizar as situações problemáticas encontradas, negando-lhe isso, (d) não se oferece subsídios para que o futuro professor avance em suas potencialidades. Diante disso, também não haverá avanço para entender que o relatório é e) um instrumento provocador de mudanças de práticas pedagógicas.

De acordo com a análise documental e do levantamento da situação de produção, os relatórios do nosso *corpus* de pesquisa, elaborados pelos estagiários do curso de Letras da UFPB, no ano de 2006, também eram apresentados ao final do curso e constituíam-se em instrumentos de avaliação. Conforme nossas análises, os

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

relatórios restringiam-se à descrição das atividades desenvolvidas pelos professores regentes e as dos próprios estagiários, sem que nenhuma discussão e reflexão fossem feitas sobre as atividades de ensino, reduzindo o estágio a uma dimensão técnica e normativa, isto é, cumprir as horas determinadas pelo currículo do curso, preencher fichas de observação e realizar a regência de sala de aula. Compreendemos que o estágio com esse formato não contribui para o desenvolvimento da análise crítica dos futuros professores sobre a prática docente nem para a articulação entre teoria e prática, e, conseqüentemente, não desenvolve o exercício de investigação sobre o trabalho docente – estágio como pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos as abordagens das Ciências do Trabalho, enfocando, particularmente, as que tratam do ensino como trabalho.

CAPÍTULO II

UMA ABORDAGEM DISCURSIVA SOBRE ENSINO E TRABALHO

Neste capítulo, em princípio, apresentamos, resumidamente, os paradigmas das pesquisas realizadas sobre o ensino em geral, no exterior e no Brasil, no campo da Educação e da Linguística Aplicada. Em seguida, descrevemos alguns conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade que nos ajudarão a explicar como é vista a atividade de trabalho e, logo depois, passaremos a tratar da questão do trabalho do professor, na perspectiva dessas disciplinas.

2.1 As pesquisas sobre o ensino

As pesquisas desenvolvidas na área de educação nos últimos tempos têm se voltado, particularmente, para a análise da figura do professor, e de sua *performance* em sala de aula, e não para o seu verdadeiro trabalho. Para Saujat (2004), há uma tradição de pesquisas em didática, em que se procura compreender como o agir do professor pode afetar o ensino e a aprendizagem, tendo-se uma visão de que o trabalho do professor se resume a uma relação com o objeto de ensino e com os alunos.

O autor destaca que as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas pesquisas a considerar o professor sob múltiplos paradigmas: como professor eficaz nos estudos do paradigma processo-produto; como ator racional; como sujeito cognitivo repleto de representações no paradigma “pensamento dos professores”; como sujeito singular e, recentemente, como um prático reflexivo, no paradigma etnográfico (op. cit. p. 18-19).

Os estudos desenvolvidos sob o paradigma processo-produto tinham como objetivo avaliar a eficácia do professor, analisando-se as relações entre os comportamentos dos professores em sala de aula (processo) e a aprendizagem dos

alunos (produto). Dito de outra maneira, procurava-se descobrir as relações diretas entre as variáveis referentes ao modo de agir do professor e os resultados obtidos pelos alunos.

As pesquisas sob o paradigma “pensamento dos professores” compreendiam os estudos sobre o modo como os professores pensam, percebem e representam sua profissão, sua disciplina e/ou atividade. Nesse paradigma, o professor surge como a figura de um sujeito racional, com representações idiossincráticas sobre sua profissão.

Já os estudos desenvolvidos sob o paradigma etnográfico giraram em torno das histórias pessoais de experiência dos professores, enfocando a singularidade profissional, em seus aspectos subjetivos e emocionais, evitando-se, no entanto, fazer generalizações. Esses estudos deram origem à concepção do prático reflexivo (SHÖN, 1983, 1987), caracterizando seu pensamento como uma “reflexão no curso da ação” (SAUJAT, 2004, p. 13), reflexão que incide sobre essa ação e sobre a conduta num dado contexto.

Todos esses paradigmas de pesquisas sobre o ensino, e mais especificamente, sobre o professor, têm se manifestado em estudos realizados no Brasil. Segundo Kleiman (2001), as pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) têm focado fortemente os cursos de formação de professores (inicial ou continuada); os contextos onde é possível verificar as consequências dessa formação (as aulas de língua materna no Ensino Médio ou Fundamental, por exemplo) e as modalidades de construção de conhecimentos (aulas nas licenciaturas, resumos feitos por alunos de graduação etc.).

Quanto às abordagens metodológicas, essas pesquisas adotam o modelo qualitativo e interpretativo com forte tendência à interpretação sobre as práticas escolares. Desse modo, há várias investigações de cunho etnográfico e narrativo, que estudam o contexto natural (a interação entre professor e alunos; a atuação de um professor em sala de aula; o professor refletindo sobre suas práticas etc), a fim de descrever e compreender uma determinada prática para conseguir meios para resolver problemas que possam existir nesses contextos. A reflexão sobre a prática tem se colocado como o paradigma predominante nas pesquisas sobre o professor –

como se pode verificar nos trabalhos realizados por Gimenez (1998), Romero (1998), Reichmann (2001), Celani (2003, 2004), Liberali (1999, 2003, 2004), Magalhães, (1994, 2004), Damianovic (2004), Cristóvão (2004), Mello (2005), dentre outros (pesquisadores do sub-GT de Formação Docente do GT de LA da ANPOLL). Vem ganhando vigor também nos últimos 10 ou 15 anos na comunidade educacional, a investigação sobre as relações entre o professor e a pesquisa (André, 2001 e Lüdke, 2001, 2009a, entre outros), reconhecendo o professor como construtor, e não apenas como transmissor de conhecimentos produzidos por outros agentes.

No entanto, para Saujat (2004), alguns estudos atuais apontam a necessidade de se construir um ponto de vista mais “integrativo, interacionista”, que nos permita compreender melhor a complexidade e as multifaces das práticas educacionais. Trabalhos atuais mostram ainda a necessidade de confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em uma abordagem **ergonômica**, capazes de esclarecer o campo de análise do ensino, pois estamos diante de um paradoxo: o ensino é, certamente, o trabalho mais investigado, mas sabemos muito pouco do ensino como trabalho (op. cit., 2004, p. 19).

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade desenvolvem as suas pesquisas observando o agir do trabalhador *in loco*, na própria situação de trabalho, conseguindo, dessa forma, descobrir e nomear vários fenômenos que ocorrem nessa situação. Os aportes dessas ciências, além de contribuírem para o avanço de pesquisas com o mesmo tipo de abordagem, também nos permitem desenvolver a análise dos elementos do trabalho tematizados nos textos. Assim sendo, passaremos a descrever, na próxima seção, alguns de seus conceitos sobre o trabalho de modo geral, que tomaremos emprestados para o desenvolvimento de nosso estudo.

2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: noções básicas

A Ergonomia da Atividade é uma disciplina (inscrita na tradição ergonômica francesa) que estuda o comportamento do homem no contexto real do trabalho, realizando uma análise centrada no trabalho efetivo (os problemas “reais”,

em situações “reais”, em tempo “real”), com o propósito de compreender a enorme variabilidade de maneiras de se realizar uma dada tarefa. Em seus estudos, a Ergonomia apoia-se, principalmente, nos conceitos de “trabalho prescrito” e “trabalho realizado”. O trabalho prescrito refere-se à tarefa dada, ou seja, ao que é predefinido em diversos documentos que dão instruções, modelos, programas, constituindo, na verdade, uma pré-figuração do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva. Por sua vez, o trabalho realizado “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível” (BRONCKART, 2006, p. 208).

Em relação à tarefa ou trabalho prescrito, Amigues (2004, p.39) afirma que se refere “ao que *deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”. No campo do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores. O trabalho prescrito é, então, um objetivo a ser alcançado, é o que deve ser feito, ou cumprido, fixado por regras, por normas, por documentos etc., respeitadas todas as outras condições tais como o tempo, o espaço, condições de trabalho etc. Dessa forma, geralmente há uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo sujeito. A análise da atividade permite que se compreenda essa distância, especialmente, se levar em consideração o ponto de vista do trabalhador e os recursos que ele constrói e mobiliza para regular essa distância.

A esse respeito, Clot (1999), psicólogo do trabalho, deu um passo adiante ao argumentar que a atividade não se limita apenas ao que é realizado pelo indivíduo. Ele ampliou o conceito de *trabalho realizado* em ergonomia, ao distinguir entre o que seria *trabalho realizado* e *trabalho real*. Para ele, o *trabalho real*, de forma mais ampla, envolve tudo aquilo que o sujeito faz efetivamente e também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, ou seja, o que não é visível aos olhos; já o conceito de *trabalho realizado* diz respeito e se limita às ações efetivamente realizadas pelo sujeito, ou seja, às ações observáveis. Portanto, o real da atividade abrangeria, em sua concepção, tanto o realizado quanto o impedido, o que se deixou de fazer, o que se fez para não fazer o

que deveria ser feito etc., ou seja, uma dimensão não visível aos olhos do observador. A partir desse posicionamento, Yves Clot e sua equipe do CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers em Paris), fundamentados no interacionismo social de Vygotsky e nos estudos de Bakhtin em torno da análise do discurso, desenvolveram um método de análise e compreensão do trabalho, criando, assim, a **Clínica da Atividade**.

Para Clot (1999), a dimensão social do trabalho se faz presente na realização da atividade de trabalho, que é bem diferente da tarefa prescrita. Ou, como ele mesmo diz: a atividade de trabalho é sempre mediada por instrumentos e triplamente dirigida, ou seja, é dirigida a três polos - ao **objeto**, ao próprio **sujeito** e a **outrem** (outros). Vejamos o esquema a seguir que, segundo o autor, permite simbolizar qualquer atividade de trabalho:

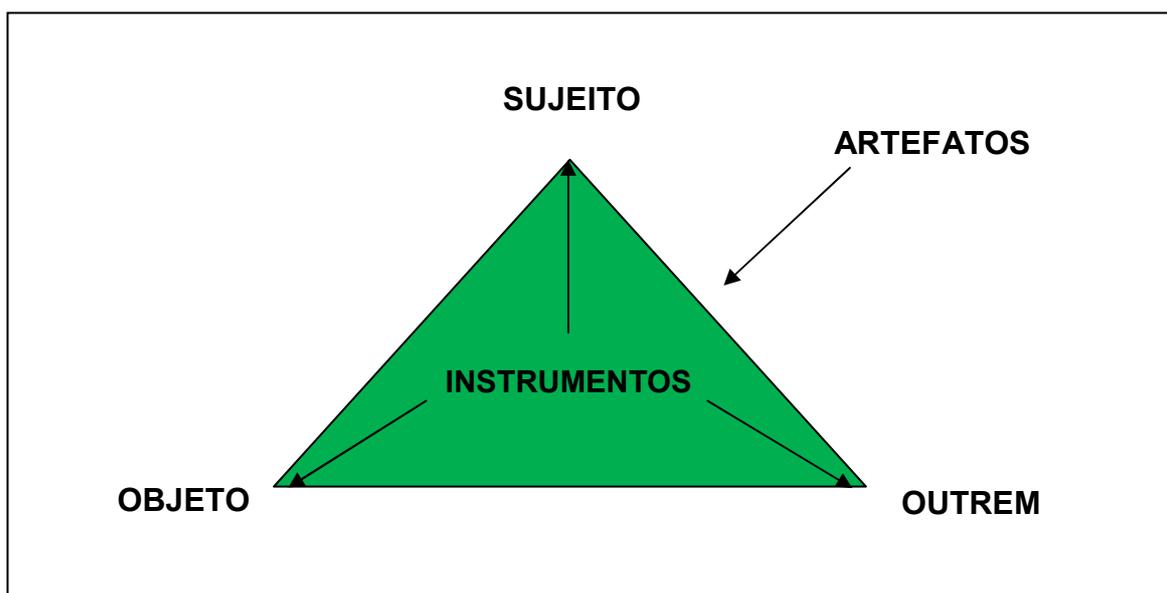


Figura 01: Esquema de uma atividade de trabalho simples (adaptado de Clot, 1999)

A relação entre o sujeito, o objeto, os outros e os instrumentos nem sempre é tranquila. Ao contrário, ela é bastante conflituosa, uma vez que os sujeitos durante a atividade “lutam” contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos, etc. para conseguirem realizar uma atividade. Imaginemos um professor que tenha preparado uma aula para discutir com seus alunos um certo texto, mas eles não leram e não

fizeram as cópias do texto. O que fazer? Replanejar a sua aula, buscando saídas sobre como se reorganizar para poder fazer o seu trabalho ou o trabalho que for possível. Nota-se, assim, que há todo um conflito que, se apenas observarmos o trabalho efetivamente realizado, não perceberemos. Por isso, Clot propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc. Amplia-se, assim, a distinção inicial da Ergonomia, entre o trabalho prescrito e o realizado, que nos levava a falar de uma atividade prescrita e outra realizada, acrescentando o real da atividade.

Tais conflitos, no desenvolvimento do sujeito e de suas atividades podem ser tanto positivos – permitindo que o sujeito encontre alternativas para desenvolver e aprimorar o seu trabalho – quanto negativos – deixando o trabalhador diante de dilemas intransponíveis, chegando a impossibilitar o seu agir, o que impediria o seu desenvolvimento e geraria angústias, ponto de partida para o estresse e a fadiga. Para Clot (1999), o estresse e a fadiga teriam uma raiz comum: a *amputação* da atividade possível, aquilo que o sujeito gostaria de ter realizado, mas não o fez por razões que na maioria das vezes não dependem somente dele, e que pode ter origem em qualquer um desses conflitos, quando não ultrapassados.

Além disso, segundo o autor, para que o sujeito possa realizar sua atividade, o meio social disponibiliza para ele o que podemos chamar de “artefatos” sócio-historicamente constituídos, tanto de ordem material quanto de ordem simbólica. No entanto, esses artefatos só podem se constituir como verdadeiros “instrumentos” para o trabalhador, quando ele os considerar realmente úteis, deles se apropriando, “por si e para si”. As próprias prescrições que dirigem o trabalho docente, provenientes de diferentes níveis institucionais podem ser consideradas como artefatos disponibilizados para o agir do professor. Dentre eles, podemos considerar que o ensino de produção e leitura com o foco em gêneros textuais, são postos como artefatos que, teoricamente, deveriam ser úteis ao trabalho do professor, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de seus alunos. Entretanto, para que a atividade docente se desenvolva é necessário que o professor transforme esses artefatos em verdadeiros instrumentos, não só pensando no desenvolvimento possível das capacidades de linguagens de seus alunos, mas

também no desenvolvimento de suas próprias capacidades. Em outras palavras, é preciso que o professor se aproprie do artefato (*por si e para si*) e se certifique que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar profissional. O artefato é apenas o recurso existente para o agir; é o indivíduo que o transforma em instrumento, atribuindo-lhe uma finalidade.

Ainda sobre a atividade triplamente dirigida, Clot (2006) afirma que o outrem (alunos, pais, colegas professores, chefes etc.) pode estar ausente sem, contudo, deixar de estar nela implicado. Não se pode, então, abordar a atividade de trabalho sem colocar a questão do lugar que os outros ocupam nela, uma vez que toda atividade é endereçada, seja a um ou vários destinatários.

Clot e Faïta (2000) entendem que não há, por assim dizer, de um lado, o trabalho prescrito e, de outro, o trabalho realizado; ou, de um lado, a tarefa e, de outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Eles não acreditam nessa dicotomia. A hipótese de uma distância entre trabalho real e trabalho prescrito não implica evidentemente que não haja ligação entre os dois. Há situações em que a atividade requer que as regras sejam obrigatoriamente seguidas. As regras são, então, rigorosamente marcadas. Na análise do trabalho, o conhecimento do trabalho prescrito, das regras fixadas, é tão importante quanto o conhecimento do trabalho realmente desenvolvido.

Os autores afirmam ainda que o que há entre a organização do trabalho e o sujeito é um trabalho de reorganização das tarefas pelos coletivos profissionais. Esta espécie de prescrição coletiva, prescrição de origem interna refere-se, então, às obrigações que um coletivo de trabalhadores partilha num determinado momento, o que quer dizer que as maneiras de realizar a atividade estão bem situadas no tempo, assumem um caráter histórico e transitório. Este nível de prescrição foi chamado por Clot de *gênero de atividade* ou *gênero profissional*⁶ que tem como base o conceito de gênero discursivo bakhtiniano. Segundo os autores, os gêneros de atividade

⁶ As expressões ‘gênero de atividade’ e ‘gênero profissional’ serão empregadas como equivalentes neste trabalho. A questão do gênero profissional é também proposta pelo ISD como sendo “modelos para o agir”.

/.../são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma espécie de memória pessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal na situação: maneiras de se portar, maneiras de falar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de se apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte - em todos os sentidos do termo, aos não esperados do real. Mobilizar o gênero de atividade é também se colocar no diapasão profissional. (CLOT e FAITA, 2000, p.12)⁷.

Nessa perspectiva, os gêneros de atividade compreendem as *regras do ofício*, ou seja, regras de ação ancoradas em antecedentes sociais da atividade, que formam uma memória que dá continente à atividade, fornecem modelos e oferecem recursos para a ação. Os gêneros de atividade/gêneros profissionais são os modos de fazer, as rotinas típicas da profissão, que evitam que os trabalhadores fiquem se perguntando constantemente como fazer, como realizar uma determinada tarefa. No entanto, só há gênero de atividade, se houver modos possíveis de dizer ou de fazer que compreendam diferentes formas de ação, de natureza simbólica e linguageira, que sugerem opções de escolha a se fazer.

Os gêneros momentaneamente estabilizados são um meio para que o trabalhador se localize no mundo do trabalho, que saiba como agir, evite errar sozinho e se sinta pertencente a um grupo. Contudo, segundo os autores, como não há explicitação de forma clara a respeito dos gêneros de atividade, nem nos textos, nem na consciência dos trabalhadores, suas regras podem também não ser consensuais em um determinado coletivo de trabalho. Essas podem ser problematizadas, melhor expostas e compreendidas em situações de instabilidade ou de crise no trabalho.

⁷ A tradução desse trecho foi tomada de Tânia Mazzillo (2006).

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

No âmbito dos gêneros de atividade, o coletivo de trabalhadores vai construir os seus gestos, conceber as suas regras e elaborar a sua linguagem, constituindo-se como uma função psicológica significativa – por um lado, os trabalhadores devem respeitar este trabalho da organização, mas por outro lado, este se constitui, igualmente, como um recurso da própria ação. Nas situações onde o gênero profissional não pode ser construído, ocorre que o trabalhador se sente isolado, não reconhecido, fica exposto a um sofrimento psicológico intenso, o que pode ser fonte de acidentes ou de realização inadequada de trabalho.

Assim, gêneros de atividade compreendem um estoque de enunciados convencionados pelo grupo (os *gêneros de discurso*) e também os gestos e as ações materiais e corporais (os *gêneros de técnicas*). Além disso, assim como os *gêneros de discurso* de Bakhtin (1992/2003) se constituem em tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros de atividade/gêneros profissionais são definidos como gêneros relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional; gêneros que constituem, ao mesmo tempo, por exemplo, constrangimentos e recursos para o trabalhador, sendo incessantemente transformados e reestruturados sob o efeito de contribuições estilísticas dos indivíduos no trabalho. É na planificação da atividade que o gênero de atividade, se socializa entre os trabalhadores; envolve as obrigações inevitáveis que se apresentam, fazendo com que os trabalhadores inventem formas de fazer específicas, recriações estilísticas, socializadas, em resposta às coerções e às imposições sofridas em situações de trabalho (CLOT e FAÏTA, 2000, p.13-15).

Além da proposta do conceito de gênero profissional ou gênero de atividade, Clot (1999), e Clot e Faïta (2000), integram a ele o conceito de *estilo profissional*, que seria a adaptação do gênero de atividade a uma determinada situação de trabalho. O *estilo profissional* ocorre diante das situações imprevistas, quando por um motivo qualquer, um trabalhador se encontra numa situação não prevista e se vê obrigado a arquitetar uma solução. São estas invenções individuais que correspondem ao estilo profissional. A estilização só ocorre porque existe um patrimônio, ou seja, a solução é arquitetada a partir do meio, é um trabalho que se faz, partindo do gênero profissional daquele meio.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Nas palavras de Clot e Faïta (2000, p. 15), o estilo é a “transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias”, criando-se assim a possibilidade para os gêneros se renovarem. Todavia, se não se integrar no coletivo que constrói o gênero não há qualquer hipótese para se chegar à elaboração do estilo.

Como vimos, os gêneros de atividade são momentaneamente estáveis, na medida em que eles são constantemente reelaborados pelos profissionais nas situações específicas do trabalho, dando origem aos estilos profissionais. Clot e Faïta (2000) atribuem a Rabardel (1995) a ideia de que os gêneros não dizem respeito apenas à organização das regras ou formas de agir, mas que são também artefatos do agir.

Seguindo esse entendimento, os autores asseguram que os trabalhadores agem a partir dos gêneros, quando respondem às exigências dos modos de agir a serem realizados, mas também agem com os gêneros, adaptando-os e retocando-os, produzindo uma estilização dos mesmos, de acordo com a sua necessidade.

Os gêneros de atividade/gêneros profissionais, assim como os gêneros de discurso são, portanto, inacabados, sendo que os *estilos* individuais transformam os gêneros no momento do agir, em função das circunstâncias. O *estilo* pode ser, então, definido como uma metamorfose do gênero no curso do agir (CLOT e FAÏTA, 2000, p.15). Portanto, o estilo vive no entrecruzamento dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade: a memória coletiva e a memória individual (op. cit., 2000, p. 17-18). “O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a corrige, a retoca”... (op. cit., 2000, p. 16-17). Os autores ressaltam ainda que é preciso reconhecer que, ao agir, os trabalhadores não se voltam apenas para o coletivo do trabalho e suas obrigações, mas olham também para si próprios. Desse modo, o aspecto subjetivo do profissional também é levado em consideração.

Tratamos, até agora, do quadro teórico das Ciências do Trabalho, sobretudo da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, bem como de alguns conceitos essenciais para a análise das situações de trabalho. A seguir,

passaremos a tratar da questão do trabalho do professor, a partir dessa mesma perspectiva teórica.

2.3 O trabalho do professor na concepção da Ergonomia e da Clínica da Atividade

Nos últimos anos, têm surgido pesquisas que buscam situar o ensino como um trabalho, que tem outros elementos além do próprio professor, seu saber e sua interação com os alunos, propondo-se um estudo transdisciplinar, que considere os quadros e as tradições das Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade.

Saujat (2004, p. 28) assinala que, embora inúmeras pesquisas sobre a atividade educacional tenham possibilitado uma abertura maior para a visão do ensino como um trabalho, essas mesmas pesquisas acabam reduzindo o trabalho de ensino “à sua significação objetiva: a transmissão de conhecimentos”. Dessa forma, ignoram a “multifinalidade da atividade dos sujeitos”, que acaba reduzida à tarefa de ensinar. Negligencia-se o fato de a atividade ser sempre a atividade de um sujeito que busca realizar, além dos objetivos da tarefa, suas próprias finalidades. Como aponta Souza-e-Silva (2004), o professor, como qualquer outro profissional, ao executar uma tarefa, não está apenas atingindo objetivos propostos, mas também realizando um projeto, uma intenção a partilhar com os alunos.

Para explicar o ensino como trabalho, Saujat (2004) recorre à afirmação de Daniellou (1996) de que os professores, em sua atividade, *tecem*. Nessa visão, existem dois lados: *trama* e *tela*. Do lado *trama*, os professores estão ligados aos “programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia” (SAUJAT, 2004, p. 29). Do lado *tela*, estão ligados às próprias histórias, aos contextos a que pertencem e pertenceram, às suas experiências, aos saberes, valores, regras, projetos, sonhos, angústias etc.

Nessa perspectiva, Amigues aponta que

A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício de professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema (AMIGUES, 2004, p.41).

Nesse caso, o trabalho do professor pode ser definido como uma atividade multidirecionada, pois é dirigida ao próprio professor, ao seu objeto, que é organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, e também dirigida aos outros (alunos, pais, colegas professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros dentro do próprio sujeito etc.). Salientando a importância dessa questão do direcionamento, Faïta (2005, p. 118) afirma que, ao realizar qualquer atividade profissional, o sujeito age orientando-a em dois sentidos: em direção aos outros (dimensão coletiva) e a si mesmo (seus próprios saberes). Considerar todas essas dimensões é conceber o trabalho do professor dentro de uma abordagem ergonômica.

De acordo com Machado (2007), os pressupostos teóricos da ergonomia da atividade e da clínica da atividade proporcionam um conjunto de propriedades da atividade de trabalho, que servem de subsídio para uma definição do “trabalho do professor”. As definições sobre o trabalho em geral são múltiplas e variadas, por isso deve ser considerado como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico. É em vista disso, que podemos compreender a afirmação feita pelos ergonomistas de que “o trabalho é um enigma” e no caso das pesquisas sobre o ensino, a de que “o trabalho do professor é um enigma” (SAUJAT, 2002), dado que não se têm conceitos prontos e definitivos, mas sim, conceitos provisórios que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Assim, Machado (2007, p. 91-92), baseada em trabalhos de Bronckart (2004), de Clot (2006), de Amigues (2004) e de Saujat (2002), enumera algumas características da atividade de trabalho do professor:

a) é uma atividade *situada*⁸, que sofre interferência do contexto mais imediato e do contexto mais amplo; é uma atividade pessoal pois engaja o trabalhador em suas dimensões física, cognitiva, emocional etc e, ao mesmo tempo, impessoal, uma vez que não se desenvolve de forma inteiramente livre, pois está atrelada às tarefas prescritas por instâncias externas e superiores ao trabalhador; b) é uma atividade *prefigurada* pelo próprio trabalhador, no sentido de que ele reelabora as prescrições exteriores e constrói prescrições para si mesmo de acordo com seus limites e seu contexto; c) é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, uma vez que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e colocados à sua disposição pelo meio social; d) é *interacional*, pois, ao agir sobre o meio utilizando instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, ao mesmo tempo em que é por eles transformado; e) é *interpessoal*, já que envolve interação com outros indivíduos presentes ou não na situação de trabalho; f) é *transpessoal*, na medida em que é guiada por ‘modelos do agir’⁹ (gêneros de atividade) específico de cada profissão; g) é uma atividade *conflituosa*, uma vez que o trabalhador deve constantemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em situações diversas, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) Por ser conflituosa, constitui-se em *fonte para a aprendizagem e para o desenvolvimento do trabalhador*, ou em *fonte de impedimento* para essa aprendizagem e desenvolvimento, quando o trabalhador diante de dilemas intransponíveis se vê impossibilitado de agir, ponto de partida para o estresse e a fadiga e até mesmo de desistência de agir (MACHADO, 2007, p. 91- 92).

A partir desses aspectos do trabalho em geral, Machado (2007, p. 92), baseada no esquema elaborado por Clot (1999) - que mostramos anteriormente (figura 1, p. 35) – e reunindo aportes de Amigues (2004) e de Bronckart (Comunicação pessoal, 2007), reconfigura os elementos básicos do trabalho de modo geral e propõe o esquema seguinte para representar o trabalho do professor.

⁸ Grifos da autora, assim como os demais termos (prefigurada, mediada, interacional, interpessoal etc.)

⁹ Termo utilizado pelo ISD.

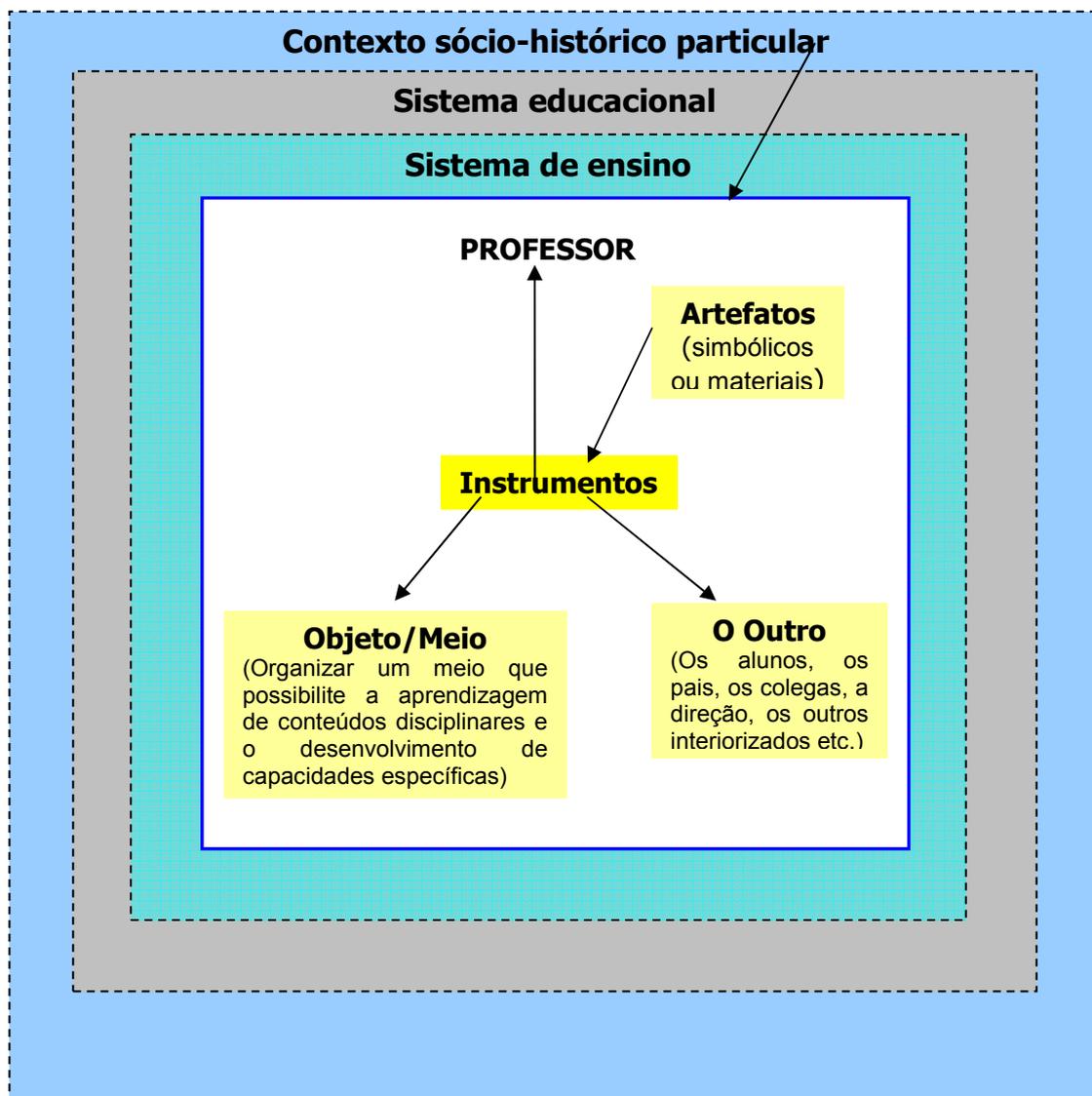


Figura 2: O trabalho do professor e seus elementos básicos (adaptado de Machado, 2007)

Esse esquema, proposto por Machado (2007), mostra-nos que a atividade de trabalho do professor tem por objetivo a criação de um *meio* propício para a aprendizagem de conteúdos disciplinares e para o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos. Além do mais, essa atividade envolve *outros* indivíduos, presentes (os alunos) ou ausentes (outros professores, direção, pais etc.). Para construir seu objeto, o professor conta com *artefatos* (tanto materiais quanto simbólicos) sócio-historicamente construídos e disponibilizados pelo meio social em que se encontra. Para poder agir eficazmente, ele deve se apropriar desses artefatos, transformando-

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

os em verdadeiros *instrumentos*, que, no sentido vygotskiano do termo (cf. VYGOTSKY, 1934/1997), promovem transformações sobre o objeto, e ao mesmo tempo sobre os outros indivíduos envolvidos na atividade e sobre o próprio professor.

Seguindo essa orientação, Amigues (2004, p. 42) destaca que “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade”. Ao tratar dessa questão de objetos que constituem a atividade docente, o autor cita alguns deles. Um deles diz respeito às **prescrições**, que não servem apenas para orientar a atividade do professor, sendo também constitutivas dessa atividade. Apesar de serem constitutivas do trabalho do professor, as prescrições muitas vezes são *vagas*, não explicitando exatamente o que os professores devem fazer, obrigando-os, assim, a redefinir para si próprios as tarefas que lhes são prescritas, a fim de construir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Além disso, “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).

Baseada nas observações de Amigues, Souza-e-Silva (2004, p.84) observa que as prescrições são os “aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia”. Trata-se de determinações concebidas por outros, advindas de uma cascata hierárquica que se apresentam em diferentes níveis, desde os mais distantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, até os mais próximos, como as regras propostas pela instituição escolar e pelo próprio professor, tanto em relação à sua atuação, quanto à regulação das atividades dos alunos. A autora afirma que a prescrição também se estende ao “espaço físico” que o professor deverá ocupar, como a determinação das salas de aula, das atividades a serem desenvolvidas nestas salas, o tempo que será atribuído a elas, a adoção ou não de determinados livros didáticos etc. Quando se fala em tempo, pensa-se não só no tempo de duração de uma hora-aula, mas também no tempo medido em bimestres e semestres, durante o qual o professor deverá exercer seu trabalho. Para Souza-e-Silva (2004, p. 90), tais prescrições, às vezes muito

coercitivas, outras demasiadamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se deseja compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido.

O segundo objeto citado se refere ao **coletivo de trabalho**, que segundo Amigues (2004), envolve muito mais do que um grupo de pessoas que trabalham juntas. É no seio do coletivo de trabalho que o professor, além de transformar as prescrições, avalia suas próprias ações e as ações dos outros professores, apropriando-se de algumas, rejeitando outras e transformando outras. A mobilização do coletivo dos professores não é uma resposta a uma exigência institucional – trabalhar em equipe – mas é, sobretudo, uma “iniciativa coletiva” que se mobiliza para dar uma resposta às prescrições (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 90). O coletivo dos professores cria *regras de funcionamento*, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, promove discussões a respeito de conteúdo de aulas e de avaliação de competências. Nesse sentido, Bueno (2007, p. 52) ressalta que o coletivo dos professores “permite a reorganização da tarefa, a construção de instrumentos para o trabalho, uma avaliação do trabalho, um apoio para as iniciativas, uma acolhida aos novos profissionais, uma troca de saberes entre os professores”. Reiterando, assim, a afirmação de Amigues et al (2002), de que o coletivo é indissociável da ação individual.

Outro objeto citado por Amigues (2004, p. 43) corresponde às **regras do ofício** como sendo constitutivas da atividade docente. Por regras do ofício, o autor compreende “aquilo que liga os profissionais entre si”. Elas se constroem no decorrer da história, fazendo parte de uma memória comum, e podem ser retomadas a qualquer momento como se fossem uma *caixa de ferramentas*, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais. É importante destacar que as regras do ofício docente apresentam-se em diferentes dimensões, pois “reúnem gestos *genéricos* relativos ao conjunto de professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina”.

Por fim, Amigues (2004) cita as **ferramentas** (artefatos) como instrumento utilizado pelos professores para auxiliar no desenvolvimento de sua atividade profissional. Dentre elas, estão os manuais, fichas pedagógicas, exercícios

construídos pelo próprio professor ou por outros, o quadro negro etc. Mesmo que a maioria das ferramentas utilizadas seja comum a muitos professores, o autor afirma que eles as transformam de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer de sua atuação. Porém, a relação do professor com esses artefatos não é de aceitá-los passivamente como lhe foram fornecidos. O professor envolve-se ou não com eles, ora se apropriando destes, ora transformando-os ou mesmo deixando-os de lado, para que possa obter eficácia em seu trabalho.

Assim, sintetizando diferentes dimensões que englobam o trabalho docente, Amigues (2004, p. 45) ressalta que esse trabalho, contradizendo algumas afirmações, não é uma atividade individual, que se limita ao espaço da sala de aula e às interações com os alunos, atividade realizada sem o uso de ferramentas, distante de qualquer tradição profissional. Ao contrário, o trabalho do professor é um ofício e um trabalho como qualquer outro (FAÏTA, 2003), e, nos termos de Terssac (2002), afigura-se, ao mesmo tempo, como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*.

Na realidade, o trabalho do professor não se resume a uma razão simplesmente didática; há a questão do relacionamento entre os envolvidos, que implica diferentes motivos, pontos de vista, capacidades, objetivos etc. Se for preciso, ele replaneja em plena aula, o que faz do seu trabalho um enigma para a instituição e para a sociedade. O trabalho pode ser visto, então, como um elo de adaptação do prescrito, um elo da experiência face ao imprevisto, ao inédito, e não como causador de sofrimento (AMIGUES, 2003). O imprevisto leva o professor a reinventar as prescrições, fazendo-as (ou não) evoluir, dependendo, por exemplo, dos objetivos dos alunos, da escola e do próprio professor. Essa reinvenção pode ser observada nos textos caracterizados como autoprescritivos, produzidos pelo próprio professor para planejar seu agir e o de seus alunos que, segundo Saujat (2004), são construídos a partir das prescrições oficiais.

É esse agir específico do professor que faz dele um ator da vida social, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que pode nos levar a clarear a relativa **opacidade** do trabalho docente, isto é, a

dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele” (BRONCKART, 2006, p. 203-204). Sobre isso, Amigues (2004, p.46) afirma que essa face *oculta* do trabalho docente, evidenciada por uma abordagem ergonômica, fornece elementos que permitem a compreensão dos modos de regulação da atividade dos alunos durante sua realização em aula, algo que a simples observação do trabalho do professor em aula não permitiria explicar; e nos termos de Bronckart (2004), a ação só pode ser compreendida em um processo interpretativo.

Ainda que a Ergonomia e a Clínica da Atividade considerem a linguagem como intrínseca ao trabalho, nenhuma dessas disciplinas possui procedimentos de análise da linguagem. No entanto, no campo da educação, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas, utilizando-se de conceitos, instrumentos e metodologias originárias das Ciências do Trabalho, aliadas a aportes teóricos do ISD para realizar estudos acerca do trabalho do professor. Embora ainda recente, no Brasil, desde meados da década de 90, dois grupos de pesquisa: o grupo ATELIER e o grupo ALTER, ambos situados no LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, têm se dedicado a estudar sobre as atividades do trabalho. Machado (2007, p.91), por exemplo, utiliza esses elementos provenientes dos dois suportes teóricos numa tentativa de definir, da forma mais específica possível, o “trabalho do professor”.

Assim, neste capítulo, apresentamos alguns conceitos sobre o trabalho, uma forma de agir, como uma atividade dirigida, em que se pode distinguir um trabalho representado, um prescrito, um realizado e um real, e também sobre os elementos constitutivos do agir docente (o próprio professor, o objeto, os outros como o coletivo, os artefatos ou instrumentos como as prescrições ou as regras do ofício), conceitos esses que poderão nos ajudar a analisar com maior agudeza os aspectos sobre o trabalho abordados pelos estagiários nos relatórios de estágio. Entretanto, como todos esses conceitos e elementos serão estudados em textos escritos, é preciso que completemos nossa fundamentação teórica com uma discussão sobre o papel dos textos no desenvolvimento do agir humano e sobre os procedimentos de análise do agir representado em textos. Para isso, apresentamos, no próximo capítulo, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e o seu modelo de análise de texto.

CAPÍTULO III

O AGIR HUMANO EM TEXTOS NO QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

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

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

3.1 Princípios gerais do ISD

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), como aponta Bronckart (1997,1999, 2004), é uma corrente da psicologia da linguagem que se funda no interacionismo social, corrente esta que se inscreve dentro de um quadro epistemológico geral que abrange o conjunto das Ciências Humanas e/ou Sociais. Tem seus fundamentos básicos nos trabalhos de Spinoza, Darwin, Hegel, Marx e Vygotsky, o que significa assumir uma concepção de ser humano a partir dos

princípios do monismo, do evolucionismo e do materialismo, entendendo a evolução humana numa perspectiva dialética e histórica, num permanente movimento descontínuo e não linear.

A adesão a esses princípios faz do ISD uma corrente que concebe e não descarta o desenvolvimento biológico humano, mas o compreende em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, e entende que as propriedades específicas das “condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização” (BRONCKART, 1999, p.21), pois se preocupa com as formas de organização social e as formas de interação semiótica da espécie, que transformaram o organismo vivo em pessoa ao longo da história.

O ISD, inscrito no movimento do interacionismo social¹⁰, considera os instrumentos, a linguagem (instrumento de natureza semiótica) e o trabalho como elementos fundamentais na construção da consciência e sustenta que a problemática da construção do pensamento humano consciente deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e obras culturais. Considera também que os processos de socialização e individuação (ou de formação das pessoas individuais) são vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. Que os problemas de intervenção prática (e principalmente as questões de educação e formação) são centrais de uma ciência do humano¹¹ e que, conseqüentemente, deve ser considerada a questão do agir humano em suas relações com o mundo físico, com o pensamento, com a organização social e com a linguagem.

Assim, o ISD assume que a linguagem é uma produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, ao mesmo tempo, que constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade. Ela tem um papel central ou decisivo no desenvolvimento humano, contribuindo para representar as pré-construções, organizar, comentar e regular as ações e as interações humanas.

¹⁰Para uma explicação mais completa do quadro epistemológico do interacionismo social, que não cabe explicar aqui, ver Bronckart (2004).

¹¹Ciência do humano refere-se ao humano constituído a partir da linguagem e da interação.

Esse sentido que Bronckart atribui à linguagem fundamenta-se nas ideias disseminadas pelo Círculo de Bakhtin¹², especificamente, aquelas apresentadas nos textos de Bakhtin/Volochínov (1997[1929]) e Bakhtin (1992/2003), que ressaltam o caráter dialógico da linguagem, apontando que todas as palavras procedem de alguém e são dirigidas a alguém, sendo um produto da interação entre o locutor e o destinatário.

Dentro dessa mesma linha que valoriza a interação social como local de produção do discurso, o ISD, segundo Bronckart (2004a), adota três temas da obra de Bakhtin (BRONCKART, 2004a, p.73-74), que são os seguintes:

- a diversidade das interações sociais e a diversidade correlativa das produções languageiras que nelas se manifestam;
- o caráter dialógico da linguagem, sempre dirigida a um outro, pois, ao mesmo tempo em que antecipa as reações do outro, remete ao que já foi dito, inserindo-se em uma intertextualidade global;
- a questão dos gêneros do discurso que se constituem como interfaces entre as interações sociais e as produções languageiras.

Deste modo, o ISD apoia-se na teoria bakhtiniana, que compreende a linguagem como dialogicamente constituída, continuamente permeada pela presença do “outro”, portanto, construída socialmente. Outro conceito que Bronckart (1997, 2004a) retoma de Bakhtin (1997) é o de gênero do discurso. Para este autor, os gêneros são formas estáveis de enunciados presentes nas diferentes situações de uso da língua e que são sócio-historicamente constituídos. Cada gênero tem características

¹² O Círculo era constituído por um grupo multidisciplinar, liderado por M. Bakhtin. Além dele, seus principais integrantes são V. N. Volochínov e P. N. Medvedev (Faraco, 2006). Embora exista uma polêmica sobre a autoria dos livros publicados pelo Círculo, não entraremos no mérito da discussão e, nessa perspectiva, indicaremos os autores conforme apresentados nas obras consultadas.

temáticas, composicionais e estilísticas próprias e o seu maior ou menor domínio, pelos locutores da língua, determina que a comunicação seja bem sucedida ou não. Os gêneros estão, para Bakhtin (1997), em constante evolução, variando de acordo com as transformações da sociedade e dos diferentes contextos em que são utilizados e, por isso, são suscetíveis de adaptações a cada nova situação.

Bronckart (1997, 2004a) assume essa noção de gênero de discurso, rebatizando-o, no entanto, de gênero de texto. Para ele, o agir linguageiro realiza-se por meio de textos. O texto corresponde a uma unidade comunicativa de nível superior, que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 2004a, p. 82). Assim, como existem diferentes formas de agir linguageiro, ou de textos, o autor propõe o uso de “gêneros de textos” e não de gêneros do discurso¹³, considerando que as expressões são equivalentes.

Uma vez delineadas as noções que envolvem a questão da linguagem para o ISD, discutiremos, na próxima seção, o projeto de trabalho do ISD.

3.2 O projeto de trabalho do ISD

No que diz respeito ao projeto de trabalho do ISD, Bronckart (2008, p. 111) afirma que ele se organiza em um método de análise descendente, que comporta três níveis: a análise dos pré-construídos¹⁴ específicos do meio humano, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação de aspectos desses pré-construídos e, a análise dos efeitos desses processos sobre os indivíduos.

¹³ O termo discurso está reservado, para Bronckart (1997), a uma outra categoria de análise, a dos tipos de discurso.

¹⁴ Para Bronckart (2006) os pré-construídos podem ser entendidos como modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir.

O primeiro nível de análise incide sobre os principais componentes do ambiente humano que envolve quatro grandes elementos principais: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento (as representações do mundo objetivo, social e subjetivo).

Quanto ao segundo nível, temos a análise dos processos de mediação e de formação empregados pelas comunidades humanas para garantir a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos, quais sejam: os processos de educação informal; os processos de educação formal e os processos de interação social cotidianos.

O último nível consiste na análise dos efeitos produzidos pelos processos de mediação e de apropriação dos pré-construídos sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas, que podem ser divididos nos seguintes processos de investigação: o processo de emergência do pensamento consciente, o processo de desenvolvimento permanente das pessoas e o processo de transformação dos pré-construídos.

É preciso atentar que não há uma ordem determinista entre esses três níveis, ou seja, o movimento entre eles é dialético e permanente: se os pré-construídos interferem no desenvolvimento das pessoas; estas também interferem nos construtos coletivos, desenvolvendo-os, transformando-os, contestando-os etc. A título de exemplo, nos relatórios de estágio, podemos observar essa situação: se já há um pré-construído, no sentido de que existe um gênero dado pelo qual os alunos devem se orientar; ao se valer desse gênero, os alunos o modificam diante de sua situação particular de produção.

Além das dimensões expostas aqui sobre o desenvolvimento das pessoas a que o ISD se propõe analisar, há também uma outra dimensão, a das práticas ou do agir das pessoas.

Analisando as concepções de Vygotsky, constata-se que o autor atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento humano, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Bronckart (2008) ressalta que, apesar de essas concepções tenderem a instaurar uma entidade da ordem do

agir como unidade central das Ciências Humanas, Vygotsky não conseguiu completar seu projeto, o qual foi retomado por Leontiev (1979) na Teoria da Atividade. Mas o modelo resultante, ainda que procurasse estudar a questão da atividade tomando a linguagem como um mediador, não explorou o papel desta como “instrumento” propriamente humano.

Desse modo, Bronckart (2006), visando superar a lacuna deixada por esses autores, vai buscar em outras teorias aportes que lhe ajudem a explicar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para isso, ele retoma o trabalho de Habermas a fim de esclarecer a relação entre o agir humano e a linguagem. A base da abordagem de Habermas é que toda atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e que o agir se realiza levando em consideração as representações coletivas que são organizadas em sistemas chamados de mundos (*formais ou representados*): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O mundo objetivo é constituído por conhecimentos adquiridos e elaborados durante a sócio-história humana acerca do meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação. As representações sobre esse mundo são as que fazemos primeiramente quando do desenvolvimento da atividade envolvida. Por exemplo, não podemos convidar um grupo com mais de 100 pessoas para participar de uma comemoração em um salão de festa que comporta apenas a metade desse número de pessoas, pois já temos um conhecimento sobre esse espaço e suas relações. Além de se desenrolar em um meio físico, “toda atividade se desenvolve sob regras, convenções e valores, elaborados por um grupo particular que define como devem se organizar as tarefas e como os membros do grupo podem cooperar para realizá-las” (BUENO, 2007, p.56). Um exemplo disso são as várias situações cujas regras são conhecidas por todos os participantes e devem ser cumpridas, tais como: jogo de futebol ou qualquer outro esporte, namoro, casamento, produção de trabalhos acadêmicos, entre outros. O conjunto desses conhecimentos (normas sociais) constitui o mundo social. E finalmente, em toda atividade, os indivíduos trazem consigo uma visão sobre si mesmos, decorrente de sua formação particular, mas também a visão que os outros têm de si. O conjunto desses conhecimentos sobre si mesmo é constitutivo do mundo subjetivo.

Segundo Bronckart (2008, p.22), “esse três mundos constituem os sistemas de coordenadas formais em relação aos quais todo agir humano exhibe pretensões de validade e a partir das quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos”. Isso quer dizer que todo agir humano é constantemente objeto de avaliação, ou seja, qualquer atividade coletiva exhibe, objetivamente, ao se desenvolver, pretensões à validade em relação aos três mundos formais: avaliações das pretensões à verdade dos conhecimentos, quando se trata do mundo objetivo; pretensões à adequação às regras e valores quando se trata do mundo social e pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, quando se trata do mundo subjetivo. São essas três formas de percepção da ação que Habermas descreve sob os termos de “agir teleológico”, de “agir regulado por normas” e de “agir dramático”. Essas três dimensões não são, necessariamente, tipos de agir, mas sim, identificam, de algum modo, os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado. Acrescenta-se a isso, que a tese de Habermas desenvolve-se na afirmação de que é o agir comunicativo (a atividade de linguagem) que se constitui como o meio pelo qual se constroem e se desenvolvem esses processos de avaliação.

A importância dessa teoria para o ISD está no fato de ela mostrar que, para agir verbalmente, um agente faz referência às representações dos três mundos (objetivo, social e subjetivo), tais como ele as internalizou. Nessa perspectiva, segundo Pereira (2009, p. 120), ao produzir um texto, esse agente mobiliza as representações dos organismos humanos e estas passam a ser produtos de representações individuais e coletivas, criando o distanciamento com o meio, tornando possível, assim, a autonomização da produção semiótica.

Além desses conhecimentos dos mundos representados, Habermas (1987b, 1987c) apresenta, ainda, a noção de *mundo vivido*. Segundo o autor, o agente também tem um mundo vivido em que se encontra um **saber de fundo** referente ao contexto do seu agir, que se constrói no decorrer de sua vida. Esse agente tem uma série de conhecimentos explícitos dos mundos formais de que dispõe e também um conjunto de experiências, acumuladas ao longo da vida, que o dotaram de um saber de fundo sobre o contexto de seu agir. Trata-se de um saber de evidência que apresenta conhecimentos de natureza holística (já que traz todo tipo

de conhecimento), sem organização lógica, implícitos ou inconscientes, não passível à contestação ou à justificação, que fornecem ao sujeito uma forma de pré-compreensão do contexto e que se constituem em um reservatório de convicções e hipóteses implícitas sobre o resultado de seu agir (BRONCKART, 2008, p. 28). Entre mundos formais e mundo vivido, portanto, instaura-se uma relação dialética que, para o ISD, é fator principal do desenvolvimento humano.

Compreendemos, assim como Bueno (2007), que na perspectiva dessa teoria, o agir sofre determinações sociais e envolve conhecimentos explícitos e implícitos, conflitos entre representações do próprio agente e de agentes diferentes, confrontação entre elementos do mundo vivido e os conhecimentos formais do próprio agente. E, qual seria então, a relação da linguagem com o agir?

Para desvendar essa questão e continuar a explicar o papel da linguagem no desenvolvimento humano, Bronckart recupera a teoria de Ricoeur (1983, 1984, 1985 apud BRONCKART, 1999, 2008) sobre a reconfiguração do agir humano nos discursos. Ricoeur defende uma relação de analogia entre as ações humanas e os textos. Para ele, assim como os textos, toda ação humana é fundamentalmente social e se constitui como uma obra aberta sujeita a processos de interpretação. Essa interpretação da ação envolve três fatores: 1) a ação é um sistema orientado de comportamentos que produzem efeitos no mundo, por isso, deve ser analisada sob essa perspectiva; 2) a ação se desdobra em um quadro social gerador de convenções (valores, regras), por isso, deve ser interpretada como um produto desse controle social; e, 3) o envolvimento do agente em redes de relações sociais o levam a desenvolver características singulares em sua ação, que deve ser também interpretado (RICOEUR apud BRONCKART, 2008, p. 34). Segundo Bronckart (2008), essas três categorias de interpretação são análogas às três formas de percepção da ação que Habermas nomeia de “agir teleológico”, “agir regulado por normas” e “agir dramático”. Entretanto, este autor, amplia a tese de Ricoeur, descrevendo os tipos de **mundos formais ou representados** (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo), como vimos anteriormente.

Essa tese de Ricoeur (1986) diz respeito à justificação da hermenêutica da ação, na qual faz uma analogia estreita entre textos e ações. Para ele, “interpretar

um texto seria (principalmente) interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas e, assim, também seria interpretar a ação humana”. O autor assim explica: o ser humano encontra-se continuamente em conflito perante sua “inquietação” existencial e as contradições de seu tempo, porque as representações que possui sobre o agir são contraditórias, conflituosas, ou não-racionalizáveis. Diante disso, o ser humano encontra na elaboração de textos narrativos, um modo de superar esse estado “caótico”, por meio da “refiguração” das ações, com a construção de um mundo “ficcional” em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias, etc. são postos em cena de modo racional, sem que haja contradições ou conflitos, para criar, assim, uma harmonia que serve para organizar o seu “caos existencial”. Bronckart (2008) reformula essa tese de Ricoeur, considerando que, na verdade, não são apenas os textos narrativos que teriam essa função de refiguração do agir, mas “qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração¹⁵ do agir humano” (BRONCKART, 2008, p. 35). Para Bronckart, qualquer texto pode contribuir para a clarificação das ações e para a construção de “modelos de agir”, ou para a “morfogênese das ações”, isto é, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas características em um determinado momento sócio-histórico.

A partir dessas considerações teóricas, Bronckart (2006, p. 212) constata um problema de semiologia, pois os termos “atividade, ação e agir” têm sido utilizados de modo genérico e sem definições precisas, com múltiplas e diferentes significações. Perante esse problema, o autor (op cit., p. 212) busca definições estáveis, não com o objetivo de impô-las, mas para fazer com que suas afirmações sejam inteligíveis para guiar os trabalhos de pesquisa. Assim, para o autor, o **agir**, no sentido genérico, é qualquer forma de intervenção humana (individual ou coletiva) orientada no mundo.

¹⁵ Neste estudo, pretendemos fazer uso desse conceito, pois compreendemos que os relatórios de estágio docente, objeto de nosso estudo, são textos que (re-)configuram o agir do professor em diversas atividades coletivas, dando-lhes um certo sentido e configurando-se como verdadeiros “modelos do agir docente”.

O vocábulo **trabalho** é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. Esse trabalho é constituído tanto por **condutas verbais** (por exemplo, explicar o conteúdo da aula) quanto por **condutas não verbais** (dirigir-se até a cadeira do aluno), que podem ser prescritas como não prescritas. Quando prescritas, essas condutas são nomeadas de **tarefa**, que é constituída, normalmente, por diferentes tipos de **atos**. Esses atos apresentam-se em uma determinada organização temporal, ou em uma sequência do agir (**curso do agir**).

Aos dois outros termos de base, **atividade e ação**, o autor atribui um estatuto teórico ou interpretativo. Assim, o termo **atividade** é utilizado para designar uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos mobilizados por um coletivo organizado; o termo **ação** é empregado para designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões, só que mobilizadas por uma pessoa particular.

Decorrem daí, os três planos de análise do agir propostos por Machado e Bronckart (2004): o plano motivacional, da intencionalidade e dos recursos do agir, os quais explicamos melhor mais adiante, na seção que trata do plano do ISD para a análise do nível semântico.

Em relação aos seres humanos que intervêm no agir, o termo **actante** é utilizado para qualquer pessoa implicada no agir. No plano interpretativo, o autor utiliza o termo **ator** quando as formas textuais colocam esse actante como sendo a fonte de um processo e quando a ele são atribuídas capacidades, motivos e intenções, e o termo **agente**, quando essas formas não lhe atribuem nenhuma dessas propriedades.

Bronckart (2006) avalia que um estudo teórico e metodológico sobre o estatuto do agir, de suas condições de realização e de avaliação/interpretação é indispensável para que possamos construir um saber científico sobre esse agir ou sobre a intervenção, enquanto mecanismo principal de construção dos conhecimentos humanos. Além disso, Bronckart (2004b, p.36) afirma que as interpretações do agir encontram-se construídas *nos* e *pelos* textos, que têm o poder

de configurar a ação humana, ou seja, é nos textos que o agir humano é representado. Desse modo, o autor nos sugere que podemos compreender a linguagem como um lugar de construção da interpretação do agir. Quando se analisa o trabalho do professor, portanto, também se torna importante investigar os textos que falam sobre ele, quer eles sejam produzidos pelos próprios professores, quer sejam produzidos por agentes externos ao *métier*.

3.3 Os diferentes textos que (re)configuram o agir na situação de trabalho

Esta seção tem por objetivo apontar as razões pelas quais a perspectiva do ISD pode contribuir para o estudo do trabalho do professor (re)configurado em textos. Para isso, inicialmente, é necessário destacar, com base em Bronckart (2006, p. 204), que a emergência da problemática do trabalho educacional foi resultado da evolução dos trabalhos de didáticas das disciplinas escolares, principalmente da didática das línguas, o que resultou no encontro relativamente recente do campo da didática das disciplinas escolares com o da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade.

De acordo com Bronckart (2008), nas primeiras fases de sua constituição, essas didáticas tinham como objetivo a *atualização* e a *racionalização* dos programas e métodos de ensino e, de modo mais frequente, a redefinição do *projeto de ensino* das disciplinas escolares. Atingido esse objetivo, uma segunda fase teve início: surgiu a preocupação em verificar ou submeter ao controle a realidade da implantação de tal projeto, examinando em que medida os professores exploravam os novos programas e meios de ensino, se as novas abordagens eram utilizadas e em que medida eram eficazes (BRONCKART, 2008, p. 101). Segundo o autor, na área do ensino de línguas, por exemplo, Canelas Trevisi (1997) realizou um estudo sobre o grande distanciamento existente entre a planificação de aulas de francês e seu desenvolvimento real, detectando, a partir desse estudo, três tipos de fatores que orientam as ações dos professores e que explicam alguns descompassos no trabalho docente, tais como: a competência real dos professores sobre o tema abordado; determinadas propriedades discursivas das intervenções linguageiras dos

professores; a natureza das intervenções dos alunos e a capacidade que o professor tem para reagir a elas.

Outras pesquisas confirmaram esse tipo de resultado, provocando uma mudança significativa da orientação da didática; até aquele momento, essa disciplina centrava-se, mais precisamente, nos alunos, em seus processos de aprendizagem e em suas relações com os saberes. A didática tomou consciência, a partir daí, da necessidade de também se interessar, muito seriamente, pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional**. Ou seja, esses resultados contribuíram, sobretudo, para um reequilíbrio dos interesses dos estudiosos da didática: tratar não somente dos processos desenvolvidos pelos alunos, mas também compreender quais são as capacidades e os conhecimentos requeridos dos professores para que pudessem ser bem sucedidos naquilo que é a especificidade de seu **ofício**: “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (BRONCKART, 2006, p. 208).

Diante dessa reorientação da didática, alguns estudos focalizaram os discursos do entorno anterior ao trabalho do professor enquanto outros se voltaram para as produções languageiras em situação efetiva de trabalho. Uma razão disso é o fato de que, pela linguagem, ao reconfigurar o próprio agir, o professor reconstitui ou reconstrói sua situação de trabalho e, ao fazer isso, há maiores possibilidades de se compreender melhor as especificidades e os elementos constitutivos do agir docente. Porém, como assinala Bronckart (2004), o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas observáveis. Ele só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, produzidas pelos actantes. Ou seja, o agir só existe nos processos interpretativos, daí porque analisar textos (orais ou escritos) que o comentam. Dessa forma, para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional.

Assim, no campo das análises das situações de trabalho e, por conseguinte, das análises do trabalho educacional, diversos dados podem ser

estudados, analisando-se textos que prescrevem, textos sobre o agir do professor em curso e textos que avaliam o agir do professor. Bronckart (2004), considerando que a linguagem configura o agir, sugere a seguinte classificação dos textos encontrados nas/sobre as situações de trabalho:

a) Textos do entorno precedente ao agir:

Os textos produzidos antes da situação de trabalho: conjunto de textos, chamados de **prescritivos** ou **prefigurativos**, que dão instruções e constituem “uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior* à sua realização efetiva” (BRONCKAR, 2006, p.208), que fornecem uma espécie de “modelo para o agir” (MACHADO et al, 2004). São documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho. Esses textos definem as tarefas específicas que devem ser realizadas, que pré-atribuem essas tarefas a categorias particulares de actantes e que tematizam diversos aspectos das condições de realização das tarefas, do controle de sua eficácia etc. Por isso, esses textos são considerados como um primeiro lugar da morfogênese das ações. Por exemplo, a LDB, os PCN, os projetos didáticos, os programas, os manuais, os planos de aula e as sequências didáticas, dentre outros, pertencem a esse conjunto de textos.

b) Textos das condutas verbais e não verbais dos actantes:

Os textos produzidos na situação de trabalho pelo próprio trabalhador, normalmente em interação com outros actantes (por exemplo, professor e alunos). Esses textos correspondem às condutas verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa concreta, mostrando o trabalho realizado. São, na verdade, registros audiovisuais dos comportamentos verbais e não verbais do actante, que traduzem o modo como este executa as tarefas em sua atividade profissional, e que podem ser analisados posteriormente.

c) Textos autoavaliativos/interpretativos produzidos pelos actantes.

Os textos do trabalho avaliado ou interpretado, produzidos pelo próprio trabalhador **antes** da realização da tarefa ou **depois** da tarefa realizada. Em ambos os casos, esses textos fazem emergir a consciência discursiva dos actantes e devem (ou podem) conter segmentos sobre as ações do trabalhador, tais como elas são

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

concebidas por ele mesmo. Como exemplo, podemos citar as entrevistas anteriores e posteriores a uma aula, diários de aula do professor, relatórios de estágio de regência, discussões com os colegas etc.

d) Textos de interpretação dos pesquisadores.

Textos produzidos por observadores externos a partir de uma leitura interpretativa dos registros audiovisuais. Esses textos pertencem ao trabalho avaliado ou interpretado por observadores e devem (ou podem) conter segmentos sobre as ações do trabalhador, tais como elas são atribuídas aos actantes pelos observadores. Por exemplo, os diários de aula produzidos por alunos, relatórios de estágio de observação, discussões em *Internet* sobre uma aula, relatórios de aula de coordenador pedagógico, comentários do pesquisador sobre uma tarefa, avaliações dos alunos sobre a aula ou sobre o curso etc.

O esquema a seguir (BRONCKART, 2008, p. 132) sintetiza essa classificação de textos, que remete ao quadro das pesquisas realizadas pelo grupo LAF, constituído pela equipe de Bronckart.

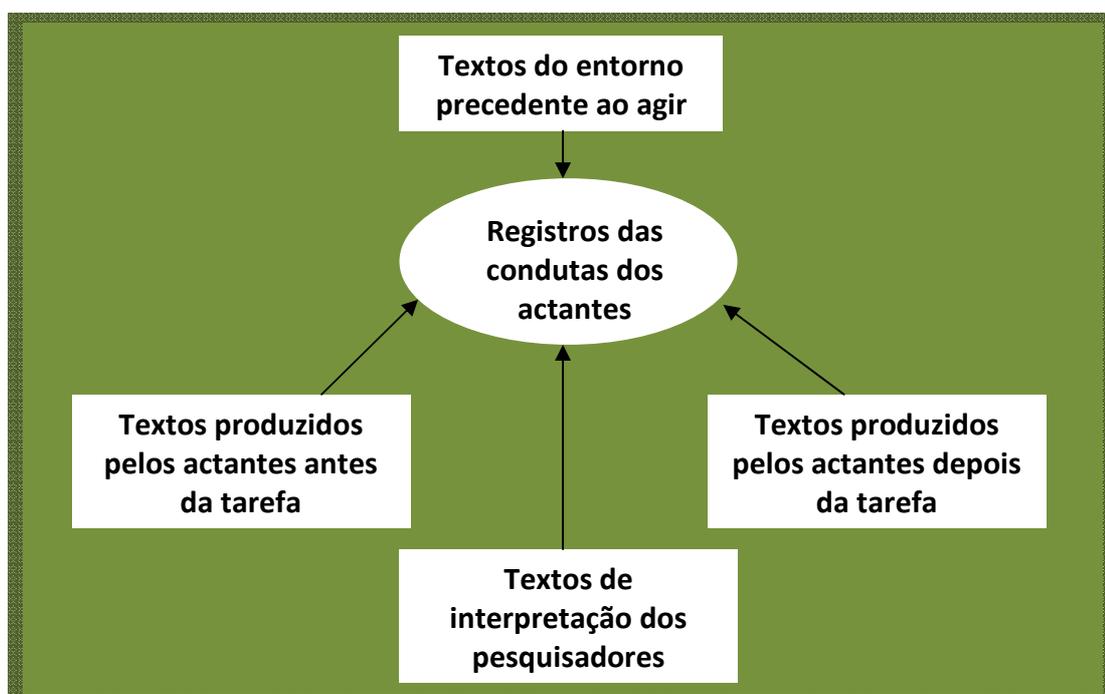


Figura 03: Esquema do plano geral da pesquisa (adaptado de Bronckart, 2008)

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Segundo Bronckart (2008, p.132), esse esquema mostra os “lugares” possíveis de emergência e configuração do agir, sendo que nenhum deles é mais privilegiado ou mais adequado para fornecer informações mais pertinentes do que o outro. Assim, para compreender o trabalho, faz-se necessária a análise desse conjunto de textos como forma de esclarecer a morfogênese do agir.

Machado (2007) assume esse mesmo posicionamento ao afirmar que indispensáveis se fazem as realizações de pesquisas que permitam uma melhor compreensão do que é o trabalho real do professor.

Isso implica analisar não só o que é efetivamente realizado, mas também as diferentes injunções externas, os artefatos materiais e simbólicos que são disponibilizados ou não para o cumprimento das prescrições oficiais, as dificuldades, impedimentos e conflitos que o professor enfrenta, a distância entre os conhecimentos científicos e as reais condições externas e internas que os professores têm para transformá-los em conhecimentos efetivamente ensinados e o modo como eles mesmos, atuando como atores responsáveis por seu trabalho, encontram soluções criativas para vencer esses impedimentos e conflitos. (MACHADO, 2007, p. 31).

Vale lembrar também que essas pesquisas podem contribuir com ferramentas metodológicas que permitam a análise discursiva dos textos produzidos em situações de trabalho, o que vemos, por exemplo, em estudos de vários pesquisadores, como os de Bronckart e Machado (2005) e Bronckart e Machado (2004), que tomam os aportes teóricos do ISD como base para a análise da atividade educacional.

Bronckart e Machado (2005) apresentam uma análise comparativa de partes de dois documentos oficiais que têm por função explícita prescrever o trabalho dos professores: o documento "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/SEF, 1998), editado pelas instâncias governamentais brasileiras da educação e o documento "Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise" (Direction de l'Enseignement Primaire, 2000), editado pelo governo do estado de Genebra (Suíça). Os resultados mostram que os documentos, apesar de não apresentarem uma estrutura prescritiva canônica, funcionam nitidamente como textos prescritivos do trabalho do professor. Nessas prescrições o professor não é colocado

como um ator real, com seus motivos, intenções e capacidades. Também Plazaola-Giger (2004), ao estudar textos oficiais sobre o ensino de alemão na escola primária de Genebra, constata esse apagamento da figura do professor como um agente do ensino nas prescrições. Machado e Cristóvão (2005) desenvolveram um estudo de análise dos documentos: “Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” e da “Resolução de 18 de fevereiro de 2002”, do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de identificar, a partir das competências estabelecidas para o futuro professor, de que forma se manifestam “figuras interpretativas” do professor e de seu agir. As autoras constataram que as competências atribuídas ao professor, nos referidos documentos, levam o leitor a considerar o futuro docente como um “super-homem”, enquanto o professor em exercício é considerado sem preparo para a profissão.

Atualmente, o Grupo de Pesquisa ALTER tem realizado estudos voltados mais especificamente para a compreensão das relações entre trabalho do professor e linguagem, focalizando diferentes textos que prefiguram ou interpretam/avaliam esse trabalho ou que são produzidos na situação efetiva de trabalho. A ideia central que orienta esses estudos é que é nos textos e pelos textos que se constroem (re)configurações sobre o trabalho docente que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho. Portanto, esses textos são determinantes para criar condições para a manutenção ou transformação de suas formas de agir.

Nessa linha, Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzillo (2006) e Buzzo (2008) realizaram pesquisas de doutorado, que embora tenham em comum o mesmo objeto de estudo mais amplo, isto é, compreender o trabalho do professor a partir de como ele é representado em textos, foram desenvolvidas a partir de diferentes conjuntos de dados. Abreu-Tardelli (2006) realizou um estudo em que analisou três diferentes tipos de textos; o decreto (decreto 2494/1998) que legalizava a EaD, no Brasil, na época em que a pesquisa foi realizada, uma entrevista antes do professor de EaD trabalhar no *chat* educacional de um curso que ministrava para professores e o próprio texto resultante do *chat*. Lousada (2006) apresenta um estudo sobre o trabalho do professor, em que analisou um texto produzido em uma autoconfrontação realizada com um professor de uma escola de francês. O sujeito da

pesquisa foi confrontado com suas aulas filmadas com o objetivo de investigar o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Mazzillo (2006) analisou textos de diários de aprendizagem escritos por pesquisadores que participaram como alunos de aulas de língua estrangeira, com o objetivo de identificar características linguístico-discursivas da interpretação e da avaliação do agir dos professores na sala de aula, buscando, ainda, identificar, que agir é avaliado, e de que perspectivas enunciativas são avaliados. O estudo desenvolvido por Buzzo (2008) teve como objetivo mais amplo investigar as representações sobre o trabalho docente em um texto oral produzido em uma autoconfrontação cruzada, realizada conjuntamente com duas professoras de língua portuguesa, após a realização de uma atividade específica de trabalho.

Bueno (2007) também realizou um estudo com o objetivo de analisar as representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos elaborados para orientar o estagiário em suas tarefas e nos textos produzidos pelos próprios estagiários durante o estágio, os chamados “projetos de intervenção”. A autora constatou que tanto o documento de orientação do estágio quanto os projetos de intervenção apresentam uma visão reduzida do que é o trabalho docente e do papel do professor, retratando-o ainda de modo genérico e distanciado da realidade.

Esses estudos também têm em comum a apresentação de discussões acerca dos conceitos de agir e trabalho, além de suscitarem questões metodológicas a respeito das formas de análise do agir em textos.

Do ponto de vista teórico-metodológico do ISD, os procedimentos de análise para os textos sobre o trabalho educacional podem ser divididos em duas categorias: uma delas, propriamente analítica, linguístico-discursiva, que se baseia, em grande parte, no modelo de análise de textos propostos por Bronckart (1999), e outra, mais interpretativa, construída com base em categorias de uma semântica do agir que ainda se encontra em construção. Assim, nas próximas seções apresentaremos os procedimentos que podem ser utilizados para analisar o agir humano.

3.4. Procedimentos de análise linguístico-discursivos

A perspectiva teórico-metodológico do ISD já tem sido amplamente desenvolvida e divulgada em publicações pelos pesquisadores dos grupos LAF e ALTER. Apresentaremos, nesta seção, os aspectos que se referem à identificação do contexto de produção e à organização das análises em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico.

A construção de conhecimentos sobre o contexto sociointeracional de produção dos textos a serem analisados, se faz, segundo Bronckart e Machado (2004), num primeiro momento, através do levantamento de informações externas ao texto (ou textos) sob análise, ou seja, inicia-se com o levantamento de hipóteses sobre as representações que o produtor do texto detém sobre a **situação de produção** que implica: as representações do contexto físico (mundo objetivo), do contexto sociosubjetivo (mundo social e subjetivo) e dos conteúdos a serem mobilizados para a produção do texto.

No que concerne ao mundo objetivo, pode-se dizer que todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido pelo lugar de produção, ou seja, o lugar físico em que é produzido; o momento de produção, isto é, o tempo gasto para a sua produção; o emissor ou locutor que produz o texto; o receptor, ou seja, a pessoa que recebe concretamente o texto.

No que se refere aos mundos social e subjetivo, pode-se dizer que todo texto se inscreve no quadro da atividade de uma formação social, mais precisamente no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social, ou seja, as representações a respeito de normas, valores, regras etc. e o mundo subjetivo, a imagem que o agente dá de si. Esse contexto sociosubjetivo constitui-se dos seguintes parâmetros: o lugar social, a posição social do locutor e do interlocutor e o objetivo da interação. O lugar social diz respeito ao modo de interação em que o texto é produzido, ou seja, no quadro de qual formação social: escola, família, trabalho etc. Em relação às posições sociais, o papel social que o enunciador desempenha na interação em curso: papel de pai, de professor, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc; e o papel que o destinatário

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

desempenha: de filho, de aluno, de subordinado, de amigo etc. No que diz respeito ao objetivo, relaciona-se ao efeito que o texto pode produzir sobre o destinatário do ponto de vista do enunciador.

Segue o quadro que resume as representações mobilizadas na produção de uma ação de linguagem.

Representações que podem influenciar a forma como o texto se organiza	Contexto físico	Lugar de produção Momento de produção Emissor Receptor
	Contexto sócio-subjetivo	Lugar social Posição social do emissor Posição social do receptor Objetivo da interação

Quadro 01- Representações sobre os elementos do contexto de produção (adaptado de Bueno, 2007)

Nessa perspectiva, a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuem-se em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, lugar social, papel social do enunciador e do receptor e objetivo da produção. A partir desses conhecimentos, pode-se iniciar a fase propriamente analítica dos textos, examinando suas características mais globais.

Abordado o contexto de produção, passamos agora à apresentação e discussão dos três níveis de análise textual: organizacional, enunciativo e semântico.

Quanto ao *nível organizacional*, podemos identificar o plano global do texto, apontando-se um resumo dos temas principais, de acordo com a amplitude dos conteúdos temáticos mobilizados. Além disso, podemos verificar os tipos de discurso e as sequências locais.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

O plano global do texto diz respeito à planificação geral dos conteúdos temáticos, podendo ser codificado em um resumo. Esse tipo de análise permite que se tenha uma visão geral do texto a ser analisado. Já os tipos de discurso são segmentos textuais que mantêm uma estreita relação com a situação de comunicação e indicam as operações subjacentes ao conteúdo e ao contexto, as quais são manifestadas por meio de unidades linguísticas identificáveis no texto e que traduzem a criação de mundos discursivos.

A construção desses mundos é definida como resultado de duas ordens de operações: o da conjunção/disjunção e o da implicação/autonomia, que funcionam como interfaces entre as representações coletivas e as representações individuais. No eixo da conjunção/disjunção, temos a criação de mundos que podem ser conjuntos ao mundo da interação ou disjuntos, ou seja, pode ser construído um mundo discursivo em que haja concomitância temporal dos conteúdos com o mundo da interação em curso (mundo da ordem do EXPOR) ou um mundo em que essa concomitância não se faça presente (mundo da ordem do NARRAR). Fazendo a oposição entre a ordem do NARRAR e a ordem do EXPOR, de um lado, e a oposição entre implicação e autonomia, de outro, pode-se definir os quatro mundos discursivos e seus correspondentes tipos de discursos: mundo do EXPOR implicado (discurso interativo), mundo do EXPOR autônomo (discurso teórico); mundo do NARRAR implicado (relato interativo) e mundo do NARRAR autônomo (narração), que Bronckart (1997, p. 117) resume em um quadro com dupla entrada:

<u>COORDENADAS GERAIS DO MUNDO DISCURSIVO</u>		
<u>Relação ao ato de produção</u>	<i>EXPOR</i> CONJUNTO	<i>NARRAR</i> DISJUNTO
IMPLICADO	Discurso Interativo	Relato Interativo
AUTÔNOMO	Discurso Teórico	Narração

Quadro 02 – Tipos de discurso (adaptado de Bronckart, 1997)

Com essas associações, o autor descreve as características principais dos tipos de discurso, as quais serão explicadas, detalhadamente, a seguir.

1- Discurso Interativo: pertence ao mundo do expor (conjunto) implicado, o que significa que a situação da ação de linguagem coincide com o momento atual da interação e os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação de linguagem são explícitos. No geral, o discurso interativo é marcado pela interação dos agentes participantes da situação de ação de linguagem. Nesse tipo de discurso, destacam-se as seguintes características: os agentes produtores desse tipo de discurso possuem conhecimento da situação de ação de linguagem, sendo assim, podem-se perceber, em grande maioria, frases interrogativas, imperativas, exclamativas e, em menor número, frases declarativas; ocorrências de verbos no presente do indicativo (ação simultânea), no pretérito perfeito (referência à anterioridade), e no futuro perifrástico (ir + infinitivo + posterioridade. Ex: Vou trabalhar amanhã cedo). Presença de unidades que indicam o espaço e o tempo da interação (aqui, agora, hoje, ontem etc); uso de nomes próprios, de dêiticos de primeira e segunda pessoas do singular e plural (eu/tu, nós/vós), bem como da expressão *a gente* e de auxiliares de modo (dever, querer, ser preciso).

2- Discurso Teórico: as operações são relativas ao mundo do expor (conjunto) autônomo, o que significa que a situação da ação de linguagem é coincidente com o tempo atual e os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação de linguagem não são explícitos, ou seja, há distanciamento. Assim, a interpretação do conteúdo temático não requer qualquer conhecimento da situação de produção, havendo um apagamento total dos participantes da interação verbal. Em geral, esse tipo de discurso aparece em textos escritos, e apresentam as seguintes características: presença de frases declarativas; predominância do presente do indicativo e do futuro do pretérito; ausência de unidades que remetem aos interactantes e de dêiticos espaço-temporais; pode-se encontrar, todavia, a primeira pessoa do plural (com valor genérico); frequência de marcadores lógico-argumentativos, de modalizações lógicas, de meta-verbos (poder- pode/poderia, dever- deve/deveria) e de frases na voz passiva. Pode ocorrer, ainda, o uso de anáforas pronominais e nominais.

3- Relato Interativo: pertence ao eixo do narrar (disjuncto) implicado, ou seja, os personagens e os acontecimentos estão implicados. Essa disjunção é marcada pela presença de unidades espaço-temporal, que fazem com que o mundo discursivo seja situável no momento distante do mundo da interação. Nesse tipo de discurso, as características evidenciam a predominância do par pretérito perfeito e pretérito imperfeito; podendo estar associado a formas do mais-que-perfeito; presença de organizadores espaço-temporais, de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural; com referência direta aos personagens e, também, anáforas pronominais e nominais (BRONCKART, 1997).

4- Narração: marcada pelo mundo do narrar e pela disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção do enunciado. Essa disjunção é configurada pela explicitação de marcadores espaço-temporais; às vezes, ela se encontra implícita, devendo ser apenas inferida pelo leitor. As principais marcas apresentadas a seguir configuram esse tipo de discurso: organizadores espaço-temporais (advérbios, conjunções coordenativas e subordinativas etc); ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural; predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito; uso de expressões que marcam a indeterminação da situação de produção.

Além de admitir que os textos são organizados em tipos de discurso, Bronckart (1997), com base em Adam, considera que os textos também são organizados em sequências textuais, modos de planificação convencionais, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Sobre sequências conferir a contribuição de Adam (1992).

Feita a exposição sobre o nível organizacional, passamos ao *nível enunciativo* do texto em que são realizados estudos referentes a dois aspectos. No primeiro, estudam-se os diferentes posicionamentos enunciativos e as vozes presentes nos textos; no segundo, examinam-se as modalizações. Desse modo, por um lado, os mecanismos enunciativos traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas a respeito dos motivos, intenções e capacidades de agir dos actantes, por exemplo, e por outro, traduzem as próprias fontes dessas avaliações, ou seja, as vozes de onde emanam essas avaliações. Temos, assim, os

mecanismos de distribuição de vozes e os mecanismos de modalização (BRONCKART, 1997, p. 320).

Segundo Bronckart (1999, p.326), na análise dos textos, podemos apontar quatro tipos de vozes: a voz do narrador ou do expositor do texto, vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico do texto. O autor aponta também a existência de duas formas de expressão das vozes: a das vozes diretas, presentes nos discursos interativos dialogados, explícitas e assumidas por seus autores; e a das vozes indiretas, que podem aparecer em qualquer tipo de discurso, e que exigem maior observação para que sejam identificadas, já que não são assumidas abertamente por seus autores.

A modalização é vista como as marcas do posicionamento do sujeito nos enunciados e as relações que estabelece com seu interlocutor. São avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático; são sempre locais e podem ocorrer em qualquer plano da arquitetura textual.

As modalizações favorecem a interação leitor-texto e ainda fornecem informações para a interpretação do conteúdo temático. Podem ser identificadas por meio de unidades ou de conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, como o tempo verbal no futuro do pretérito (*seria perfeito*), os auxiliares de modalização (*poder, ser preciso, dever* etc.), certos advérbios (*certamente, sem dúvida* etc.), certas frases impessoais (*é evidente que...; é possível que...*) etc. Conforme Bronckart, elas desempenham quatro funções distintas: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas (ou epistêmicas) ocorrem quando as avaliações do conteúdo temático são baseadas nos critérios da lógica formal, que definem o mundo objetivo. O conteúdo temático é avaliado conforme as condições de verdade, como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis. São marcadas por verbos como *poder* e *dever*, além de palavras ou expressões como *talvez, necessariamente, é evidente que* etc.

As modalizações deônticas referem-se às avaliações do conteúdo temático que são apoiadas em valores, isto é, em opiniões e regras do mundo social, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos,

necessários, desejáveis. Elas são marcadas por verbos e locuções como *dever, ter obrigação de, é necessário, é lamentável que* etc.

As modalizações apreciativas referem-se às avaliações feitas com base em critérios subjetivos, afetivos ou morais, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, conforme o ponto de vista do sujeito que avalia. São representadas por verbos como *gostar, apreciar, odiar* ou por advérbios como *felizmente, infelizmente* etc.

As modalizações pragmáticas introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), de intenção (o querer-fazer) e das razões (o dever-fazer). São representadas por verbos como *tentar, querer, saber, pretender* etc. e incidem sobre um dos elementos do agir de um determinado actante, inferindo a respeito de suas intenções.

Pode-se, também, identificar a avaliação nos textos a partir dos adjetivos, que são marcas de subjetividade do enunciador ou dos próprios actantes, colocados em cena pelo enunciador. Para Kerbrat-Orecchioni (1990), os adjetivos distribuem-se em dois grupos: os afetivos que expressam uma reação emocional do locutor, como, por exemplo, *“Ela foi muito bondosa comigo”*; e os axiológicos que exprimem a opinião de maneira mais objetiva, como por exemplo, *“Pedro é muito alto”*.

Por meio da análise dos adjetivos, podem-se identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático e, no caso específico desta pesquisa, sobre o actante professor.

Depois de apresentar os procedimentos para análise dos níveis organizacional e enunciativo, passaremos a discutir agora, o nível semântico da análise dos textos, que envolve, na verdade, uma semântica do agir.

A análise do *nível semântico* incide sobre os elementos constitutivos do agir, *razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, capacidades*; os tipos de agir (individual e coletivo) e o papel atribuído aos actantes (agente e ator). Vejamos como esses elementos podem contribuir para a construção de diferentes figuras interpretativas, de acordo com Machado e Bronckart (2009):

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

a) as razões que levam ao agir, que podem ser os **determinantes externos** originados no coletivo (“*A universidade determina que se façam relatórios de estágio*”) e os **motivos**, que são as razões de agir interiorizadas por um indivíduo (“*Elaboro o relatório de estágio porque acredito que ele ajuda na formação do professor*”);

b) a intencionalidade do agir, em que podemos ter as **finalidades** assumidas pelo coletivo e socialmente validadas: (“*Os projetos das escolas devem atender às recomendações dos PCNs para que o ensino se desenvolva*”) e as **intenções**, que são os fins do agir interiorizados por um indivíduo (“*Vou trabalhar com gêneros para que meus alunos possam se comunicar melhor no cotidiano*”).

c) os recursos para o agir são os que dizem respeito aos **instrumentos**, que são recursos externos ao indivíduo, materiais ou simbólicos, ou tipificações do agir (modelos do agir) que se encontram no ambiente social, podendo estar disponíveis ou não para ele agir: (“*Quadro e giz são os recursos mais utilizados pelos professores*”) e as **capacidades**, que são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais necessários para a realização de um determinado agir (“*A professora preparava previamente as aulas*”).

Em relação aos seres humanos que intervêm no agir (retomando o que já foi discutido na seção 3.2 desta tese), distingue-se o **actante**, termo utilizado para qualquer pessoa implicada no agir. No plano interpretativo, utiliza-se o termo *ator* quando as formas textuais colocam esse actante como sendo a fonte de um processo e quando a ele são atribuídas capacidades, motivos, intenções e, portanto responsabilidade: (“*O professor deu esse texto porque gosta muito dele e para que os alunos comecem a gostar de ler*”), enquanto o termo *agente* é utilizado quando essas formas não lhe atribuem essas propriedades: (“*Os professores precisam de ajuda dos especialistas*”). Vejamos, a seguir, um esquema que sintetiza e ilustra os elementos do agir:



Figura 04: Elementos constitutivos do agir (esquema adaptado de Buttler, 2009)

Além desses elementos, algumas pesquisas vêm estudando as figuras interpretativas do agir que podem tematizar também as fases do desenrolar de uma tarefa e os resultados ou efeitos concretos da atividade (BRONCKART, 2005). Pode-se citar, como exemplo, as seguintes pesquisas que incluem estudiosos do grupo ALTER e do grupo LAF: Bulea e Fristalon (2004), Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzillo (2006), Bueno (2007), e Buzzo (2008).

Alguns desses pesquisadores têm ainda discriminado formas de agir no texto, de acordo com a dimensão individual (física, cognitiva, etc.) ou interacional envolvida. Mazzillo (2006), por exemplo, que desenvolveu uma pesquisa com diários de aprendizagem, escritos pela própria pesquisadora, sobre aulas de língua estrangeira, objetivando estudar a representação e a avaliação do agir de professores em sala de aula, identificou três tipos de agir: um agir languageiro, um agir com instrumentos e um agir mental. Por serem utilizadas por professores, mesmo na condição de alunos, para falarem do trabalho de outro professor, nota-se que essas figuras estão disponíveis no coletivo de trabalho e podem representar os modos ou as maneiras de agir de um professor cristalizados no coletivo, além, é claro, de também funcionarem como figuras discursivas. Mazzillo (2006, p. 109) chegou a essas figuras após analisar os segmentos dos diários de aprendizagem referentes às diferentes tarefas conduzidas pelas professoras observadas e constatar que o agir delas era representado com o auxílio de verbos e predicados que se referiam a três formas de agir: um agir languageiro, um agir

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

com instrumentos e um agir cognitivo (mental). Segundo a autora, “é por meio desses predicados que os ‘modos de agir’ são representados”. Essas figuras se desdobram da seguinte forma:

a) o agir linguageiro, identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer, que foram distribuídos em três grupos diferentes: um agir que implica uma ação imediata dos alunos (Ex: “*Solicitei que eles fizessem um texto*”); um agir que não implica uma resposta imediata (Ex: “*Expus o conceito e expliquei o assunto no quadro utilizando exemplos com frases*”); e, um agir em reação ao agir dos alunos (Ex: “*Voltou atrás e improvisou o restante da aula*”);

b) o agir com instrumentos foi verificado quando há o emprego de verbos que trazem embutidos em si mesmos a ideia de instrumentos (escrever, projetar etc) e verbos que implicam o uso de um instrumento simbólico (Ex: “*Fiz perguntas orais*”) ou material (Ex: “*utilizei o texto do livro didático*”); e,

c) um agir cognitivo (mental), que envolve processo mental (Ex: “*procurei perceber o que já sabiam sobre este assunto*”) ou capacidade do professor (Ex: “*consegui fazer com que a maioria participasse da aula*”).

De acordo com Bueno (2007), as três figuras identificadas por Mazzillo (2006) podem nos levar à percepção do caráter interacional, instrumental e cognitivo do trabalho do professor, que podem aparecer no interior do texto.

Essas figuras podem representar os modos ou maneiras de agir de um professor, contribuindo para a compreensão das especificidades e complexidade do trabalho docente. Neste estudo, identificamos alguns tipos de agir relacionados aos elementos constitutivos do trabalho do professor.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia que empregamos para conduzir este estudo.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia que orientou este estudo, procurando detalhar a natureza da pesquisa, o contexto da coleta de dados, a delimitação dos dados, perguntas de pesquisa e os procedimentos que foram usados para análise e interpretação dos dados.

4.1 Histórico da pesquisa: do pré-projeto ao projeto definitivo

Esta seção objetiva apresentar como esta pesquisa se constituiu, desde o curso de mestrado, apontando as mudanças ocorridas no desenrolar do doutorado. Embora esse relato possa parecer inútil para alguns, considero que ele é essencial para elucidar as transformações de minhas perspectivas teóricas sobre o trabalho do professor, que determinaram os objetivos e as perguntas de pesquisa deste estudo.

Na verdade, meu interesse pela formação de professores surgiu a partir de situações vivenciadas como professora de Português e de um estudo realizado sobre o ensino de escrita no ensino médio, durante o curso de mestrado (2007). Naquela ocasião constatei, mediante o acompanhamento do trabalho de duas professoras, que suas práticas pedagógicas continuavam ligadas às velhas concepções de ensino e de língua. Ora, se o ensino de produção textual nas escolas se revela problemático, se a relação dos professores com a escrita evidencia a linguagem predominantemente tratada como habilidade mecânica, não podemos ignorar que essa realidade esteja inserida no seio de outras realidades. Então, muitas questões passaram a ser objeto de minha preocupação, tais como: Como se tem processado a formação dos professores, no curso de Letras, para trabalhar com o ensino da língua materna? Como se sentem os futuros professores de Português em relação ao seu próprio processo de formação? Quais suas necessidades, expectativas e desafios em relação à docência? Que saberes estão sendo privilegiados pelos professores-formadores na formação inicial dos licenciandos do curso de Letras? Por meio de quais práticas

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

discursivas e teórico-metodológicas sobre o ensino da linguagem escrita os professores são formados?

A partir desses questionamentos, elaborei um pré-projeto de pesquisa para o doutorado (2008), cujo objetivo principal era analisar o processo de formação dos futuros professores de língua materna, privilegiando as atividades relacionadas ao ensino de produção de textos. Esse estudo seria desenvolvido por meio de observação de aulas e análise de documentos do curso de Letras, como Projeto Político Pedagógico e ementas de disciplinas. Mas não foi possível realizar esta pesquisa devido à dificuldade em encontrar professores dispostos a abrir sua sala de aula para investigação. Também descobri que em uma das universidades contatada já havia um grupo de pesquisadores desenvolvendo um trabalho semelhante sobre escrita no contexto da formação inicial.

Em conversa com minha orientadora, decidimos mudar o projeto inicial de pesquisa. Como tinha cursado uma disciplina no doutorado na qual discutimos questões teórico-metodológicas sobre o ‘ensino como trabalho’ e pelas leituras e releituras acerca do assunto, fui sendo instigada a aprofundar a questão sobre o trabalho do professor. Dentre os diversos caminhos pelos quais poderia ter optado a fim de direcionar minha pesquisa, escolhi compreender o trabalho do professor representado em relatórios de estágio. Mais especificamente, contribuir para uma reflexão sobre o estágio na formação inicial de professores, por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor em relatórios de estágio, que são produzidos por alunos de licenciatura para a disciplina de estágio supervisionado em língua portuguesa. Foi assim que o projeto definitivo desta tese foi se constituindo.

Foi então que minha orientadora, em contato com a professora Marina¹⁶, soube que havia alguns relatórios de ex-alunos do curso de Letras, arquivados na UFPB. Eram relatórios dos anos de 2005 e 2006, cujos autores não compareceram no dia da devolução, no final do curso e, portanto, foram arquivados.

¹⁶A professora Marina (nome fictício), do Departamento de Metodologia da Educação da UFPB, foi a responsável, nos anos de 2005 e 2006, pela disciplina de Prática de Ensino de Português e Literatura.

Tendo em vista, a existência do corpus constituído por relatórios, os quais se configuravam como uma rica base de fonte de dados, disponíveis para investigar as particularidades do trabalho docente, resolvi fazer uma pré-análise desses relatórios a fim de verificar se os mesmos se enquadravam naquilo que eu estava querendo investigar: as representações sobre o trabalho do professor. Feito isso, decidi trabalhar com os relatórios do ano de 2006.I, pois traziam descrições do agir do professor regente e também do agir do estagiário, fato duplamente relevante para nosso estudo. A partir daí entrei em contato com os autores dos textos e solicitei a autorização deles para utilizar seus relatórios em minha pesquisa. Maiores detalhes sobre a seleção do *corpus* será dada ainda nesse capítulo.

4.2 Natureza da pesquisa

Para a realização deste estudo optamos pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, tendo em vista que buscamos ampliar nossa compreensão a respeito das (re)configurações construídas pelos estagiários sobre o trabalho do professor, interpretando os significados que eles dão ao agir docente.

A pesquisa apoia-se nas cinco características básicas de pesquisa qualitativa em educação apresentados por Bogdan e Biklen (1982) Lüdke e André (1986), a saber: a) o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Para Neves (1996, p.1), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Em outras palavras, tem por objetivo traduzir, expressar e compreender os fenômenos do mundo social. Seu desenvolvimento supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por

parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado.

Já o paradigma interpretativista tem o objetivo de entender o mundo do ponto de vista daqueles que o vivenciam. Nessa abordagem, o objeto de pesquisa é entendido como construído socialmente pelos atores. Atores moldam significados a partir de eventos e fenômenos através de processos complexos e longos de interação social. Preparar uma interpretação é também construir uma leitura desses significados, é oferecer a construção do pesquisador a partir da construção dos atores em estudo (SCHWANDT, 1994).

Desta forma, como o intuito deste estudo é analisar os sentidos e significados atribuídos pelos estagiários ao trabalho do professor em relatórios de estágio, esta tendência de pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista se aplica de forma a permitir uma análise adequada dos dados colhidos.

4.3 Contexto da coleta dos dados

Os dados utilizados neste estudo são provenientes do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo constituídos por relatórios de estágio produzidos pelos formandos para a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no ano de 2006.

O Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba teve sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial da União de 29/05/1952 e o seu reconhecimento através do Decreto nº 38.146, em 25 de outubro de 1955, publicado no D.O.U de 07/11/1955. Em 1960, com a federalização da Universidade da Paraíba, a Faculdade de Filosofia passou a ser o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, através da Resolução nº 09 da Reitoria. A partir de 1974, os Institutos foram agrupados em Centros, tendo o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas passado a constituir o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Até o ano de 2006, data em que os relatórios que constituem o *corpus* desse estudo foram produzidos, o Curso de Letras tinha sua estrutura curricular estabelecida pela Resolução nº25/74 do CONSEPE. Desde a sua criação, essa

estrutura curricular sofreu pequenas alterações internas – formuladas no departamento – mediante o acréscimo de algumas disciplinas e o remanejamento de outras. As habilitações que o curso oferecia eram Língua e Literatura Vernácula, Língua e Literatura Francesa e Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana, tendo cada uma a duração mínima de 2.670 (duas mil, seiscentas e setenta) horas-aula, correspondente a 168 (cento e sessenta e oito) créditos. A disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, sob forma de Estágio Supervisionado, integralizava 300 (trezentas) horas/aula, distribuídas em 10 (dez) créditos. Cada crédito dessa disciplina correspondia a 30 (trinta) horas-atividade; para as demais disciplinas, 01 (um) crédito correspondia a 15 (quinze) horas de atividades práticas e/ou teóricas.

Ainda, no ano de 2006, houve uma reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso, o qual foi implantado no período letivo de 2007, passando a oferecer quatro licenciaturas, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, sob a responsabilidade maior de dois Departamentos: o Departamento de Letras Clássicas e Vernácula (DLCV) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). A carga horária total do curso passou a ser de 2.880 (duas mil, oitocentos e oitenta) horas/aula, divididas em 192 (cento e noventa e dois) créditos. O Estágio Supervisionado passou a ter 420 (quatrocentos e vinte) horas/aulas, distribuídas em sete disciplinas (Estágio Supervisionado I, II, III, IV, V, VI, VII) de 60 (sessenta) horas/aula cada uma. Os alunos que ingressaram no Curso de Letras em períodos letivos anteriores a 2007 continuaram regidos pelo Projeto Político Pedagógico em vigor desde 1974, sendo submetidos a um programa de equivalência curricular, no caso de o aluno ter optado pelo novo Projeto Político Pedagógico do Curso.

4.3.1 A Disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Os relatórios de estágio analisados foram elaborados pelos alunos de Letras no primeiro semestre de 2006, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, ou seja, no período anterior à reformulação do

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Curso. É importante frisar que o estágio até então não era visto sob a ótica de pesquisa, pois nos relatórios analisados não há fundamentação teórica e análise de dados, mostrando que os futuros docentes não assumem uma postura de professor-pesquisador. A ementa dessa disciplina¹⁷ indicava que o estágio deveria ser realizado em escolas de ensino fundamental e médio. E os objetivos enfatizavam a preparação do estagiário para atuar em sala de aula, provendo-o de conhecimentos, métodos e técnicas a serem empregados no ensino, orientando-o na confecção e na utilização adequada de recursos didáticos e mostrando a importância de se relacionar os conteúdos de Língua Portuguesa à realidade dos alunos.

As 300 (trezentas) horas/aula correspondentes ao estágio supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira eram trabalhadas em apenas um semestre, conforme o detalhamento discriminado, nos itens que seguem:

- 60 (sessenta) horas/aula teórico-práticas ministradas na UFPB, através de aulas expositivas, dialogadas, leituras prévias de textos, estudos dirigidos individualizados e socializados, trabalhos em grupo etc;
- 05 (cinco) horas/aula (ou mais) de observação, na classe onde iria estagiar;
- 25 (vinte e cinco) horas/aula (ou mais) referentes à ministração de aula na escola-campo;
- 40 (quarenta) horas/aula para preparação das aulas a serem ministradas na escola-campo;
- 30 (trinta) horas/aula para análise de um livro didático de Língua Portuguesa, destinado a uma das séries do 3º ou 4º ciclo, do Ensino Fundamental ou a uma das séries do Ensino Médio;

¹⁷ O programa dessa disciplina encontra-se em anexo.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

- 30 (trinta) horas/aula para elaboração de um artigo que abordasse qualquer aspecto do ensino de Língua Portuguesa;
- 05 (cinco) horas/aula para preparação e ministração de microaula ou de outra atividade a ser planejada em sala;
- 30 (trinta) horas/aula relativas a outras atividades docentes, escolhidas pelo aluno-mestre, dentre as seguintes:
 - ✓ Elaboração de um mini-projeto e execução deste, devendo estar relacionado ao ensino de leitura ou escrita;
 - ✓ Realização de oficina na área de língua portuguesa e Literatura Brasileira, a ser realizada na UFPB ou nas instituições de Ensino Fundamental e Médio;
 - ✓ Elaboração de apostilas para o uso de professores da escola-campo;
 - ✓ Pesquisa sobre a leitura e a escrita na escola-campo, contribuindo para o estímulo dessa díade;
 - ✓ Visita à biblioteca de uma escola pública, para contribuir com possível atualização do acervo de Língua Portuguesa;
 - ✓ Correção de textos produzidos pelos alunos da escola-campo.
- 45 (quarenta e cinco) horas/aula para elaboração do Relatório final de Estágio.

Para desenvolver o programa da disciplina a professora-supervisora montou o seguinte cronograma de atividades¹⁸:

¹⁸Tomamos conhecimento dessas atividades por meio de três relatórios que traziam em anexo textos com a descrição das atividades desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino no período de 2006.I. Estes textos encontram-se em anexo.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

PROGRAMA	
DATA	CONTEÚDOS
15/03/2006	Apresentação e discussão do programa da disciplina Explicação geral sobre as atividades a serem realizadas durante o estágio
22/03/2006	Discussão sobre os PCN: linguagem oral, leitura, produção de texto e análise linguística Orientações sobre a produção do relatório final de estágio
29/03/2006	Concepção de língua e de aula de português Plano de aula: etapas
05/04/2006	Estratégias e concepções de leitura Divisão de grupos e temas para os seminários (microaulas)
12/04/2006	Importância da leitura para a produção textual Texto: "Teoria e prática da atividade de leitura"
19/04/2006	Produção e Reescrita textual
03/05/2006	1º seminário: "O texto como objeto de estudos das aulas de português"
17/05/2006	2º seminário: "Texto, gêneros do discurso e ensino"
24/05/2006	3º seminário: "Concepções da escrita na escola e formação do professor"
31/05/2006	4º seminário: "Variação linguística e produção de texto" 5º seminário: "Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?"
07/06/2006	6º seminário: "Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens"
14/06/2006	7º seminário: "Gramática, discurso, ensino de língua e os PCN"
21/06/2006	8º seminário: "Ensino de literatura" "Literatura nos PCN"
28/06/2006	9º seminário: "Algumas reflexões a respeito das classes de palavras" 10º seminário: "O ensino da colocação pronominal: prescrição e uso"
05/07/2006	Discussão e avaliação dos seminários

Quadro 03: Conteúdos trabalhados na disciplina de Prática de Ensino

A disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no primeiro período de 2006 ocorreu semanalmente, às quartas-feiras, das 19:00h às 22:00h, perfazendo a carga horária de 60 horas-aula. O enfoque teórico dessa disciplina (conferir quadro 03) privilegiou um movimento de reflexão sobre

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

os documentos oficiais, como a aula do dia 22/03/2006 na qual foi feita uma “*Discussão sobre os PCN: linguagem oral, leitura, produção de texto e análise linguística*”, seguindo com estudo de textos teóricos sobre o ensino a) de **leitura** (*Estratégias e concepções de leitura; Importância da leitura para a produção textual; Teoria e prática da atividade de leitura*); b) de **escrita** (*Produção e Reescrita textual; Concepções da escrita na escola; Variação linguística e produção de texto*) passando pelo estudo dos gêneros textuais (*O texto como objeto de estudos das aulas de português; Texto, gêneros do discurso e ensino*); c) de **gramática** (*Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?; Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens; Gramática, discurso, ensino de língua e os PCN; Algumas reflexões a respeito das classes de palavras; O ensino da colocação pronominal: prescrição e uso*); d) de **literatura** (*Ensino de literatura, Literatura nos PCN*).

As aulas desta disciplina foram divididas em dois momentos. No primeiro, a professora-supervisora ministrou algumas aulas, orientando os alunos sobre o estágio supervisionado e conduzindo discussões sobre como aplicar os conteúdos de língua portuguesa; no segundo momento, alunos apresentaram seminários (microaulas) sobre temas pré-selecionados pela professora.

Na aula inicial (15/03/2006), a professora-supervisora apresentou o plano de curso, os documentos a serem utilizados no estágio (registro de frequência, ficha do perfil da escola-campo, ficha-assunto da aula observada, ficha de avaliação das aulas de regência etc), e explicou como seria o estágio prático, discriminando que seriam 30 (trinta) horas de estágio, sendo 5 (cinco) horas para o graduando observar o professor dando aulas e 25 (vinte e cinco) horas para o estagiário dar suas próprias aulas. Explicou ainda que os alunos teriam que registrar as aulas observadas, indicando o assunto dado, a reação da turma, a liderança do professor, e também as aulas que eles ministrassem para facilitar a elaboração do relatório. Nas demais aulas, foram trabalhados textos sobre os PCN, Concepções de língua e de leitura, Produção e Reescrita textual e, além disso, discutiu-se sobre elaboração de plano de aula e do relatório final de estágio, mostrando modelos e esclarecendo todos os itens, passo a passo.

Depois dessas aulas, os alunos, em grupo de dois ou três, iniciaram as exposições dos seminários, sempre finalizadas com uma discussão sobre o assunto abordado. Foram dois meses (maio e junho), como podemos observar no quadro 03, com apresentações de dez temas envolvendo questões relacionadas ao ensino de gêneros textuais, escrita, variação linguística, gramática e literatura.

No último dia de aula da disciplina, a professora-supervisora fez uma avaliação geral dos seminários, enfatizando que na sala de aula deve estar presente o texto, os gêneros textuais, a produção escrita que por si só envolve leitura, diversidade textual, correção gramatical, não esquecendo a oralidade e reescrita.

4.4 Delimitação dos dados

O *corpus* escolhido compreende os relatórios produzidos por alunos-estagiários matriculados na disciplina de Prática de Ensino do curso de Letras, no primeiro período de 2006. Havia, na verdade, 14 (catorze) relatórios, desse período, arquivados na universidade, mas só conseguimos o endereço de oito autores desses textos para enviar correspondência solicitando a assinatura do termo de consentimento. Desses oito apenas cinco retornaram o termo de consentimento assinado, portanto o *corpus* do estudo constitui-se de cinco relatórios¹⁹.

Na apresentação dos resultados da análise, optamos por tratar os relatórios por números, de um a cinco. Assim, no decorrer do texto, a referência a eles foi feita por esse número (R1, R2, ... R5). Os nomes das instituições onde os estagiários desenvolveram o estágio foram suprimidos dos textos, e os nomes dos estagiários, dos professores regentes e da professora supervisora de estágio, quando apareceram no texto, foram substituídos por nomes fictícios a fim de garantir o sigilo dos mesmos.

¹⁹ Os cinco relatórios analisados encontram-se em anexos. Vale salientar que não foram anexados os elementos pós-textuais dos relatórios, pois são muito volumosos. Somente algumas fichas e textos que serviram para fundamentar nossas afirmações estão em anexo.

4.5 Perguntas de pesquisa

Delimitados os dados, buscamos responder a questão principal, que norteou a pesquisa: **Que (re)configurações sobre o agir do professor regente e do estagiário são construídas em relatórios de estágio?**

Para isso, recorreremos a questões mais pontuais, que serviram de guia para o desenvolvimento do estudo:

- 1) Em que contexto de produção os relatórios foram produzidos?
- 2) Como são organizados os textos?
- 3) Quais elementos do trabalho do professor são avaliados? Que tipo de modalizações os enunciadores deixaram em seu discurso?
- 4) Em que medida são apresentados os determinantes externos ou as motivações, as intenções ou finalidades, os instrumentos ou capacidades que orientam o trabalho do professor?
- 5) Quais tipos de agir do professor regente e do estagiário são (re)configurados nos relatórios?

4.6 Procedimentos de análise

Para responder cada uma das questões, recorreremos aos procedimentos estabelecidos por Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009), além de noções propostas pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade.

Assim, nesta seção, discutiremos o conjunto de procedimentos que se referem à identificação e descrição do contexto de produção dos textos. Descrevemos ainda os passos da análise textual realizada segundo os três níveis (organizacional, enunciativo e semântico), que são expostos nas subseções a seguir.

4.6.1 Contexto de produção

Primeiro foi feito um levantamento de informações do contexto de produção dos relatórios, de hipóteses sobre a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em parâmetros, como: emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (BRONCKART, 1997).

4.6.2 Análise do nível organizacional

Após a análise do contexto de produção, investigamos o nível organizacional. Fizemos a identificação do conteúdo temático mobilizado, o tema central, os temas subsequentes, procurando averiguar os segmentos temáticos dos textos. Isso nos permitiu perceber que temas foram privilegiados, menosprezados ou esquecidos. Assim, chegamos até a análise do plano global, no qual pudemos verificar os actantes principais postos em cena.

Na análise dos tipos de discurso, procuramos observar tanto as unidades que indicam a implicação dos parâmetros da situação de produção quanto as que mostram uma conjunção ou disjunção em relação ao mundo da situação de produção. A ideia de se identificar os tipos de discursos é perceber a posição do enunciador em relação ao tema, se é de proximidade ou de distanciamento.

4.6.3 Análise do nível enunciativo

No nível enunciativo, buscamos determinar, primeiramente as unidades que indicam o posicionamento do enunciador diante do que é dito, depois identificamos as marcas de avaliação/interpretação representadas nos textos. Para tanto, recorreremos à identificação das modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Buscamos, então, os modos verbais e os verbos auxiliares (dever/poder); os advérbios terminados em ‘-mente’ em enunciados que são apresentados como certos, possíveis, prováveis; verbos de atitude proposicional (“Creio que...”); predicados cristalizados, como as orações subordinadas

substantivas (“É certo que o professor se esforça”). Por meio dos adjetivos axiológicos e afetivos (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) foi possível identificar as reações das instâncias enunciativas sobre o objeto trabalho do professor.

4.6.4 Análise do nível semântico

Para analisar as (re)configurações sobre o trabalho do professor, procuramos identificar os elementos constitutivos do agir (determinantes externos/motivos; finalidades/intenções; instrumentos/capacidades) atribuídos aos actantes, constatados a partir da análise de alguns organizadores lógicos empregados (porque, pois, para que, com o objetivo de, etc.) e da seleção lexical empregada para indicar artefatos (textos, leitura, questões, etc.) e capacidades (“A professora tinha o cuidado de orientar bem os alunos”). Identificamos também os conflitos, impedimentos ou dificuldades representados nos textos em relação aos diferentes elementos constitutivos do trabalho educacional.

Simultaneamente a essa análise, procuramos identificar os verbos e nominalizações que se referem ao trabalho do professor. Para classificar os verbos ou nomes que codificam um agir do professor, adotamos algumas das categorias desenvolvidas e/ou retomadas por Mazzillo (2006) e Bueno (2007), tais como:

- verbos ou nomes que indicam um **agir linguageiro** do professor, que se classifica conforme o agir do aluno: agir que exige uma ação imediata dos alunos; um agir que não requer uma resposta dos alunos e uma reação linguageira do professor a um agir dos alunos.
- verbos ou nomes que indicam um agir com instrumento simbólico ou material (**agir com instrumentos**);
- verbos ou nomes que codificam processos mentais ou atribuem capacidade ao professor (**agir mental**);

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Além desses tipos de agir, apareceram, no corpus selecionado, verbos/nominalizações que se referem às prescrições para o agir do professor, que consideramos indicar um **agir prescritivo** e verbos que sugerem um **agir coletivo**, indicando que determinadas ações são realizadas coletivamente, como por exemplo, “*A professora junto com os alunos fizeram a leitura do texto*”.

Apresentamos e discutimos, no próximo capítulo, os resultados das análises dos textos selecionados.

CAPÍTULO V

O TRABALHO DOCENTE REVELADO NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

O objetivo deste capítulo é discutir os resultados das análises dos relatórios. Primeiramente, mostraremos o contexto de produção dos textos; em segundo lugar, será apresentado o resultado da análise do nível organizacional com o plano global e tipos de discursos; em seguida, será exposta a análise do nível enunciativo com as modalizações; e, por último, apresentaremos os resultados da análise do nível semântico de cada texto.

5.1. Contexto de produção dos relatórios

Nessa análise foi feito o levantamento do contexto de produção dos relatórios o qual envolve o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado. Esses fatores compreendem o mundo físico, social e subjetivo.

Em relação ao mundo físico, podemos dizer, parafraseando Bronckart (1999, p.93), que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado no tempo e no espaço; logo, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, determinado por quatro parâmetros: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor, e o receptor.

Para contextualizar, os relatórios analisados foram produzidos individualmente pelos acadêmicos, em suas casas, após a realização do estágio e de posse de suas anotações. Esses textos foram entregues à professora no último dia de aula da disciplina Prática de Ensino. Assim, o contexto físico de produção dos relatórios pode ser definido da seguinte forma: o lugar de produção é a residência do estudante; o momento de produção é ao término do estágio; o emissor (produtor, ou locutor) é o aluno do último período do curso de Letras da UFPB, no ano de 2006.1; o receptor principal (leitor, destinatário ou interlocutor) é a professora

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

universitária, mas também podem ser o professor regente e os futuros alunos da disciplina Prática de Ensino.

Quanto ao mundo sociossubjetivo, podemos dizer que a produção de um texto inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores e regras etc) e o mundo subjetivo (imagem que o indivíduo dá de si ao agir). Esse contexto sócio-subjetivo é reconhecido também por quatro parâmetros: o lugar social (em qual instituição ou em que modo de interação o texto é produzido); a posição social do emissor (qual o papel social que o emissor desempenha na interação); a posição social do receptor (qual o papel social atribuído ao receptor do texto); o objetivo da interação (qual o propósito comunicativo do texto). Portanto, dentro dos fundamentos da teoria do interacionismo sócio-discursivo tem-se, como ponto de partida, o ato de comunicação com todos os seus pressupostos psicológicos e sociológicos inseridos numa específica situação comunicativa.

Dessa forma, em relação ao contexto sociossubjetivo, os autores, ao escreverem os relatórios, estão inseridos em uma posição social que lhes dá o estatuto de enunciador, isto é, eles agora desempenham o papel de estagiário que descreve as atividades realizadas durante o estágio supervisionado, mantendo, assim, uma interação com o receptor (a professora-supervisora do estágio), que, por sua vez, recebe o estatuto de destinatária com o papel de leitora/avaliadora dos textos.

Resumimos esse resultado no quadro seguinte:

**AS (RE) CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS				
MUNDO FÍSICO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	EMISSOR	RECEPTOR
	Residência do estudante	Após a realização do estágio	Aluno do último período do curso de Letras da UFPB, no ano de 2006.1.	Professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UFPB
MUNDO SÓCIO-SUBJETIVO	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	PAPEL SOCIAL DO DESTINATÁRIO	OBJETIVO (Propósito comunicativo)
	Universidade (meio acadêmico)	Estagiários do curso de Letras que após vivência do estágio relatam sua experiência.	Professora de Prática de Ensino que atua como orientadora do estágio e, por ser a supervisora do estágio desempenha o papel de leitora e avaliadora dos relatórios.	Relatar as atividades desenvolvidas pelo aluno estagiário à supervisora de estágio a fim de comprovar a realização do estágio e ser avaliado na disciplina de Prática de Ensino.

Quadro 04: Representações dos mundos físico e sócio-subjetivo dos relatórios

As observações feitas em relação ao contexto de produção dos relatórios podem ser sintetizadas da seguinte forma: os relatórios foram produzidos por alunos/estagiários do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, durante a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no ano de 2006.1. Assim, esses alunos assumem dois papéis: ora ocupam o papel (social) de estagiários desenvolvendo suas atividades na escola-campo, ora o papel de alunos (pessoa que produz fisicamente o texto) produzindo relatórios para a disciplina Prática de Ensino. Os relatórios fazem parte dos instrumentos de avaliação dessa disciplina e devem ser produzidos conforme as orientações dadas pela professora-supervisora do estágio. O relatório assume duas finalidades: é colocado pela instituição como um dos instrumentos que serão usados no processo de formação do futuro professor, mas, ao mesmo tempo, como um instrumento usado para avaliação do estagiário. Para o estagiário, portanto, esse texto

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

funcionaria, em tese, como um dos artefatos que comprova a realização do estágio e também como um artefato para ser aprovado na disciplina de Prática de Ensino.

Os relatórios em questão eram lidos oficialmente apenas pela professora-supervisora, destinatária direta dos textos, que lhes atribuía uma nota e depois eram devolvidos aos alunos. Os textos dos alunos que não compareciam no dia da devolução eram arquivados na universidade. Os relatórios não traziam nenhuma contribuição direta para a comunidade escolar, pois as escolas em que eram desenvolvidos os estágios não tinham acesso às observações ou sugestões para o ensino, propostas pelos professores em formação. Assim, depreende-se que o destinatário em potencial dos relatos era a professora-supervisora. No entanto, podemos dizer que esses textos também podem ser lidos por futuros estagiários do curso de Letras. Outro leitor que pode consultar esses textos é o pesquisador interessado em estudar relatórios, caso em que me incluo.

Outro ponto a se observar é o *agir-fonte*, isto é, o agir que deu origem a nossos dados, também chamado de *agir-referente*. Como sabemos, os relatórios foram escritos a partir do estágio de observação e do estágio de regência (Ver fragmentos 01 e 02 de relatórios, a seguir). Portanto, as observações feitas pelo estagiário durante o estágio de observação e as aulas ministradas por ele no estágio de regência são consideradas o *agir-referente* que deu origem aos relatórios.

Fragmento 01- RELATÓRIO 2
<i>A explanação das atividades desenvolvidas e realizadas no período de estágio, em cumprimento das exigências da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, orientada pela professora Marina, constitui o ponto-chave deste relatório. O seu desenvolvimento consiste na descrição dos dois segmentos que estruturam o estágio: o primeiro versa sobre o relato da observação direta das aulas ministradas pelo professor responsável pela sala de aula e o outro compreende todas as atividades docentes desenvolvidas pelo professor-estagiário na Escola-Campo.</i>
Fragmento 02- RELATÓRIO 3
<i>O relatório que exponho agora se refere à descrição das atividades realizadas ao longo do período do estágio e cumpre, também, uma das exigências para a conclusão do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Há, neste presente relatório, uma</i>

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

exposição da caracterização da escola-campo, das aulas observadas da professora regente, dos procedimentos adotados por mim no estágio prático e das conclusões feitas a partir de tudo que foi visto.

Os relatórios representam os fatos ocorridos durante as aulas, o agir do professor, do estagiário, conforme interpretados/avaliados pelos agentes produtores. São ações de linguagem dando origem a outras ações de linguagem. Os fragmentos 01 e 02 também ratificam as informações explicitadas no contexto de produção, especificando o objetivo do ato comunicativo – descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio. No fragmento 02, fica evidente ainda o papel social do enunciador: estagiário que após vivência do estágio relata, usando a primeira pessoa do singular, sua experiência (*O relatório que exponho agora se refere à descrição das atividades realizadas ao longo do período do estágio (...) dos procedimentos adotados por mim no estágio prático*), implicando-se no discurso.

Uma vez respondida a questão “*Em que contexto de produção os relatórios foram produzidos?*”, na perspectiva do ISD, passaremos a tratar do nível organizacional dos relatórios para entender como os produtores organizaram as partes que compõem esses textos.

5.2 Nível organizacional dos relatórios

Na análise do nível organizacional, procuramos responder a pergunta de pesquisa “*Como são organizados os textos?*”. Para tanto, consideramos primeiro o **plano global do texto**, buscando averiguar a estrutura composicional e os conteúdos temáticos mobilizados nos relatórios, e, em segundo, **os tipos de discurso** ou das “*modalidades de organização enunciativa*” (BULEA, 2007).

5.2.1 Plano global dos relatórios

Os Relatórios de estágio analisados, em geral, trazem, de forma bem resumida, informações sobre a escola, sobre o quadro administrativo e pedagógico, descrição dos aspectos físicos, exposição das aulas observadas (comportamento do professor e alunos) e das aulas de regência e conclusões.

Em relação à formatação, constatamos que os relatórios têm uma estrutura semelhante, isso porque na universidade os alunos receberam orientações para a elaboração dos mesmos (ver fragmentos 03 e 04 em seguida).

Fragmento 03- Texto sobre as atividades realizadas na disciplina Prática de Ensino, anexado ao relatório 3 (p.211)

Neste dia, a professora falou sobre o relatório final de estágio, passou para toda a turma cópia dos anexos e nos orientou no sentido de preenchê-los. Entregou um modelo de relatório e explicou todos os itens, passo a passo.

Fragmento 04- Texto sobre as atividades realizadas na disciplina Prática de Ensino, anexado ao relatório 5 (p. 214)

(A professora) orientou-nos sobre a produção do relatório de estágio, mostrando um relatório de uma ex-aluna. Falou que tínhamos que anotar as aulas observadas, os conteúdos trabalhados, a estratégia do professor, a reação dos alunos, bem como registrar as aulas que ministrássemos.

Dessa forma, os textos apresentam capa, folha de rosto, que são elementos pré-textuais responsáveis pela contextualização social. As capas dos relatórios contêm o nome da instituição (e demais setores hierárquicos) a qual o estagiário está vinculado, nome do autor, bem como, o título, local e ano da produção. Já a folha de rosto contém tudo isso e mais o destinatário social (a professora de Prática de Ensino) e uma nota indicando a que se destina o relatório.

Ainda como elementos pré-textuais, temos o sumário, indicando as partes em que se dividem o texto e suas respectivas páginas. Analisando esse elemento, constatamos que todos os relatórios apresentam as mesmas seções: **Introdução**,

Prática de Ensino na Escola-campo (subdividida em Caracterização da escola, Estágio de observação e Estágio prático), **Conclusões, Referências bibliográficas e Anexos.**

Acerca dos elementos pós-textuais, verificamos que as referências bibliográficas apresentadas em alguns relatórios estão restritas à menção aos livros didáticos utilizados no estágio de regência, sendo poucos estagiários que citam os PCN, mesmo que tenham recorrido a essa fonte para reforçar seu discurso. Quanto aos anexos, constatamos que grande parte de todo o trabalho é constituído por fichas²⁰ como, registro de frequência, de caracterização do estagiário, de avaliação das aulas ministradas (anexo p.217), do perfil da escola (anexo p.218), das aulas observadas (anexo p.220) e planos de aula, assim como os textos utilizados nas aulas do estágio de regência, tornando os relatórios bastante volumosos. Em três relatórios constam ainda, em seus anexos, um texto descrevendo as aulas da disciplina Prática de Ensino (estes textos foram anexados à tese porque foi a partir deles que especificamos as aulas da disciplina Prática de Ensino, no ano de 2006, na UFPB).

Quanto ao conteúdo temático, foi feita uma comparação entre os relatórios para verificação de semelhanças e diferenças nas suas características textuais, e constatou-se que, de forma geral, apresentam-se topicalizados nos textos os seguintes aspectos: **Introdução** (explicitação e/ou objetivo da tarefa acadêmica, considerações sobre o ensino de língua portuguesa, declarações sobre o que tentou realizar no estágio etc), **Caracterização da escola-campo** (aspectos físicos da escola, número de docentes e discentes, dificuldades que a escola enfrenta etc), **Estágio de observação** (descrição das aulas ministradas pelo professor regente, avaliação do trabalho desse professor, comportamento dos alunos), **Estágio prático** (exposição das aulas ministradas pelo estagiário, avaliação do agir do estagiário, comportamento dos alunos), **Conclusões** (avaliação global do estágio, dificuldades do estagiário, considerações sobre o papel do professor de Língua Portuguesa).

²⁰ Como falei anteriormente, devido ao grande número de anexos dos relatórios, não foi possível anexá-los por completo, no entanto, nos elementos pós-textuais desta tese há algumas dessas fichas, como exemplos.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Acreditamos que se as orientações sobre a elaboração do relatório tivessem tido um caráter mais propositivo teria feito os estagiários se posicionarem de modo mais efetivo diante dos problemas/desvios na prática dos professores regentes e dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

Para verificar, com precisão, a recorrência dos temas nos relatórios, elaboramos um quadro, que será apresentado a seguir (quadro 05), o qual possibilitou comparar os textos, ao mesmo tempo em que permitiu uma visão geral do conteúdo temático dos mesmos.

SEÇÃO	CONTEÚDO TEMÁTICO	R1	R2	R3	R4	R5
Introdução	Explicitação e/ou objetivo da tarefa acadêmica	X	X	X	X	X
	Considerações sobre o ensino e/ou professor de Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
	Declarações sobre o que tentou fazer no estágio prático	X	X	X	X	X
Caracterização da escola-campo	Aspectos físicos da escola-campo	X	X	X	X	X
	Número de docentes e alunos	X	X	–	X	X
	Problemas que a escola enfrenta	–	X	X	–	–
Estágio de observação	Descrição das aulas do professor-observado	X	X	X	X	X
	Avaliação do agir do professor-observado	X	X	X	X	X
	Comportamento dos alunos nas aulas do professor-observado	X	X	–	X	–
Estágio prático	Descrição das aulas do professor-estagiário	X	X	X	X	X
	Avaliação do agir do professor-estagiário	X	–	X	–	X
	Comportamento dos alunos nas aulas do professor-estagiário	X	X	X	X	X
Conclusão	Avaliação global do estágio	X	X	X	X	X
	Dificuldades do professor-estagiário	X	–	X	–	–
	Considerações sobre o papel do professor	X	X	X	–	X

Quadro 05: Plano global dos relatórios

O quadro 05 nos mostra que na parte introdutória dos relatórios de estágio, os enunciadores iniciam sempre com a explicitação da tarefa acadêmica,

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

ressaltando que a produção desta é uma exigência do regulamento do estágio da Universidade Federal da Paraíba. Verifiquemos alguns fragmentos:

Fragmento 05- RELATÓRIO 1
<i>Este relatório tem em sua essência o produto das atividades realizadas durante o estágio em cumprimento às determinações do regulamento do estágio da Universidade Federal da Paraíba. Sua finalidade é descrever as experiências de docência em Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXX.</i>
Fragmento 06- RELATÓRIO 3
<i>O relatório que exponho agora se refere à descrição das atividades realizadas ao longo do período do estágio e cumpre, também, uma das exigências para a conclusão do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba.</i>
Fragmento 07- RELATÓRIO 4
<i>A elaboração deste relatório traz como pauta principal a descrição do conjunto das atividades desenvolvidas durante o estágio, em cumprimento às determinações que regulamentam o estágio supervisionado. Seu objetivo é expor com clareza as experiências vivenciadas pelo professor-estagiário na Escola Estadual XXXX durante o primeiro semestre de 2006.</i>

Nesses fragmentos fica claro que os formandos internalizaram muito bem as normas que regulamentavam o estágio supervisionado e a disciplina Prática de Ensino, no ano de 2006. Naquela época, o regulamento de estágio da UFPB determinava que ao término dessa atividade, a qual era desenvolvida em uma única etapa, o aluno deveria produzir um relatório final, descrevendo suas ações. O relatório era um requisito obrigatório a ser entregue no final da disciplina Prática de Ensino, seja para verificação do que foi produzido durante o período da prática (valendo uma das notas), seja como uma forma de prestação de conta (comprovar a realização do estágio).

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Na seção de **Introdução** de todos os relatórios, constatamos também a elaboração de teses a respeito do ensino e/ou conteúdo de Língua Portuguesa, a respeito do trabalho do professor de português, de modo geral:

Fragmento 08- RELATÓRIO 1
<i>O professor de Língua Portuguesa deve promover a produção de textos orais e escritos, trabalhar a gramática no texto (...) ensinar a gramática dissociada do texto serve apenas para classificar termos e memorizar regras. Deve trabalhar a leitura, porque o aluno descobre bons modelos para seguir. Deve também estimular o aluno a falar, criar e escrever...</i>
Fragmento 09- RELATÓRIO 2
<i>Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados que são construídos no processo de interação verbal, determinado pelo contexto. (...) a língua não pode ser pensada como um objeto acabado, completo, pronto para ser usado como mero instrumento de comunicação.</i>
Fragmento 10- RELATÓRIO 3
<i>(...) o ensino-aprendizagem da língua portuguesa pede mudanças radicais, a partir das quais o que se espera, hoje, não é mais o professor ensinando regras a serem decoradas pelos alunos – espectadores, mas a interação entre ambos na busca da construção de seu conhecimento, através de reflexões sobre a língua.</i>
Fragmento 11- RELATÓRIO 4
<i>O texto, portanto, é a ferramenta para o trabalho didático, como também o produto; não se usa o texto apenas para o ensino da leitura, mas constitui-se o próprio texto como alvo de ensino.</i>
Fragmento 12- RELATÓRIO 5
<i>A aula de português deixou de ser uma aula para decorar regras e aplicar em frases soltas. (...) O ensino-aprendizagem de uma língua não pode abrir mão dos textos. Portanto compete ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentive o aluno interagir com o texto.</i>

Os fragmentos citados evidenciam o discurso dos estagiários quanto à necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa. Para isso, é preciso abandonar as práticas de ensino tradicionais, centradas na transmissão/recepção de conhecimentos em

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

favor da sala de aula como lugar da “interação verbal”, de diálogo entre sujeitos, concebendo o aluno como participante ativo na construção do conhecimento (*ensinar a gramática dissociada do texto serve apenas para classificar termos e memorizar regras (fragmento 08); Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações (fragmento 09); o ensino-aprendizagem da língua portuguesa pede mudanças radicais, a partir das quais o que se espera, hoje, não é mais o professor ensinando regras (fragmento 10); O texto, portanto, é a ferramenta para o trabalho didático (fragmento 11); A aula de português deixou de ser uma aula para decorar regras e aplicar em frases soltas (fragmento 12)*). Percebemos também a visão dos estagiários em relação ao objeto de ensino de língua materna, este deve centrar-se na abordagem do **texto**, numa perspectiva dos gêneros. Essas concepções dos formandos têm respaldo nos estudos que fizeram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) durante a disciplina de Prática de Ensino, resta saber se eles, no período de estágio de regência, fizeram a transposição desses conhecimentos.

Observamos ainda, na seção **Introdução**, que em todos os relatórios há declarações dos estagiários sobre o que tentaram fazer ou sobre o que realizaram durante o estágio prático.

Fragmento 13- RELATÓRIO 1
<i>(...) tentei, no meu estágio, incentivar os alunos a gostarem de ler e escrever, em razão disso trabalhei com gêneros textuais, procurando desenvolver a linguagem oral e ampliando a escrita produtiva.</i>
Fragmento 14- RELATÓRIO 2
<i>Trabalhei no estágio os conteúdos gramaticais, identificando-os em textos selecionados, procurando transmitir o conhecimento gramatical aliado ao texto literário, e não isolado em definições precisas e secas.</i>
Fragmento 15- RELATÓRIO 3
<i>(...) procurei, durante as aulas ministradas no período de estágio, enveredar, junto com os alunos, pelos caminhos da leitura e da produção oral e escrita</i>
Fragmento 16- RELATÓRIO 4
<i>(...) procurei trabalhar, durante o estágio, o ensino de produção de textos priorizando a função da escrita dentro das ações sociais do sujeito.</i>

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Fragmento 17- RELATÓRIO 5

Tomando o texto como o principal objetivo de ensino, a estagiária tentou, durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada.

Esses fragmentos revelam o plano da intencionalidade dos estagiários em relação ao desenvolvimento do estágio de regência, demonstrando o comprometimento com a atividade pela qual são responsáveis. Essa questão será mais bem detalhada adiante, quando da análise do nível semântico dos relatórios.

Na parte que traz a **caracterização da escola-campo**, é frequente nos relatórios a descrição do espaço físico das instituições observadas, a citação do número de alunos e de docentes e, em dois textos apenas (R2 e R3), há referências aos problemas que a escola enfrenta. Como esses dados constam na ficha “perfil da escola” que os formandos preenchem no início do estágio e anexam ao relatório, alguns estagiários não acharam importante descrever no texto determinadas informações, como no caso dos autores dos relatórios 01, 04 e 05 que não comentam sobre as dificuldades existentes na escola-campo.

Nas seções que relatam o **estágio de observação** e o **estágio prático**, constatamos descrições sobre o agir do professor regente e do estagiário, assim como referências ao comportamento dos alunos envolvidos no processo de ensino. Isso era de se esperar, já que o objetivo do relatório de estágio, no ano de 2006.I, era justamente descrever as aulas observadas e as aulas de regência, como podemos ver nos fragmentos 18 e 19, a seguir.

Fragmento 18- RELATÓRIO 2

A explanação das atividades desenvolvidas e realizadas no período de estágio (...) constitui o ponto-chave deste relatório. O seu desenvolvimento consiste na descrição dos dois segmentos que estruturam o estágio: o primeiro versa sobre o relato da observação direta das aulas ministradas pelo professor responsável pela sala de aula e o outro compreende todas as atividades docentes desenvolvidas pelo professor-estagiário na Escola-Campo.

Fragmento 19- RELATÓRIO 3

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Há, neste presente relatório, uma exposição da caracterização da escola-campo, das aulas observadas da professora regente, dos procedimentos adotados por mim no estágio prático e das conclusões feitas a partir de tudo que foi visto.

Verificamos, ainda, que todos os relatórios trazem avaliações sobre o agir do professor regente, enquanto apenas três (R1, R3 e R5) avaliam o agir estagiário. Essas avaliações geralmente são críticas que se fazem às ações dos docentes, como por exemplo, o que o professor faz não corresponde ao que deveria fazer, os professores utilizam métodos diferentes dos que deveriam utilizar, ou seja, são críticas sobre as formas do fazer docente. Esses aspectos sempre são mais fáceis de serem percebidos por pessoas não envolvidas nas ações, por isso é mais comum o estagiário avaliar o trabalho do professor que ele observou do que o seu próprio no estágio de regência. Esse assunto será retomado mais adiante na seção que traz a análise do nível enunciativo.

Na última parte dos relatórios, na **Conclusão**, os autores fazem avaliações sobre o estágio, confirmando a importância dessa atividade para a formação docente; tecem considerações acerca do papel do professor de português; e, nos relatórios 01 e 03, expressam as dificuldades que tiveram durante o estágio, como, conciliar o horário de atividades na escola-campo com o das aulas na universidade e o não cumprimento das tarefas pelos alunos.

Feita a análise da estrutura composicional e dos conteúdos temáticos mobilizados nos relatórios, apresentaremos, a seguir, os tipos de discurso presentes nos textos.

5.2.2 Tipos de discurso ou das “modalidades de organização enunciativa”

Partindo da noção de mundo discursivo que marcam os tipos de discurso, implicação/autonomia e conjunção/disjunção, e, subsequentemente, da noção de mundo do NARRAR e mundo do EXPOR, conforme já detalhado anteriormente no

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

capítulo 3, identificamos os tipos de discurso, segundo a classificação de Bronckart (1997/1999).

Uma análise preliminar dos relatórios mostrou-nos que os segmentos variavam entre o mundo do narrar e o mundo do expor. Assim sendo, retomamos o quadro 05 (p. 97) e relacionamos os tipos de discurso com o movimento temático dos textos, o que nos permitiu visualizar em que seção do relatório, em qual conteúdo temático ocorria cada tipo de discurso, como podemos ver no quadro 06:

SEÇÃO	CONTEÚDO TEMÁTICO	R1	R2	R3	R4	R5
		TIPOS DE DISCURSO				
Introdução	Explicitação e/ou objetivo da tarefa acadêmica	DT	DT	DI	DT	DT
	Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa	DT	DT	DI	DT	DT
	Declarações sobre o que tentou fazer no estágio prático	RI	RI	RI	RI	N
Desenvolvimento	Caracterização da escola-campo	N	N	N	N	N
	Descrição do agir do professor-regente	RI N	N	RI	N	N
	Descrição do agir do estagiário	RI	RI	RI	N	N
Conclusão	Avaliação global do estágio	RI	RI	RI	DT RI	DT
	Considerações sobre o papel do professor	DT	DT	DI	-	DT

Quadro 06: Tipos de discurso dos relatórios

A partir do quadro 06, fizemos a discussão dos tipos de discurso, levando em consideração as seções e os conteúdos temáticos nos quais ocorreram.

Observamos que o **discurso teórico** ocorreu apenas em duas seções dos relatórios: Introdução e Conclusão. Na Introdução, esse tipo de discurso foi empregado em segmentos que explicitam o objetivo da produção do relatório e em teses sobre o ensino de Língua Portuguesa (R1, R2, R4 e R5). E na Conclusão, aparece em segmentos que avaliam a atividade de estágio (R4 e R5) e nos que tecem comentários sobre o papel do professor (R1, R2 e R5). Observando o quadro

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

06, notamos que apenas no R3 não ocorre esse tipo discursivo. Vejamos alguns fragmentos que ilustram o discurso teórico:

Fragmento 20- RELATÓRIO 1

*Este relatório **tem** em sua essência o produto das atividades realizadas durante o estágio em cumprimento às determinações do regulamento do estágio da Universidade Federal da Paraíba. Sua finalidade é descrever as experiências de docência em Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXX. (Introdução)*

*O professor de Língua Portuguesa **deve** promover a produção de textos orais e escritos, trabalhar a gramática no texto para que o ensino-aprendizagem da língua melhore, **pois** ensinar a gramática dissociada do texto **serve** apenas para classificar termos e memorizar regras. **Deve** trabalhar a leitura, **porque** através dela o aluno **descobre** bons modelos para seguir. (Introdução)*

Fragmento 21- RELATÓRIO 2

*A explanação das atividades desenvolvidas e realizadas no período de estágio, em cumprimento das exigências da disciplina Prática de Ensino **constitui** o ponto-chave deste relatório. O seu desenvolvimento **consiste** na descrição dos dois segmentos que **estruturam** o estágio: o primeiro **versa** sobre o relato da observação direta das aulas ministradas pelo professor responsável pela sala de aula e o outro **compreende** todas as atividades docentes desenvolvidas pelo professor-estagiário na Escola-Campo. (Introdução)*

*Ser professor é valorizar o conhecimento prévio do aluno, ser um facilitador da aprendizagem, não apenas um mero transmissor do conhecimento. **Cabe** ao professor estabelecer uma troca de idéias com os alunos, fazer com que eles, através da reflexão, construam seu próprio conhecimento. (Conclusão)*

Fragmento 22- RELATÓRIO 4

*A elaboração deste relatório **traz** como pauta principal a descrição do conjunto das atividades desenvolvidas durante o estágio, em cumprimento às determinações que regulamentam o estágio supervisionado. Seu objetivo é expor com clareza as experiências vivenciadas pelo professor-estagiário na Escola Estadual XXXX. (Introdução)*

*O professor não **deve** jamais assumir uma postura unilateral no processo de ensino-aprendizagem, no qual sendo ele detentor do conhecimento, nada **tem** a aprender com seus*

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

alunos. Todo processo de ensino-aprendizagem deverá fazer parte de um processo ativo, prático e efetivo... (Introdução)

Fragmento 23- RELATÓRIO 5

*O ensino-aprendizagem de uma língua não **pode** abrir mão dos textos. **Portanto compete** ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem o aluno interagir com o texto. Não se **pode** tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. (Introdução)*

***Conclui-se, então,** que o professor de Língua Portuguesa **deve** trabalhar a gramática, **mas** não isoladamente, **pois** ela **deve** ser trabalhada de forma contextualizada, levando os alunos a perceberem que o ensino de língua é caracterizado pelo equilíbrio de atividades de leitura, análise lingüística e produção textual. (Conclusão)*

O discurso teórico pertence ao eixo do “expor” conjunto/autônomo, o que significa que a situação de ação de linguagem é coincidente com o tempo atual e que os parâmetros (agente, espaço, tempo) da interação verbal não são explícitos. Dessa forma, os conteúdos temáticos dos fragmentos 20, 21, 22 e 23 foram organizados com predominância do presente do indicativo com valor genérico (*tem, é, deve, serve, descobre, constitui, consiste, estruturam, versa, compreende, cabe, traz, pode, compete, conclui-se*), indicando um mundo discursivo em que as coordenadas gerais não são explicitamente distanciadas das do mundo ordinário do produtor (conjunção). Já o que caracteriza a autonomia nesses fragmentos é a ausência de unidades linguísticas referentes aos interlocutores e ao espaço-tempo da produção. Identificamos, ainda, como características do discurso teórico, a presença de organizadores lógico-argumentativos (*pois, porque, mas, portanto, então*) e a presença de modalizadores ou meta-verbos (*deve, deverá, pode*) expressando o conteúdo temático com base em valores e opiniões do mundo social. Essas características, ao mesmo tempo em que sugerem uma ‘elaboração de tese’ por parte da entidade enunciativa, denotam uma perspectiva ideológica dos estagiários, revelando que eles possuem forte embasamento teórico sobre o ensino da língua. Os segmentos que trazem posicionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre o papel do professor dessa disciplina pautam-se por um discurso de finalidade injuntiva, projetando um agir docente idealizado.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Já no R3, esses mesmos conteúdos temáticos foram registrados em **discurso interativo**, caracterizado pela conjunção e implicação. Verifiquemos essas características no fragmento a seguir:

Fragmento 24- RELATÓRIO 3

*O relatório que exponho **agora se refere** à descrição das **minhas** atividades (...) e **cumpre**, também, uma das exigências para a conclusão do curso de licenciatura em Letras... **Há**, neste presente relatório, uma exposição (...) dos procedimentos adotados por **mim** no estágio prático e das conclusões feitas a partir de tudo que foi visto. (Introdução)*

***Sabemos** que as dificuldades hoje enfrentadas pela educação são imensas e quando se trata do ensino da Língua então, o que mais se ouvem são comentários depreciativos. Sendo assim **é papel nosso**, como novos professores de Língua Portuguesa, buscar a mudança dessa realidade a partir da **nossa** sala de aula, enfrentando a realidade e assumindo, na medida do possível, uma nova postura. (Conclusão)*

É evidente, no primeiro segmento do fragmento 24, a **implicação** da estagiária (*minhas, mim*), assumindo sua posição a respeito do tema mobilizado. No segundo segmento, ela também se posiciona enunciativamente, mas desta vez sua inscrição é caracterizada pelo uso da 1ª pessoa do plural (**sabemos, nosso, nossa**), para falar sobre o papel do professor de português, fundamentando-se em argumentos pragmáticos (*é papel nosso, como novos professores de Língua Portuguesa, buscar a mudança dessa realidade ...*), ou seja, para a estagiária, é obrigação dos futuros professores de Língua Portuguesa, inclusive ela mesma, mudar a realidade do ensino da língua. Os verbos no presente do indicativo (*refere, cumpre, há, é*), os advérbios (*agora, hoje*) e ainda a expressão “*neste presente relatório*” assinalam a conjunção ao mundo ordinário da interação.

No que diz respeito aos segmentos que descrevem a caracterização da escola-campo (aspecto físico, pedagógico, problemas), percebemos que os relatórios que abordam esses temas foram organizados por meio de um discurso marcado pela disjunção e pela autonomia dos enunciadores, sem qualquer implicação – a **narração**. Observemos os fragmentos ilustrativos desse tipo discursivo:

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Fragmento 25- RELATÓRIO 1

A equipe docente era composta por 21 profissionais, todos com nível superior, 599 alunos subdivididos em 465 alunos de 5ª a 8ª séries e 134 alunos de Ensino Médio. Havia ainda uma equipe técnica-pedagógica formada por duas supervisoras e um grêmio estudantil. Quanto ao espaço físico, a escola possuía uma diretoria, uma sala de professores, quatro salas de aula e um pátio, onde aconteciam as atividades artísticas.

Fragmento 26- RELATÓRIO 2

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio XXXX. Esta escola era formada por uma equipe de cento e dez professores, com aproximadamente 2900 alunos matriculados... A escola possuía um amplo espaço físico, com duas salas de diretoria, uma sala de Orientação Educacional, uma sala de supervisão, vinte e duas salas de aula...

Os professores e demais funcionários eram insatisfeitos com a falta de materiais didáticos. Reclamavam sobre a escassez destes, assim como da insuficiente quantidade de funcionários.

Fragmento 27- RELATÓRIO 3

A unidade de ensino onde se realizou o estágio foi o Colégio Municipal XXXX. O Colégio oferecia o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e atendia 1.699 alunos. Esta clientela era procedente dos mais diversos bairros da cidade, de algumas comunidades rurais e até de municípios vizinhos.

A direção do colégio afirmou que as principais dificuldades enfrentadas pela escola eram: a ausência da família na escola para auxiliar na formação escolar e cidadã dos alunos; a falta de infra-estrutura, pois desejavam a construção de um laboratório; a falta de materiais pedagógicos como livros específicos para os professores.

Fragmento 28- RELATÓRIO 4

Quanto ao espaço físico, a escola possuía 9 salas de aula, 1 sala de arquivo morto, 1 almoxarifado, 1 Departamento de Ed. Física, 1 sala de informática, 1 sala de jogos, além de cantina, ginásio de esportes, biblioteca e auditório. A escola não tinha recursos audiovisuais, visto que foi arrombada.

Seu corpo docente era formado por 36 professores, quase todos com formação superior. O corpo discente era constituído por 526 alunos, pertencentes, na sua maioria, a uma camada social carente.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Fragmento 29- RELATÓRIO 5

A escola contava com um corpo docente composto por 28 professores, sendo que apenas um não tinha qualificação superior. Os alunos eram em torno de 457, na maioria advindos de uma camada carente da população.

Os recursos materiais encontrados na escola foram: televisão, retroprojeter, som, mapas que estão disponíveis para o professor usar, mediante agendamento. No entanto, apesar de esses recursos encontrarem-se disponíveis na escola, o que se via era professores dando aulas apenas com quadro e giz.

Tais fragmentos se baseiam em um modo discursivo cujas coordenadas são claramente **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário dos agentes-produtores e dos leitores, marcada, principalmente, pela grande quantidade de verbos no pretérito imperfeito (*era, havia, possuía, aconteciam, foi, reclamavam, contava, foram* etc). Também não há unidades linguísticas que remetam aos agentes da interação verbal. No entanto, percebemos traços de avaliação/julgamento em alguns fragmentos, quando se afirma que os professores e funcionários “*eram insatisfeitos*” com a falta de recursos didáticos (fragmento 26), e quando se diz que apesar de a escola ter recursos disponíveis, os professores não os utilizam (fragmento 29). Esses exemplos revelam, de certa forma, a responsabilidade enunciativa dos agentes sobre o conteúdo temático expresso, indicando a posição que assumem diante do fato narrado.

Outros segmentos em que ocorre a **narração** são os que descrevem o agir do professor regente, especificamente, os que relatam com mais detalhes as aulas observadas (R1, R2, R4 e R5). Esse tipo de discurso caracteriza-se pela ausência de qualquer unidade linguística que remeta aos participantes da interação e pela presença de uma referência textual que desloca o acontecimento verbalizado para um tempo separado, disjunto do momento da interação. Os fragmentos, a seguir, esboçam esse tipo discursivo:

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Fragmento 30- RELATÓRIO 1

No dia 24 de abril comecei as aulas de observação. Nesse dia a professora fez a minha apresentação às turmas, explicou que eu estava estagiando e que precisaria da participação de todos. Nesse dia, a professora solicitou a pesquisa que havia passado sobre texto biográfico e pediu a alguns alunos que lessem as biografias que haviam pesquisado...

No dia 25 de abril, a aula observada foi sobre frase verbal e nominal. A professora deu uma aula explicativa utilizando frases soltas no quadro giz e em seguida questionava se as frases eram verbais ou nominais. Após a explicação, ela deu o conceito oral sobre oração. A turma durante essa aula foi pouco participativa, porque eles estavam preocupados em copiar as frases do quadro. Como proposta de atividade de casa, ela sugeriu que os alunos identificassem o sujeito nas frases.

Fragmento 31- RELATÓRIO 2

Na terceira aula de observação, Ferreira adota uma didática interativa, pergunta sempre se os alunos têm dúvidas acerca do uso dos pronomes. Mostra a aplicação desta classe de palavra tanto na linguagem coloquial como na norma padrão. A aula é bem conduzida. O professor, inicialmente, conceitua o pronome dentro dos três critérios de classificação das palavras: mórfico, sintático e semântico. Em seguida, exhibe os tipos de pronomes e suas aplicações mais comuns, seja no âmbito da escrita, seja na oralidade.

Na quarta aula observada, o professor junto com os alunos responde o exercício do livro didático, referente aos pronomes. Devido à escassez de livros didáticos, a solução mais adequada que o professor encontra, para que não fique nenhum aluno sem resolver a atividade, é a leitura em grupo. Ferreira auxilia cada grupo, disposto a orientar os alunos e conduzi-los para o entendimento das questões propostas...

Fragmento 32- RELATÓRIO 3

No primeiro dia do estágio de observação, a professora Sandra apresentou-me à turma como estagiária, explicou o motivo pelo qual eu estava ali, quanto tempo iria permanecer e, em linhas gerais, qual o trabalho que eu iria desenvolver.

Durante os dias de observação, a professora revelou-se bastante atenciosa e até carinhosa com a turma. Conseguia, em todas as aulas, fazer com que os alunos participassem de forma bastante satisfatória, demonstrou ter liderança e conhecimento dos conteúdos. Ela preparava previamente as aulas, sempre procurando avaliar os alunos ao término de cada uma delas.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Fragmento 33- RELATÓRIO 4

Na primeira aula observada, os alunos copiaram o texto “Bahia: 22 de abril de 1522: Brasil eu te vi nascer” no caderno para responderem um questionário. Após a discussão sobre o questionário, a professora deu visto nos cadernos e passou a explicar sobre as conjunções coordenadas. Depois passou um exercício de verificação de aprendizagem sobre o texto, abordando as orações coordenadas e disse que na aula seguinte faria as correções.

(...)

Na terceira aula, a professora fez uma exposição sobre semântica e polissemia. Os alunos não entenderam muito bem e ela deu vários exemplos para tirar as dúvidas. No final da aula, ela passou atividades sobre semântica e polissemia.

Fragmento 34- RELATÓRIO 5

No segundo dia de observação, a professora Célia expôs o conteúdo Concordância de uma forma muito tradicional. Utilizou o livro e explicou o conteúdo com o auxílio do quadro, depois da explicação e de tirar todas as dúvidas dos alunos através de exemplos, a professora fez exercício de fixação que continha no livro didático.

No terceiro dia de observação, Célia passou um texto narrativo “As cocadas” e pediu para que os alunos fizessem a leitura silenciosa, em seguida leu o texto para que todos escutassem. Após a atividade de leitura, passou o exercício sobre o texto no próprio livro didático. A professora adotava sempre a mesma metodologia para dar suas aulas.

É visível, nesses fragmentos, que as coordenadas gerais estão **disjuntas** das do mundo ordinário dos agentes-produtores e dos agentes leitores. Nos fragmentos 30, 32 e 33, essa disjunção está marcada pelo uso do par pretérito perfeito e imperfeito (*foi, deu, questionava, estavam, sugeriu, foram, eram, tinham, fez, explicou, apresentou, preparava, copiaram, passou, disse, expôs, utilizou, pediu, leu, adotava etc*) e pelo uso de organizadores temporais que marcam a origem e o desenvolvimento do evento (*No dia 25 de abril, Após a explicação, Na observação do dia 26 de abril, na seqüência da aula, Na primeira aula observada, Após a discussão, . No final da aula No terceiro dia de observação, em seguida, Após a atividade etc*). Como não houve uma participação direta dos estagiários nessa fase do estágio, é natural que na descrição das aulas observadas, eles não tenham se implicado

enunciativamente. Isso é perceptível pela ausência de dêiticos de primeira pessoa e pelo caráter distanciado que assumem em relação ao texto narrado, com exceção do R1 e R3, nos quais aparecem, eventualmente, segmentos encaixados em relato interativo, havendo um duplo movimento enunciativo: aproximação e distanciamento da situação de produção (ver fragmentos 30 e 32). Esse fato ocorre, principalmente, nos segmentos que descrevem a primeira aula observada, quando a professora responsável pela sala faz a apresentação das estagiárias e explica aos alunos o tipo de atividade que elas iriam desenvolver (*No dia 24 de abril **comecei** as aulas de observação. Nesse dia a professora fez a **minha** apresentação às turmas, explicou que **eu estava** estagiando e que precisaria da participação de todos; No primeiro dia do estágio de observação, a professora Sandra apresentou-**me** à turma como estagiária, explicou o motivo pelo qual **eu estava** ali, quanto tempo **iria** permanecer e, em linhas gerais, qual o trabalho que **eu iria** desenvolver.*). Aqui, o relato interativo se caracteriza pela criação de um mundo discursivo disjuncto do mundo ordinário do agente-produtor e por um narrar implicado, marcado pelo uso de verbos e pronomes na primeira pessoa do singular.

Em relação, ainda, ao uso da narração nos relatórios, um fato que nos chamou a atenção foi que o agente-produtor do R2 descreveu o agir do professor-regente usando o discurso narrativo, mas com segmentos que mesmo apresentando propriedades específicas da narração (origem temporal, ausência de dêiticos de primeira pessoa etc), contém ocorrências locais de presente (*Na **terceira aula de observação**, Ferreira **adota** uma didática interativa, **pergunta** sempre se os alunos têm dúvidas acerca do uso dos pronomes...*), ou tem como tempo de base uma forma de presente chamada de *presente histórico*, *presente de narração* ou *presente dramático* (cf. fragmento 31). Para alguns analistas, esse tipo de emprego do presente revelaria uma fusão de tipos de discurso; no caso, a ocorrência da inserção de elementos de discurso interativo na narração, destinada a dar ao leitor a impressão de que a cena se desenvolve diante de seus olhos. Hamburger (1986, pp.99-107) comenta principalmente a hipótese segundo a qual esses empregos seriam derivados históricos de “testemunhos diretos” transpostos para os segmentos narrativos. No entanto, devido ao deslocamento do mundo narrativo em relação ao mundo ordinário da ação de linguagem, o presente histórico tem um valor temporal

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

unicamente *interno*, marcando, na verdade, uma relação de isocronia entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese, a exemplo dos valores que recebem o pretérito perfeito e imperfeito, nesse mesmo tipo de discurso. Assim, os segmentos que descrevem o estágio de observação no R2, devem ser considerados como *variantes de narração*, que mobilizam o presente em vez e em lugar do subsistema clássico dos tempos da narração (pretérito perfeito e imperfeito).

O **relato interativo** do eixo do narrar disjunto/implicado, aparece nos relatórios em três seções: na Introdução, em segmentos que trazem declarações dos formandos a respeito do que tentaram fazer no estágio prático (R1, R2, R3 e R4); no Desenvolvimento, em segmentos que relatam as ações do estagiário e, na seção Conclusão, quando avaliam a regência de sala de aula e apontam as dificuldades que tiveram diante dessa atividade. Vejamos agora, cada uma dessas ocorrências, começando pelas declarações dos estagiários a cerca do que realizaram ou tentaram realizar durante o estágio:

Fragmento 35- RELATÓRIO 1

<i>...tentei, no meu estágio, incentivar os alunos a gostarem de ler e escrever, em razão disso eu trabalhei com gêneros textuais, desenvolvendo a linguagem oral e ampliando a escrita produtiva.</i>
--

Fragmento 36- RELATÓRIO 2

<i>Trabalhei no meu estágio prático os conteúdos gramaticais, identificando-os em textos selecionados, procurando transmitir o conhecimento gramatical aliado ao texto literário, e não isolado em definições precisas e secas.</i>

Fragmento 37- RELATÓRIO 3

<i>... procurei, durante minhas aulas ministradas no período de estágio, enveredar, junto com os alunos, pelos caminhos da leitura e da produção oral e escrita, porque é importante para a aprendizagem da língua.</i>

Fragmento 38- RELATÓRIO 4

<i>Pensando no aluno enquanto sujeito, e no texto como instrumento que serve a um determinado fim – informar, divertir, expressar sentimentos, ensinar etc. – eu procurei trabalhar, durante o estágio, o ensino de produção de textos priorizando a função da escrita dentro das ações sociais do sujeito.</i>

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

O relato interativo é caracterizado nos fragmentos (35, 36, 37 e 38) pela **disjunção**, marcada pelo uso do pretérito perfeito e pela origem temporal explícita (*tentei, no meu estágio; Trabalhei no estágio; procurei, durante minhas aulas ministradas no período de estágio; – eu procurei trabalhar, durante o estágio, o ensino de produção de textos*) que torna o mundo discursivo criado claramente *situável* (período do estágio prático), em referência ao quadro temporal do mundo ordinário dos agentes. Ao lado desse mundo disjunto, desenvolve-se um narrar que se caracteriza pela **implicação** do agente-produtor, assinalada pela presença de pronomes (eu, meu, minhas) e verbos na primeira pessoa do singular que remetem diretamente ao participante da ação. No R5, esse mesmo conteúdo temático foi exposto de modo disjunto e sem implicação do agente-produtor, como no segmento: “*Tomando o texto como o principal objetivo de ensino, a estagiária tentou, durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada.*”. Como atesta o segmento, nenhuma unidade linguística refere-se diretamente ao agente-produtor, sendo empregada a terceira pessoa (**a estagiária tentou**) para narrar o fato, marcando a autonomia do narrador que se distancia do relato, sem referências a um possível envolvimento pessoal na atividade em questão. Observemos, a seguir, fragmentos cujos segmentos relatam o agir do estagiário:

Fragmento 39- RELATÓRIO 1

No dia 04 de maio, aproveitando que eu havia trabalhado com um texto de uma campanha publicitária, levei para sala de aula um outro texto sobre uma propaganda dos biscoitos Parmalat, para desenvolver uma atividade de leitura. Coloquei a turma em duplas, distribui o texto e solicitei a leitura. Na seqüência, fizemos uma análise do texto, onde eu questionei bastante, tentando levar os alunos a perceberem a relação entre o texto verbal e o não-verbal no texto publicitário.

(...)

Dia 10 de maio, a aula foi sobre produção de texto. Primeiro desenvolvi uma conversa sobre o tema correspondência pessoal. Depois apresentei uma carta que havia como modelo no livro didático, trabalhando as características formais de uma carta pessoal, mostrando a escrita

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

formal e informal. Para finalizar a aula, solicitei que os alunos escrevessem uma carta em resposta à carta apresentada.

Fragmento 40- RELATÓRIO 2

*No segundo encontro, declamo a “Lira I”, correspondente à primeira parte da obra Marília de Dirceu, de Tomás Antônio Gonzaga. **Discutimos** oralmente acerca do conteúdo do poema, e, em seguida, **introduzo** as idéias que diferenciam as nomenclaturas Arcadismo, Neoclassicismo e Iluminismo. **Percebo** que, por **eu** ter contextualizado a realidade social e política da época árcaica, **consigo** captar uma maior atenção dos alunos.*

*No terceiro dia de estágio, dou início à classe de palavra Verbo, procurando identificá-la no poema de Claudio Manuel da Costa, para que a aula de gramática fosse encarada como uma continuidade da aula anterior. Feita a apresentação do conceito de verbo com uma aplicação prática ao texto, **eu analiso** junto com os alunos as categorias verbais até chegar na distinção entre os modos verbais; **ilustro** essa distinção com a leitura do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade. Os alunos estavam atenciosos por verem os conhecimentos adquiridos sendo aplicados diretamente ao texto.*

Fragmento 41- RELATÓRIO 3

*Na aula seguinte, **iniciei** o assunto Sujeito e Predicado, interrogando os alunos sobre o que eles já sabiam em relação a isso. **Expus** o conceito e **expliquei** o assunto no quadro utilizando exemplos com frases, **escrevi** um exercício para ser respondido por eles. **Em seguida, realizamos** uma leitura compartilhada do poema ‘Crianças Lindas’ de Ruth, então **voltei** a explicar o assunto procurando junto com eles os sujeitos presentes no poema e **por último escrevi** na lousa um exercício para responderem em casa.*

*Nessa aula, através de um exercício de revisão e de explicações, **procurei** tirar algumas dúvidas que os alunos ainda tinham em relação ao assunto da aula anterior, **logo após, introduzi** os assuntos Núcleo do Sujeito, o qual eles tiveram muita facilidade em compreender, e Tipos de Sujeito, neste se confundiram um pouco. **Dando continuidade à aula fizemos** a leitura silenciosa e coletiva do texto ‘A luta começou em cima de uma árvore’ da revista Galileu, **depois dividi** a turma em duplas e **pedi** que destacassem os sujeitos presentes no texto, assim como seu núcleo, e fizessem uma lista no caderno. **Depois** que eles realizaram essa atividade, **pedi** que classificassem todos os sujeitos encontrados, de acordo com os tipos trabalhados em sala.*

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

O relato interativo, nos fragmentos (39 e 41), caracteriza-se pela grande concentração de verbos no pretérito perfeito, sobretudo, na primeira pessoa do singular, marcando a disjunção em relação ao momento da produção e a implicação dos enunciadores. Há também a presença de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e do plural, de forma explícita (eu) e de forma implícita (fizemos, realizamos), e de organizadores temporais que estruturam o curso das atividades (*Primeiro desenvolvi uma conversa... Depois apresentei uma carta... Para finalizar a aula, solicitei...; Na aula seguinte, iniciei... Em seguida, realizamos... e por último escrevi etc.*). Tendo executado efetivamente essa fase do estágio, é natural que os estagiários tenham lançado mão desse tipo de discurso para apresentar o andamento das aulas que ministraram. No entanto, no relatório 2 (cf. fragmento 40), o estagiário usou uma variante do relato interativo para descrever seu próprio agir (Ex. *No terceiro dia de estágio, dou início à classe de palavra Verbo (...) eu analiso junto com os alunos as categorias verbais até chegar na distinção entre os modos verbais; ilustro essa distinção com a leitura do poema...*). Ou seja, ele emprega verbos no presente do indicativo para relatar suas ações como se elas tivessem ocorrendo no mesmo tempo de seu discurso, dando a impressão de que essas ações se desenvolvem diante de seus olhos. Temos, então, uma dupla ancoragem temporal: em “*declamo, introduzo, percebo, consigo, dou, analiso, ilustro*”, o eixo de referência é o ato de produção, constituindo uma localização de simultaneidade, **conjunção**, em relação ao mesmo, marcada pelo tempo verbal presente; em “*No segundo encontro e No terceiro dia de estágio*”, o eixo temporal tem como referência o discurso do narrar, marcada por uma origem espaço-temporal explícita que torna o mundo discursivo criado **disjunto** do ato de produção. Este é um caso típico da imbricação entre os dois mundos discursivos, o que gera, com certeza, uma grande complexidade textual. Importante destacar, nesse caso, o efeito de subjetividade que a escolha pela forma verbal em primeira pessoa do singular imprime ao discurso. É uma forma verbal de valor particular, por situar naquele que se enuncia como eu, a responsabilidade e as possíveis consequências pelo ato enunciativo.

Diferentemente do que vimos no R2, nos relatórios 4 e 5, os estagiários embora tenham participado ativamente do estágio prático, ao relatarem suas ações assumem um posicionamento exterior ao discurso, dando-lhe um caráter de

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

objetividade. Esse distanciamento é marcado principalmente pelo uso de verbos no pretérito perfeito, pelo uso da voz passiva e pelo uso da terceira pessoa do singular para se referirem a si mesmos. Verifiquemos isso nos fragmentos seguinte:

Fragmento 42- RELATÓRIO 4

No estágio prático, o professor-estagiário trabalhou os seguintes conteúdos gramaticais: crase, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal. A metodologia adotada por ele para essas aulas foi exposição oral do conteúdo do livro e exemplificação na lousa. A avaliação foi feita através de exercícios de verificação de aprendizagem. O que chamou a atenção do professor-estagiário foi que toda vez que se prescrevia uma atividade, os alunos perguntavam se valia nota.

Fragmento 43- RELATÓRIO 5

No terceiro encontro, seguindo a seqüência do livro didático, pois foi uma coisa que a professora Célia pediu, que não saísse da ordem do livro e de seu plano de curso, a professora-estagiária ministrou a aula baseada no assunto de Parágrafo e Frase, expondo o conteúdo no quadro de giz, fazendo as explicações e tirando as dúvidas que surgiam. Após a explicação, passou uma tarefa de classe do livro, como exercício de fixação.

Essa distância que os estagiários imprimem ao narrar suas ações pode revelar que eles se sentiram inseguros para assumir as obrigações e responsabilidades do agir como professor ou significar a tentativa de afastamento de uma experiência que na visão deles não foi favorável, que não saiu como tinham previsto. Essa inferência foi feita a partir do enunciado do fragmento 43 (... *a professora Célia pediu que não saísse da ordem do livro e de seu plano de curso,*) e do trecho da conclusão do R4 (*Aprendi, durante o estágio, a importância de ouvir, dialogar, compreender, que professor não é dono absoluto da verdade, que precisa deixar de ser uma tartaruga intransigente*). Nos exemplos, podemos inferir que os formandos não tiveram liberdade para realizar seu estágio de regência de acordo com a visão que têm do ensino de língua, devido a prescrições rígidas, à falta de compreensão dos professores regentes em relação ao trabalho do estagiário. Dessa forma, eles não se sentiram “autores” das ações desenvolvidas. Pode-se dizer que esse fato levou os estagiários,

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

produtores dos relatórios 4 e 5, a assumirem um posicionamento exterior ao discurso, ao relatarem seu próprio agir. Isso revela também o trabalho real do professor em situação de estágio, pois a atividade de trabalho não se limita apenas ao que é realizado pelo indivíduo, mas também ao que ele deixa de realizar, ao que poderia ter feito de outro jeito, a seu modo.

Por fim, o relato interativo foi empregado também na seção de Conclusão dos relatórios 1, 2, 3 e 4, em segmentos que avaliam o estágio e nos que apontam as dificuldades que tiveram diante dessa atividade. Os fragmentos seguintes exemplificam essa ocorrência:

Fragmento 44- RELATÓRIO 1

<i>Meu maior desafio foi administrar o período de estágio com as aulas ministradas na universidade, somadas às exigências das outras disciplinas da grade. O estágio foi importante porque me fez entender que ensinar não é uma tarefa tão fácil, mas, com certeza, se for feito um bom trabalho haverá retorno.</i>

Fragmento 45- RELATÓRIO 2

<i>Fiquei ciente de que o estágio foi apenas uma ponta do iceberg e que, para ter uma visão mais ampla da língua portuguesa, é necessário que nós estagiários mergulhemos no seu conhecimento para entender o seu mecanismo e as suas minúcias.</i>

Fragmento 46- RELATÓRIO 3

<i>A maior dificuldade que tive durante o período de estágio prático foi relativa às atividades passadas para casa, visto que pouquíssimos alunos retornavam com suas respostas. A melhor forma que eu encontrei para contornar essa situação durante esse período, foi corrigir coletivamente essas atividades no início de cada aula.</i>

Fragmento 47- RELATÓRIO 4

<i>Sem dúvida, no estágio acabei aprendendo com os alunos mais do que o que eles aprenderam comigo. Aprendi, durante o estágio, a importância de ouvir, dialogar, compreender, que professor não é dono absoluto da verdade, que precisa deixar de ser uma tartaruga intransigente e buscar soluções para sanar as deficiências encontradas na sala de aula.</i>
--

Nos fragmentos descritos há alternâncias entre o discurso narrativo e o expositivo: as passagens marcadas pelos verbos no pretérito perfeito (*Meu maior desafio foi administrar... O estágio foi importante porque me fez entender; A maior dificuldade que tive durante o período de estágio prático foi ... A melhor forma que eu encontrei; (...) o estágio foi apenas uma ponta do iceberg ; no estágio acabei aprendendo etc*) mostram bem um conteúdo temático disjunto/implicado, correspondente ao relato interativo do mundo do narrar, mas que mobiliza conteúdos encaixados de um *discurso interativo*, marcado por verbos no presente (*ensinar não é uma tarefa tão fácil; ... é necessário que nós estagiários mergulhemos; professor não é dono absoluto da verdade etc*), ilustrando um discurso expositivo.

5.2.2.1 Síntese conclusiva sobre os tipos de discurso nos relatórios

De acordo com as coordenadas gerais do mundo (EXPOR e NARRAR), no modelo proposto por Bronckart (1999), os relatórios em análise organizam-se em torno dos quatro tipos de discurso (discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração), sendo que, pela natureza do gênero relatório, há uma predominância do eixo do narrar. A incidência maior da **narração** está nos segmentos que apresentam os aspectos físicos e pedagógicos das escolas-campo (R1, R2, R3, R4 e R5) e nas descrições do agir dos professores regentes, narradas do ponto de vista de um observador distante, não envolvido no agir. Já o **relato interativo** tem como conteúdo temático o agir dos estagiários nas aulas de regência e as considerações pessoais sobre essa atividade. No entanto, em dois relatórios (R4 e R5), a narração foi usada para descrever o agir dos estagiários, quando o esperado era o relato interativo, já que se tratava do relato de uma experiência vivida por eles. O **discurso teórico** está contido em quase todos os relatórios (R1, R2, R4 e R5), ocorrendo, principalmente, nas seções de Introdução e Conclusão, onde os estagiários elaboram teses sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ou tecem comentários sobre o papel do professor dessa disciplina. No R3, esses mesmos conteúdos temáticos foram abordados a partir do **discurso interativo**. Aliás, foi só nesse caso específico que esse tipo de discurso ocorreu. O fato de o discurso interativo não ter sido muito empregado nos relatórios se

justifica pela natureza desse gênero. O relatório, geralmente, é produzido depois de um certo tempo das ações realizadas, ou seja, disjuncto do mundo ordinário do agente-produtor, e, uma das características do discurso interativo é justamente a conjunção, simultaneidade das ações em relação ao mundo ordinário dos agentes da interação.

No que diz respeito às modalidades de organização enunciativa dos agentes-produtores, verificamos que eles ora assumem a responsabilidade diante de seu dizer, implicando-se no ato de produção, ora não se responsabilizam frente às operações de linguagem mobilizadas. Isso nos leva a acreditar na estreita relação existente entre posicionamento enunciativo e agenciamento de tipos discursivos. Dessa forma, os tipos de discursos não têm apenas função coesiva de organização textual, mas também um papel significativo na constituição da responsabilidade enunciativa.

Feita a identificação dos tipos de discurso ou modalidades de organização enunciativa encontrados nos textos, o foco das discussões volta-se agora para os aspectos avaliativos nos relatórios.

5.3 Análise do nível enunciativo dos relatórios

Segundo Bronckart (2007), o ser humano participa a todo momento das avaliações sociais, aplicando critérios de avaliação e julgando a pertinência do agir dos outros em relação aos *mundos representados* (físico, social e subjetivo). O pesquisador, inspirado na *Teoria do Agir Comunicativo* de Habermas(1989), categoriza quatro tipos de modalizações: lógicas, deonticas, apreciativas e pragmáticas.

No geral, ressaltamos que a modalização pode ser concebida como uma estratégia utilizada pelo enunciador para expressar sua relação proposicional com o que está sendo dito, explicitando o seu julgamento sobre o mesmo, ou seja, são marcas deixadas pelo sujeito em seu discurso.

Para fins deste nível de análise dos dados, nos detivemos, em particular, nas modalizações, verificando os julgamentos/avaliações que os enunciadores

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

construíram a respeito das diversas situações representadas nos relatórios. Para concretizar a análise dos conceitos avaliativos buscamos identificar os segmentos que trazem ações languageiras que apresentam características valorativas em sua construção semântica. Com base no estudo desses segmentos, efetuamos uma lista com as principais sequências que apresentaram elementos valorativos, em seguida dividimos essas sequências de acordo com as modalizações.

As modalizações apreciativas foram as mais recorrentes nos relatórios, traduzindo “um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos como bons, maus (...) na visão da instância que avalia” (BRONCKART, 1999, p. 132). Verificamos que essas avaliações/julgamentos referiram-se, sobretudo, às aulas e ao agir do professor regente, como podemos ver no quadro 07:

SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELATÓRIO
A professora direcionou as aulas de forma organizada e questionava bastante sobre as informações de cada texto lido.	Agir da professora regente	R1
A professora tinha o cuidado de orientar bem os alunos quanto à realização das atividades	Agir da professora regente	R1
Na terceira aula de observação, Ferreira adota uma didática interativa , pergunta sempre se os alunos têm dúvidas acerca do uso dos pronomes. (...) A aula é bem conduzida.	Agir do professor regente	R2
Mesmo percebendo o desinteresse de alguns, não somente por se recusarem a fazer o exercício, como também insistirem em atrapalhar a aula com conversas, o professor não toma providências enérgicas.	Agir dos alunos e Agir do professor regente	R2
... a professora mostrou-se bastante aberta ao trabalho com leitura e produção de textos.	Agir da professora regente	R3
Conseguia , em todas as aulas, fazer com que os alunos participassem de forma bastante satisfatória , demonstrou ter liderança e conhecimento dos conteúdos...	Agir da professora regente	R3
... a professora abordou apenas conteúdos gramaticais. O resultado foi desastroso: um total desinteresse dos alunos.	Agir da professora regente e reação dos alunos	R4
Ela seguia sempre a mesma metodologia...	Agir da professora regente	R4
Foi uma aula desinteressante para alguns alunos, pois conversaram bastante e não prestaram atenção.	Aula da professora regente e Agir dos alunos	R4

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

... a professora indicou os conteúdos a serem trabalhados, e impôs que se seguisse rigorosamente o livro didático como a um manual, não permitindo que nada fosse levado para a sala de aula que não estivesse nele contido. Ela era extremamente tradicional.	Agir da professora regente	R4
... a professora Célia expôs o conteúdo Concordância de uma forma muito tradicional...	Agir da professora regente	R5

Quadro 07: Modalizações Apreciativas sobre o agir do professor regente

Observando o quadro 07, percebemos que o trabalho dos professores regentes é avaliado, principalmente, com base na metodologia empregada nas aulas e no comportamento dos alunos diante dessas aulas. Essas avaliações ora são positivas, por exemplo: *A professora direcionou as aulas de forma organizada* (R1); *A aula é bem conduzida* (R2); (A professora) *Conseguia, em todas as aulas, fazer com que os alunos participassem de forma bastante satisfatória* (R3), ora são negativas, como: *... a professora abordou apenas conteúdos gramaticais. O resultado foi desastroso: um total desinteresse dos alunos* (R4); *a professora Célia expôs o conteúdo Concordância de uma forma muito tradicional* (R5). Isso revela que a atividade dos estagiários resumia-se a observar as aulas do professor regente, sem refletir sobre as mesmas, sem se aprofundar em questões que os ajudassem a compreender os problemas da prática docente. O estágio sob esta perspectiva não tem favorecido a análise crítica, nem tem conseguido despertar nos futuros professores uma atitude de pesquisador. Lopes (2007), em seu artigo “**Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor**”, aponta duas razões para a ausência da análise crítica do agir do professor nos relatos. Uma pode estar relacionada às coordenadas de ação de linguagem, indicando um desconhecimento pelo estagiário dos esquemas de utilização do gênero (SCHNEUWLY, 2004, p. 24); outra pode estar relacionada à dificuldade de representar o trabalho do professor.

Entendemos que é preciso que os estagiários desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam no cotidiano escolar. E esse olhar crítico, longe de se estabelecer pelos relatos de aspectos comportamentais dos professores regentes, deve se instaurar por meio de um olhar mais investigativo sobre a realidade escolar, a fim de compreendê-la, a partir de relações possíveis de serem estabelecidas entre a teoria e a prática. É nesse movimento de deslocar-se entre a

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada na escola-campo, que é possível construir uma prática de estágio que seja significativa para o processo de formação inicial de professores.

As aulas ministradas pelos estagiários também foram avaliadas a partir do comportamento dos alunos, ocorrendo modalizações apreciativas, como podemos ver no quadro 08:

ASPECTOS AVALIATIVOS DOS RELATÓRIOS		
SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELA TÓ RIO
A aula foi bastante movimentada e participativa , pois cada aluno queria levantar hipóteses...	Aula da estagiária e Agir dos alunos	R1
Os alunos estavam atenciosos por verem os conhecimentos adquiridos sendo aplicados diretamente ao texto.	Aula do estagiário e Agir dos alunos	R2
A aula foi bastante descontraída , os alunos foram bastante participativos ...	Aula da estagiária e agir dos alunos	R3
A classe se envolveu bastante com a atividade.	Aula da estagiária e agir dos alunos	R3
Essa aula foi bastante satisfatória , pois houve uma participação muito grande da turma.	Aula da estagiária e agir dos alunos	R3
Os alunos pareciam muito seguros do que estavam respondendo, o que deixou a estagiária muito feliz .	Aula da estagiária e Agir dos alunos	R5
Nesse dia, a sala ficou um pouco barulhenta , porque eles fizeram o exercício em dupla...	Aula da estagiária e Agir dos alunos	R5
A aula foi muito interessante , pois todos os alunos participaram ..	Aula da estagiária e Agir dos alunos	R5

Quadro 08: Modalizações Apreciativas sobre as aulas dos estagiários e agir dos alunos

Nas sequências expostas, os estagiários utilizaram vários adjetivos (movimentada, participativa, descontraída, satisfatória, interessante etc) e quantificadores (bastante, muito, pouco) para avaliar as aulas que ministraram, julgando-as a partir das reações dos alunos diante das atividades desenvolvidas, como por exemplo, a aula foi satisfatória, descontraída, interessante porque houve participação dos alunos ou foi barulhenta porque fizeram a atividade em grupo. Interessante destacar que esses mesmos alunos são julgados como desinteressados e

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

pouco participativos nas aulas dos professores regentes, como podemos conferir no quadro 09, a seguir:

ASPECTOS AVALIATIVOS DOS RELATÓRIOS		
SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELA TÓRIO
Notei que nem todos os alunos cumpriram a atividade. Alguns não demonstraram interesse	Alunos na aula da professora regente	R1
... os alunos eram dispersos e tinham preferência pelo estudo da gramática a ter de ler	Alunos na aula da professora regente	R1
Poucos alunos estavam interessados em participar da aula...	Alunos na aula do professor regente	R2
... os alunos eram desinteressados; pouco participavam das aulas.	Alunos nas aulas da professora regente	R4

Quadro 09: Modalizações Apreciativas sobre os alunos nas aulas dos professores regentes

Duas razões podem ser apontadas para a forma como os alunos são representados nos relatórios, ora como desinteressados, nas aulas dos professores regentes, ora como participativos, nas aulas dos estagiários. Uma pode estar relacionada ao fato de eles estarem vivenciando uma situação diferente - ter aulas com o professor-estagiário, isso por si só pode despertar o interesse dos alunos, mesmo que por pouco tempo; a outra razão pode estar relacionada à maneira de dar aula: a repetitividade do professor regente, causando desinteresse nos alunos; ou o uso de metodologias adequadas pelo professor-estagiário, tornando o ensino significativo e interessante.

Compreendemos que o prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Ninguém se sente bem quando é obrigado a ler um texto, a ouvir uma aula que não interessa, a realizar um trabalho do qual não gosta, a ficar sentado horas seguidas sem se mexer. Nessas circunstâncias, o que é feito com má vontade não produz aprendizagem e muito menos realização. Ao contrário, a imposição de atividades desinteressantes só pode

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

levar ao descontentamento que se expressa através da apatia. Por outro lado, métodos didáticos que possibilitem a livre participação do aluno, a discussão e a troca de ideias com os colegas e a elaboração pessoal do conhecimento, contribuem de forma decisiva para a aprendizagem e desenvolvimento da personalidade dos educandos.

Outro aspecto avaliado nos relatórios foi a prática de estágio, sendo julgada como necessária e importante para a formação do professor. O quadro 10, a seguir, ilustra essa avaliação:

ASPECTOS AVALIATIVOS DOS RELATÓRIOS		
SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELA TÓ RIO
A prática docente foi muito importante para eu perceber que o professor de português é um facilitador da aprendizagem, respeitando as experiências dos alunos, porque não adianta propor uma aula gramatical no estilo tradicional sem levar em conta a realidade do aluno.	Estágio	R1
Durante o período que eu passei na academia muitos conhecimentos foram adquiridos através de conceituações, discussões, pesquisas, palestras, reflexões..., mas só agora percebo o quanto a experiência prática é importante para nos deixar aptos a ensinar.	Estágio	R2
A prática de ensino na escola-campo é um fazer acadêmico necessário à formação profissional. É essencial no apoio e na preparação do graduando.	Estágio	R4
O período do estágio serviu para mostrar a estagiária o quanto é difícil e ao mesmo tempo gratificante o trabalho docente. Esse momento tornou-se deveras importante no processo de definição profissional que ora se inicia.	Estágio	R5

Quadro 10: Modalizações Apreciativas sobre o estágio prático

Nas sequências descritas no quadro 10, percebemos que os estagiários compreendem o Estágio Curricular como espaço de aprendizagens, considerando que eles apontam como construções significativas, tanto o momento de orientação, ocorrido na Universidade, quanto o da realização do estágio nas escolas-campo. Também concebem o estágio prático como um processo que contribui com o fazer profissional do futuro professor, ajudando-os a decidirem se querem mesmo ser professores. Entendemos que o estágio é fundamental na formação do professor; no

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

entanto, ainda existem muitas fragilidades nos cursos de formação, uma vez que oferecem aos estagiários o ensino teórico-científico; porém o aprendizado de ser professor é adquirido por eles praticamente sozinhos e é aí que muitos se identificam ou não com a profissão. Portanto, fica clara a necessidade de despertar nos estagiários uma reflexão quanto à maneira como eles estão se construindo professores.

Em relação às incidências de **modalizações deônticas**, verificamos que estas ocorreram nas seções de Introdução e Conclusão dos relatórios, quando os estagiários assumem um posicionamento mais argumentativo e atribui ao professor de Língua Portuguesa, no geral, a responsabilidade pela realização de determinadas ações, apresentando elementos como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. Confirmamos isso no quadro 11:

ASPECTOS AVALIATIVOS DOS RELATÓRIOS		
SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELA TÓRIO
O professor de Língua Portuguesa deve promover a produção de textos orais e escritos... Deve trabalhar a leitura, porque o aluno descobre bons modelos para seguir. Deve também estimular o aluno a falar, criar e escrever...	Professor de português, geral	R1
O professor tem que mudar , trabalhar com textos, com gêneros variados...	Professor de português, geral	R1
Cabe ao professor estabelecer uma troca de idéias com os alunos, fazer com que eles, através da reflexão, construam seu próprio conhecimento.	Professor de português, geral	R2
O professor não deve jamais assumir uma postura unilateral no processo de ensino-aprendizagem	Professor de português, no geral	R4
... compete ao professor de Língua Portuguesa sugerir situações que incentive o aluno interagir com o texto	Professor de português, no geral	R5
... o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar a gramática (...) de forma contextualizada	Professor de português, no geral	R5

Quadro 11: Modalizações Deônticas

Nas sequências que serviram de exemplos no quadro 11, as modalizações deônticas aparecem marcadas por verbos e expressões (**deve promover, deve**

trabalhar, deve estimular, O professor tem que mudar, Cabe ao professor... fazer com que, O professor não deve jamais assumir, compete ao professor de Língua Portuguesa sugerir) que possuem um caráter instrutivo e demonstram concepções do que seria certo ou errado em relação ao trabalho real do professor de português, propondo um ensino de língua diferenciado.

Observamos que os estagiários compreendem que o ensino da língua tem que ser feito de forma que desenvolva no aluno sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social, como podemos ver nos exemplos: “O professor de Língua Portuguesa **deve promover** a produção de textos orais e escritos... **Deve trabalhar** a leitura... **Deve também estimular** o aluno a falar, criar e escrever...” “**O professor tem que mudar**, trabalhar com textos, com gêneros variados...”; “...**compete ao professor de Língua Portuguesa** propor situações que incentive o aluno interagir com o texto”. Trata-se da mudança de postura do profissional de ensino em relação à concepção de linguagem e do que é ensinar língua materna (LOUZADA, 1998). Isso requer do professor estar informado sobre o que há de novo em teorias de linguagem, sem esta abertura à novas concepções de ensino fica impossível pensar numa transformação no ensino de Língua Portuguesa.

Mas, mesmo com a existência de discussões teóricas e críticas sobre o ensino da Língua Portuguesa observa-se que poucas mudanças efetivas ocorreram na escola. Em verdade, pode-se dizer que o professor de Língua Portuguesa se encontra num completo dilema, entre o novo e o tradicionalista, não conseguindo definir-se sobre o que ensinar. E no caso dos estagiários, apesar de terem tido contato com as novas teorias de linguagem, não podemos esquecer a experiência destes enquanto alunos cujas imagens sobre ser professor foram sendo construídas ao longo de sua formação escolar, ou seja, o aluno de licenciatura já teve contato bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu, por causa disso, é o seu discernimento na escolha dos modelos a imitar que vai dar rumo ao seu trabalho: selecionar, entre os professores que teve, modelos de postura em sala de aula, de procedimentos didáticos, de seleção e organização do conteúdo. Assim, o licenciando acaba sendo também responsável por sua própria formação.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Outro tipo de modalização que ocorreu nos relatórios foi a **pragmática**, representada por verbos como *tentar* e *procurar*. Vejamos o quadro 12:

ASPECTOS AVALIATIVOS DOS RELATÓRIOS		
SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELA TÓRIO
... tentei , no meu estágio, incentivar os alunos a gostarem de ler e escrever, em razão disso trabalhei com gêneros textuais, procurando desenvolver a linguagem oral e ampliando a escrita produtiva.	Agir da estagiária	R1
... tentei , (...) enveredar , junto com os alunos, pelos caminhos da leitura e da produção oral e escrita, porque é importante para a aprendizagem da língua	Agir da estagiária	R3
Fiz uma roda de conversa onde procurei perceber o que já sabiam sobre este assunto.	Agir da estagiária	R3
... procurei tirar algumas dúvidas que os alunos ainda tinham em relação ao assunto da aula anterior	Agir da estagiária	R3
... procurei trabalhar , durante o estágio, o ensino de produção de textos priorizando a função da escrita dentro das ações sociais do sujeito, porque é bastante favorável á aprendizagem dos alunos.	Agir do estagiário	R4
... a estagiária tentou , durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada	Agir da estagiária	R5

Quadro 12: Modalizações Pragmáticas

A modalização pragmática aparece nos textos relacionada ao agir dos estagiários, revelando suas intencionalidades e apontando para a responsabilidade que eles assumiram em relação ao processo de que é agente. As vozes dos estagiários nos enunciados (*tentei incentivar os alunos a gostarem de ler, tentei enveredar pelos caminhos da leitura e da produção oral e escrita, procurei perceber o que já sabiam sobre o assunto, procurei tirar dúvidas, procurei trabalhar o ensino de produção de textos, a estagiária tentou trabalhar a gramática*), levam-nos a perceber uma exposição das intenções dos enunciadores, direcionando-nos a acreditar nesse agir responsável, uma vez que são notórias as ações que pretendiam desenvolver em sala de aula durante o estágio prático. Os modalizadores “*tentei*” e “*procurei*” nas sequências descritas permitem a

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

identificação de aspectos do “real da atividade de trabalho”, isto é, indicando não só o que foi efetivamente realizado pelos estagiários, mas também o que eles desejaram fazer, o que não conseguiram realizar.

Quanto à modalização lógica, ou seja, aquela que consiste em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, foi a menos frequente nos relatórios. Observemos as ocorrências dessa modalização no quadro 13:

ASPECTOS AVALIATIVOS DOS RELATÓRIOS		
SEQUÊNCIAS	ELEMENTO AVALIADO	RELA TÓ RIO
Fiquei ciente de que o estágio foi apenas uma ponta do iceberg e que, para ter uma visão mais ampla da língua portuguesa, necessitamos mergulhar no seu conhecimento para entender o seu mecanismo e as suas minúcias.	Estágio	R2
Sem dúvida , no estágio acabei aprendendo com os alunos mais do que o que eles aprenderam comigo. Aprendi, durante o estágio, a importância de ouvir, dialogar...	Estágio	R4
Evidentemente , o desenvolvimento da competência gramatical não se dar pela simples memorização de regras ou de ortografia ostentadas pelas gramáticas normativa e prescritiva.	O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	R5

Quadro 13: Modalizações Lógicas

Destacam-se modalizações lógicas em apenas três relatórios (R2, R4 e R5). As sequências “*Fiquei ciente de que o estágio foi apenas uma ponta do iceberg...*” e “*Sem dúvida, no estágio acabei aprendendo com os alunos mais do que o que eles aprenderam comigo*” (R2 e R4) revelam o grau de certeza sobre o que a prática de estágio significou para os formandos. É possível, ainda, observar que essas avaliações expressam um certo grau de subjetividade do produtor, por meio de sua implicação ao relatar sua experiência. Já na sequência “*Evidentemente, o desenvolvimento da competência gramatical não se dar pela simples memorização de regras*”, o modalizador “*evidentemente*” apresenta um produtor que quer fazer parecer que a avaliação expressa retrata mais uma simples constatação de uma certa realidade.

5.3.1 Síntese conclusiva sobre as modalizações nos relatórios

Sobre as avaliações representadas nos relatórios, apareceram com mais regularidade as modalizações apreciativas traduzindo um julgamento mais subjetivo a respeito do agir dos professores regentes, das aulas dos estagiários e do comportamento dos alunos. Essas avaliações ora foram de caráter positivo (por exemplo: *A professora tinha o cuidado de orientar bem os alunos quanto à realização das atividades, A aula foi bastante descontraída, os alunos foram bastante participativos*); ora de caráter negativo (por exemplo: *Foi uma aula desinteressante para alguns alunos, pois conversaram bastante e não prestaram atenção, Poucos alunos estavam interessados em participar da aula*). As modalizações apreciativas foram mais frequentes nos relatórios porque os elementos do conteúdo temático desse gênero são objeto de julgamento pessoal, principalmente, no que diz respeito às observações das aulas. Parece-nos apropriado apontar a proposição de que ao observarmos o outro no seu trabalho, observamos suas ações, questionando-as, confrontando-as e avaliando-as perante as representações que construímos a respeito de nosso papel profissional.

Ocorreram modalizações deônticas quando se conferiu ao professor de Língua Portuguesa, de maneira generalizada, a responsabilidade pela realização de determinadas ações. Essas avaliações foram feitas por meio de estruturas como “O professor de Língua Portuguesa **deve promover (...)** **deve trabalhar (...)** **deve estimular**”, “o professor **tem que mudar**”, “**cabe ao professor**”, “**competete ao professor**”, modalizadores situados no domínio do dever, da ordem e da conduta. Essas modalizações implicam que, para se chegar à execução, o interlocutor aceite o valor de verdade do enunciado. Ou seja, essas estruturas revelam um produtor comprometido com o que diz e que deseja atuar sobre seu interlocutor ao apresentar uma proposta considerada não só adequada, mas necessária no contexto em que aparece.

Já a modalização pragmática aparece nos relatórios, marcada pelos verbos *tentar* e *procurar*, revelando as intenções dos estagiários na realização de seu trabalho, como nos exemplos: “**tentei**, no meu estágio, incentivar os alunos a

gostarem de ler e escrever”, “**procurei** trabalhar, durante o estágio, o ensino de produção de textos”. Tais modalizadores indicam aspectos do trabalho real dos estagiários, revelando não somente o que conseguiu realizar, mas também o que gostaria de ter feito.

Apareceram, em menor número, as modalizações lógicas por meio das quais o enunciador exprime o grau de certeza em relação à atividade de estágio (R2 e R4) e em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (R5), marcadas por expressões como “**fiquei ciente**”, “**sem dúvida**”, “**evidentemente**”, reforçando a posição dos agentes-produtores sobre o conteúdo proposicional. Podemos dizer, então, que as modalizações lógicas ligam-se ao eixo do conhecimento, da crença.

Após respondermos as perguntas “*Quais elementos do trabalho do professor são avaliados?*” e “*Que tipo de modalizações os enunciadores deixaram em seu discurso?*”, passaremos, a seguir, à análise dos elementos da semiologia do agir tematizados nos relatórios.

5.4 Análise dos elementos da semiologia do agir

Nesse nível de análise, procuramos encontrar segmentos que apontassem um foco nos diferentes elementos do agir representados nos relatórios, tais como: a) determinantes externos, motivos, intenções, finalidades, capacidades, instrumentos e b) conflitos, dificuldades e/ou impedimentos em relação a diferentes aspectos constitutivos do trabalho docente como as prescrições, os instrumentos, os alunos.

No que diz respeito aos *determinantes externos* que interferiram de uma maneira ou de outra no agir do professor regente e no agir do estagiário, os relatórios apontam alguns aspectos, como: as imposições ou orientações feitas aos estagiários pelos professores regentes; o não cumprimento das tarefas pelos alunos e a falta de materiais didáticos. Isso fica evidente nos seguintes fragmentos:

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Fragmento 48- RELATÓRIO 1

Nesse dia, a professora solicitou a pesquisa que havia passado sobre texto biográfico e pediu a alguns alunos que lessem as biografias que haviam pesquisado. Notei que nem todos os alunos cumpriram a atividade. Alguns não demonstraram interesse.

Fragmento 49- RELATÓRIO 1

*No dia 02 de maio, iniciei as aulas práticas. De acordo com as orientações dadas pela professora trabalhei o assunto **Sujeito Simples e Composto**. Para isso, eu distribuí aos alunos uma tirinha com os personagens Calvin e Haroldo, solicitei que lessem e em seguida fiz questionamentos sobre a estrutura do texto. Depois pedi que identificassem o sujeito nas frases.*

Fragmento 50- RELATÓRIO 2

No primeiro dia de observação, o professor Ferreira teve que adiar a aplicação de uma avaliação escrita, porque a copiadora estava sem tinta. São ocorrências que infelizmente já se tornaram normais no dia-a-dia da escola, disse o professor Ferreira. Então o professor resolve dar aula de Literatura.

Fragmento 51- RELATÓRIO 2

Na quarta aula observada, o professor junto com os alunos responde o exercício do livro didático, referente aos pronomes. Devido à escassez de livros didáticos, a solução mais adequada que o professor encontra, para que não fique nenhum aluno sem resolver a atividade, é a leitura em grupo.

Fragmento 52- RELATÓRIO 2

Mesmo percebendo o desinteresse de alguns, não somente por se recusarem a fazer o exercício, como também insistirem em atrapalhar a aula com conversas, o professor não toma providências enérgicas. A aula termina com a correção de um exercício extraído do livro didático. O professor preenche uma caderneta de anotações com o nome dos alunos que realizaram a atividade

Fragmento 53- RELATÓRIO 3

A maior dificuldade que tive durante o período de estágio prático foi relativa às atividades passadas para casa, visto que pouquíssimos alunos retornavam com suas respostas. A melhor forma que eu encontrei para contornar essa situação durante esse período, foi corrigir coletivamente essas atividades no início de cada aula. Chamando sempre os alunos para

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

<i>responderem as questões na lousa.</i>
Fragmento 54- RELATÓRIO 4
<i>Na última aula observada, a professora deu continuidade ao assunto tipos de predicado. Por causa do mau comportamento dos alunos na aula anterior, ela explicou tudo novamente e aplicou um exercício valendo nota. Os alunos responderam o exercício e entregaram à professora.</i>
Fragmento 55- RELATÓRIO 4
<i>Como na aula seguinte seria dado início ao estágio prático, a professora indicou os conteúdos a serem trabalhados, e impôs que se seguisse rigorosamente o livro didático como a um manual, não permitindo que nada fosse levado para a sala de aula que não estivesse nele contido. Ela era extremamente tradicional. Também sugeriu que se adotasse as atividades com vistas para nota. No entanto, quando iniciou-se o estágio prático, implementou-se algumas mudanças. Passou-se a ler para contextualizar a gramática e para produzir textos.</i>
Fragmento 56- RELATÓRIO 5
<i>No terceiro encontro, seguindo a seqüência do livro didático, pois foi uma coisa que a professora Célia pediu, que não saísse da ordem do livro e de seu plano de curso, a professora-estagiária ministrou a aula baseada no assunto de Parágrafo e Frase, expondo o conteúdo no quadro de giz, fazendo as explicações e tirando as dúvidas que surgiam. Após a explicação, passou uma tarefa de classe do livro, como exercício de fixação.</i>

Esses exemplos de determinantes externos se configuram como razões externas ao agir do professor regente e do estagiário, que os levam a agir de determinada forma a fim de realizar seu trabalho. As prescrições (fragmentos 49, 55 e 56), a falta de material didático (fragmentos 50 e 51) e o não cumprimento das tarefas pelos alunos (fragmentos 48, 52, 53 e 54) que são problemas comuns no agir docente podem causar conflitos no desenvolvimento do trabalho do professor e do estagiário. No entanto, tais conflitos tanto podem ser positivos – permitindo que eles encontrem meios para desenvolver e aprimorar o seu trabalho – quanto negativos – deixando-os diante de situações difíceis, chegando a impossibilitar o seu agir, o que impediria o seu desenvolvimento e geraria angústias.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Nos fragmentos 49, 55 e 56 é possível afirmar que os estagiários tiveram dificuldades em realizar o estágio prático devido a orientações ou imposições feitas pelos professores regentes. Fica claro que o estagiário é visto como um simples executor de regras determinadas e que devem ser cumpridas, a partir dos enunciados: *“De acordo com as orientações dadas pela professora trabalhei o assunto Sujeito Simples e Composto”, “impôs que se seguisse rigorosamente o livro didático como a um manual, não permitindo que nada fosse levado para a sala de aula que não estivesse nele contido”, “a professora Célia pediu, que não saísse da ordem do livro e de seu plano de curso”*. Um dos fatores que dificulta/impede o trabalho do professor-estagiário, pelo que observamos no movimento discursivo, é a falta de tolerância do professor regente em relação ao não cumprimento das prescrições no desenvolvimento do trabalho. Nos enunciados destacados, podemos perceber que os formandos fazem referência a essa ausência de flexibilidade no que diz respeito tanto aos conteúdos quanto à maneira de desenvolvê-los, o que pode ser apreendido a partir de pistas discursivas oriundas de seus dizeres, que são modalizados em torno das formas “de acordo”, “impôs”, “rigorosamente”, “não permitindo”, “pediu”, referente à atitude a ser tomada pelos estagiários, de forma obrigatória (seguir as prescrições). Nessa perspectiva, a atividade laboral do estagiário é concebida como uma mera execução do que é prescrito, havendo muitas limitações para o trabalho, ou seja, para as renormalizações. No contexto do estágio parece haver uma dificuldade maior do estagiário fazer “uso de si por si”, visto que é de acordo com os outros (professor regente/escola, professor supervisor/universidade), que, na maioria das vezes, ele precisa adaptar o seu trabalho. Dessa forma, entendemos o quanto o direcionamento da atividade docente é conflituoso, principalmente, em situação de estágio, uma vez que a autonomia do estagiário é cerceada pelas regras impostas. Talvez esse seja um dos maiores problemas no desenvolvimento do trabalho docente em situação de estágio. Entretanto, sabemos que a pura execução não é possível, o que exige do trabalhador a busca por um espaço, mesmo que restrito, para adaptar e reorganizar sua atividade. Essa tentativa de renormalização pode ser percebida nas seguintes afirmações: *“distribuí aos alunos uma tirinha com os personagens Calvin e Haroldo, solicitei que lessem e em seguida fiz questionamentos sobre a estrutura do texto. Depois pedi que identificassem o sujeito nas*

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

frases” (fragmento 49) “*No entanto, quando iniciou-se o estágio prático, implementou-se algumas mudanças. Passou-se a ler para contextualizar a gramática e para produzir textos*” (fragmento 55). Podemos notar que as adaptações feitas pelos estagiários – trabalhar a gramática a partir de textos - são compatíveis com o que se espera de seu trabalho na escola, quando tenta diminuir as diferenças entre aspectos que norteiam a sua formação e o que foi determinado para desenvolver em sala de aula.

Um outro fator de impedimento mencionado nos relatórios é a falta de recursos materiais, os quais são instrumentos de trabalho do professor (vide fragmentos 50 e 51). A falta de recursos materiais é um dos elementos que impossibilita ou cria obstáculos à execução da atividade, isso acaba provocando insatisfação tanto ao professor quanto ao aluno, como por exemplo, a falta de tinta na copiadora que impediu a realização da avaliação escrita e a escassez dos livros didáticos que leva o professor a buscar soluções para que o trabalho seja realizado. A falta de materiais didáticos torna o trabalho do professor mais árduo, visto que ele necessita fazer constante adaptação de atividades e até mesmo procurar alternativas para a realização de seu trabalho. Isso comprova que os professores desenvolvem estratégias para lidar com as restrições e dilemas impostos pelos contextos da escola, acumulando assim mais tarefas a serem desenvolvidas.

Também aliado aos impedimentos na realização do trabalho está o fator que vem do agir do outro - do aluno – como exemplo temos o fato de os alunos não fazerem o exercício, o desinteresse e a indisciplina (ver fragmentos 48, 52, 53 e 54) que, se não impedem a ação do professor, dificultam a realização da tarefa de tal modo que acabam gerando descontentamento e estresse para o professor.

Além de impedir ou atrapalhar o trabalho autoprescrito, o fato de os alunos não fazerem a tarefa escolar, não se comportarem durante a aula, exige do professor uma renormalização ou refacção daquilo que foi impedido ou atrapalhado de ser realizado, como no caso em que a estagiária teve que chamar os alunos para responderem o exercício no quadro porque não fizeram em casa (fragmento 53). Em conformidade com Clot (1999), o impedimento da ação do professor causa um sentimento de estresse e angústia por sua tarefa prefigurada ter sido impedida ou

contrariada. Assim, vemos nos fragmentos 48, 52, 53 e 54 exemplos do trabalho real do professor, o qual não é só aquilo que fazemos, também é aquilo que deixamos de fazer, que somos impedidos de fazer.

Gerir a classe, organizar o meio de trabalho, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar um impedimento, uma dificuldade, mas também é sem dúvida uma fonte de fadiga ligada a um esforço constantemente renovado de constituir o *meio-aula* e de manter sua atividade. Esse esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade: o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve **regular** ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa (AMIGUES, 2004, p. 49).

Em relação aos *motivos* e às *intenções*, ou seja, as **razões** internas que levam uma pessoa a realizar uma ação ou atividade e os **fins** que se espera obter com esse agir, identificamos algumas ocorrências que mostram a preocupação dos estagiários com a aprendizagem dos alunos, como nos segmentos: “*tentei, no meu estágio, incentivar os alunos a gostarem de ler e escrever, em razão disso trabalhei com gêneros textuais, procurando desenvolver a linguagem oral e ampliando a escrita produtiva*” (R1), em que a **intenção** de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e escrita constituiu a **razão** para trabalhar com gêneros textuais. Em “*procurei enveredar pelos caminhos da leitura e da produção oral e escrita porque facilita a aprendizagem da língua*” (R3) e “*procurei trabalhar o ensino da produção de textos... porque favorece a aprendizagem da língua*” (R4), os **motivos** “facilitar e favorecer a aprendizagem da língua” levaram as estagiárias, durante a regência de sala de aula, ensinar leitura e produção oral e escrita. Mesmo no relatório 5, em que a estagiária assume um posicionamento neutro na descrição de seu agir (como vimos na seção 5.2.2), é possível identificarmos intencionalidade nas suas ações, como em “*Tomando o texto como o principal objetivo de ensino, a estagiária procurou, durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada*” (R5), em que levar o aluno a refletir sobre a linguagem foi a **intenção** da estagiária ao trabalhar a gramática a partir do texto. Esses enunciados conferem aos

estagiários o papel de protagonistas do agir, na medida em que suas ações envolvem motivos e intenções, tornando-os responsáveis pelo agir em sua atividade de trabalho.

Ainda em relação às razões e fins para agir, verificamos, nos relatórios 2 e 4, segmentos que revelam as intenções do agir dos professores regentes, como por exemplo, “*Ferreira propôs a resolução das questões buscando esclarecer as eventuais dúvidas dos alunos*”. “*(...) para controlar o cumprimento das atividades pelos alunos, o professor preenche uma caderneta de anotações com o nome dos alunos que cumpriram com a atividade*” (R2); “*Para atrair a atenção dos alunos, a professora passava exercícios valendo vistos para nota*” (R4). Essas intenções - esclarecer dúvidas dos alunos, controlar o cumprimento da atividade, atrair a atenção dos alunos - caracterizam o trabalho do professor, que consiste em criar um meio para que se desenvolva a aprendizagem. Outro aspecto revelado nesses segmentos é *o estilo profissional*, que ocorre quando por um motivo qualquer, um trabalhador se vê obrigado a arquitetar uma solução, como o caso em que os professores utilizam o recurso da nota para atrair a atenção dos alunos ou para controlar o cumprimento da tarefa prescrita. São estas soluções individuais que correspondem ao estilo profissional. Nas palavras de Clot e Faïta (2000, p. 15), o estilo é a “transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias”, criando-se assim a possibilidade para os gêneros se renovarem. Contudo, se não se integrar no coletivo que constrói o gênero não há qualquer hipótese para se chegar à elaboração do estilo. O estilo não abole o gênero, ao contrário, é a partir dele que obtém recursos para lidar com as variantes que empurram o trabalhador para o desenvolvimento do ofício. O estilo possibilita, assim, a renovação do gênero.

Quanto às *finalidades* (fins de uma atividade coletiva), encontramos alguns segmentos revelando as representações sobre os efeitos que se espera alcançar por meio de um agir coletivo, como por exemplo, quando se atribui aos novos professores de português, os estagiários, a responsabilidade pela mudança da realidade da sala de aula, ou quando se atribui ao professor de português, de modo geral, a obrigação de trabalhar com textos, com práticas significativas e

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

contextualizadas, para que o ensino-aprendizagem da língua melhore (ver fragmentos, a seguir).

Fragmento 56- RELATÓRIO 1
<i>O professor de Língua Portuguesa deve promover a produção de textos orais e escritos, trabalhar a gramática no texto para que o ensino-aprendizagem da língua melhore, pois ensinar a gramática dissociada do texto serve apenas para classificar e memorizar regras.</i>
Fragmento 57- RELATÓRIO 2
<i>[...] para ter uma visão mais ampla da língua portuguesa, é necessário que nós estagiários mergulhemos no seu conhecimento para entender o seu mecanismo e as suas minúcias.</i>
Fragmento 58- RELATÓRIO 3
<i>[...] é papel nosso, como novos professores de Língua Portuguesa, buscar a mudança dessa realidade a partir da nossa sala de aula, enfrentando a realidade e assumindo, na medida do possível, uma nova postura.</i>
Fragmento 59- RELATÓRIO 4
<i>[...] o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Isso se dará quando houver uma comunhão entre professores e escola em busca de uma prática pedagógica que esteja a serviço da língua.</i>

Nos fragmentos descritos, percebe-se a (re)configuração do trabalho do professor de língua materna, indicando como o coletivo dessa profissão (estagiários e professores, no geral) deve agir para que o ensino da língua favoreça a aprendizagem dos alunos. Os segmentos textuais (fragmentos 56 e 59), em que esse professor aparece, tematizam o trabalho prefigurado para o ensino de Língua Portuguesa com base em conhecimentos cristalizados pelo meio científico, ou seja, fica claro, nesses fragmentos, um discurso que se opõe ao discurso pedagógico tradicional (com base no ensino da gramática normativa/prescritiva) e uma ênfase aos preceitos dos PCN, que afirmam que a escola deve viabilizar, de forma contextualizada, o acesso do aprendiz ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficiência. Observamos, também, que os

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

autores/enunciadores se inserem num coletivo (fragmentos 57 e 58) para construir uma argumentação sobre o papel do professor de português, e de forma injuntiva, convencer o conjunto de professores a mudar o ensino da língua, reconfigurando, dessa forma, como o trabalho dos novos professores de português deve ser feito. Esse recurso, que recorre ao uso de “nós” (**nós, nosso**) tem função fortemente argumentativa, pois os enunciadores partilham a responsabilidade do dizer coletivo ao qual se inserem. Vale salientar também que nos fragmentos destacados, as representações das *finalidades* de uma atividade coletiva estão permeadas de modalizações deônticas, ratificando que pela análise das modalizações do enunciado podemos identificar os elementos constituintes do trabalho.

No que diz respeito aos recursos para o agir, ou melhor, os *instrumentos/ferramentas* ou *capacidades* do agente, tanto os professores que foram observados quanto os estagiários são mostrados utilizando ferramentas que se encontram no ambiente de trabalho e que estão disponíveis para o agir, bem como, capacidades/habilidades para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação. Seguem alguns fragmentos que ilustram a utilização desses recursos:

Fragmento 60- RELATÓRIO 1

<i>Na observação do dia 26 de abril, a professora fez uma retomada da aula anterior, corrigindo a atividade no quadro e na seqüência da aula, ela explicou os termos Sujeito e Predicado, copiando um esquema com as definições no quadro.</i>
--

<i>(...)</i>

<i>Expus o conceito e expliquei o assunto utilizando exemplos com frases, escrevi um exercício no quadro para ser respondido por eles.</i>
--

Fragmento 61- RELATÓRIO 2

<i>Para a aula de produção textual, procuro inicialmente privilegiar a atividade de leitura. Levo para a sala de aula, gêneros textuais, tais como, poemas, jornais, por acreditar que uma boa produção textual é fruto de uma intimidade do aluno com a informação. Fizemos leitura de vários textos de jornais que tratavam sobre a questão da violência, da falta de segurança.</i>
--

Fragmento 62- RELATÓRIO 3

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

A professora Conseguia, em todas as aulas, fazer com que os alunos participassem de forma bastante satisfatória, demonstrou ter liderança e conhecimento dos conteúdos. Ela preparava previamente as aulas, sempre procurando avaliar os alunos ao término de cada uma delas.

Fragmento 63- RELATÓRIO 4

A professora seguia sempre a mesma metodologia: explicava o conteúdo no quadro, usando o livro didático, depois passava exercícios e à medida que os alunos iam terminando, ela dava vistos nos cadernos.

Fragmento 64- RELATÓRIO 5

(...) a estagiária procurou, durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada.

Nos fragmentos apresentados, percebemos que tanto os professores regentes quanto os estagiários fizeram uso de instrumentos materiais (quadro, livro didático, cadernos, jornais etc) e simbólicos (esquema, conteúdo, exercícios, frases, poemas, etc) que estão a serviço de suas técnicas de ensino, assim como de capacidades/habilidades (privilegiar a atividade de leitura, fazer com que os alunos participassem, ter liderança e conhecimento dos conteúdos, preparar aulas, criar situações para induzir o aluno a refletir), ou seja, recursos internos, mentais ou comportamentais necessários para a realização de um determinado agir. No fragmento 62, a declaração “*Ela preparava previamente as aulas*” relaciona-se ao agir da professora que faz parte das “ações prescritas” do professor no geral e do agir planejador antes do trabalho em sala de aula. Pode ser que essa atividade obedeça a *motivos* próprios ou a *determinantes externos*. Porém, independentemente desses fatores, ao mencionar que a professora “preparava previamente as aulas”, mesmo não especificando as ações praticadas por ela, o agente-produtor aponta para uma outra parte do trabalho do professor, que é pouco comentada fora do *métier*: aquela que vai além da sala de aula. Essa professora trabalhava antes do horário de trabalho. Ou, seja, havia um pré-trabalho que, embora não tenha sido claramente definido, ela o fazia com empenho.

Em relação aos *actantes*, os relatórios apontam os professores regentes e os estagiários assumindo claramente a responsabilidade pela condução da sala de

aula, portanto, como atores da prática docente. São considerados atores porque demonstraram ter motivos, intenções e habilidades para agir.

Tendo respondido a pergunta “*Em que medida são apresentados os determinantes externos ou as motivações, as intenções ou finalidades, os instrumentos ou capacidades que orientam o trabalho do professor?*”, passaremos a analisar os modos de agir dos estagiários e dos professores regentes.

5.4.1 Modos de agir dos estagiários e dos professores regentes

Nessa análise procuramos responder a pergunta “*Quais tipos de agir do professor regente e do estagiário são (re)configurados nos relatórios?*”. Para isso, identificamos verbos e nominalizações que se referem ao trabalho do professor, classificando-os de acordo com algumas categorias desenvolvidas por Mazzillo 2006 e Bueno 2007 e descritas por Machado e Bronckart (2009, p. 66-67).

Analisando nos relatórios as diferentes atividades conduzidas pelos professores regentes e pelos estagiários, verificamos que o agir desses protagonistas é representado pelo uso de verbos e predicados que se referem às seguintes formas de agir: agir linguageiro, agir com instrumentos, agir mental, agir coletivo, agir prescritivo. Vale destacar que esses modos de agir às vezes aparecem atrelados uns aos outros. A seguir, especificaremos cada um, exemplificando com dados do *corpus*.

5.4.1.1 Agir linguageiro:

Diz respeito aos predicados encontrados com verbos que implicam uma ação de linguagem do professor, que se classifica conforme o agir do aluno (agir que exige uma ação imediata dos alunos; um agir que não requer uma resposta dos alunos e uma reação linguageira do professor a um agir dos alunos). Vejamos o quadro 14 que traz alguns exemplos desse modo de agir:

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

Ex.	Agir linguageiro	Relatório
01	(A professora) questionava se as frases eram verbais ou nominais	R1
02	(A professora) pediu que os alunos utilizassem o livro didático	R1
03	... solicitei que os alunos escrevessem um bilhete	R1
04	Fizemos a leitura do texto e passei a questionar sobre o panfleto, procurando levar os alunos a identificarem os objetivos do texto, a forma como é organizado, a intenção, a finalidade e o tipo de público a quem se destina.	R1
05	Ferreira dirige-se aos alunos perguntando-lhes se estavam compreendendo	R2
06	(Ferreira) pede para que os alunos formem grupos	R2
07	Ferreira vai expondo oralmente a resolução das questões	R2
08	... exponho conteúdos acerca da estrutura de um texto informativo, ressalto que o texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão	R2
09	Iniciei o assunto Sujeito e Predicado, interrogando os alunos o que eles já sabiam em relação a isso.	R3
10	Expus o conceito e expliquei o assunto no quadro utilizando exemplos	R3
11	... pedi que destacassem os sujeitos presentes no texto, assim como seu núcleo, e fizessem uma lista no caderno	R3
12	... falei para os alunos sobre a importância da escrita	R3
13	(A professora) explicava o conteúdo no quadro, usando o livro didático	R4
14	A professora leu o poema 'A gaiola', fez um debate e trabalhou as orações coordenadas.	R4
15	A metodologia adotada por ele (estagiário) foi exposição oral do conteúdo do livro e exemplificação na lousa.	R4
16	Fazia-se leitura do texto, e em seguida, fazia-se conjecturas motivadas por perguntas emitidas pelo professor/-estagiário. Logo depois debatia-se sobre o que se entendeu do texto	R4
17	... a professora Célia expôs o conteúdo Concordância	R5
18	(A professora) pediu para que os alunos fizessem a leitura silenciosa	R5
19	... a professora-estagiária ministrou a aula ... expondo o conteúdo no quadro de giz, fazendo as explicações e tirando as dúvidas que surgiam	R5
20	A professora-estagiária pegou um texto do livro, escreveu no quadro e solicitou que de um em um fossem ao quadro separar os elementos do conteúdo dado...	R5

Quadro 14: Agir Linguageiro nos relatórios

Como podemos ver no quadro 14, os verbos do campo semântico do dizer identificados nos segmentos acima revelam um agir linguageiro dos professores regentes e dos estagiários que ora implica um agir imediato dos alunos, quando faz perguntas ou quando solicita uma ação (Exemplos 01, 02, 03, 04, 05, 06, 09, 11, 14, 16, 18, 20); ora não requer uma resposta dos alunos, ocorrendo, mais especificamente, quando se expõe e explica o conteúdo (Exemplos 07,08, 10, 12,

13, 15, 17,19) . No primeiro grupo de exemplos, o agir languageiro dos actantes (professores e estagiários) representa, por sua vez, o caráter interacional da atividade de ensino, ou seja, aponta para um agir voltado aos alunos. No segundo grupo, encontramos verbos do dizer que trazem no seu significado informações sobre como os professores e estagiários compreendem seu objeto de ensino, como os verbos ‘ressaltar’ e ‘falar’ (Exemplos 08 e 12) que pressupõem a relevância do que é dito para os alunos e os verbos ‘explicar’ e ‘expor’ que revelam que os professores e estagiários realizam um agir supondo que o objeto de sua aula é complexo e desconhecido para os alunos. Isso significa que uma das dimensões da atividade do professor é conceber e organizar um meio de trabalho (aula), que é orientada para a atividade dos alunos, mas também para o próprio professor, que vai ser o executor, tendo como meta a aprendizagem dos alunos.

Ainda em relação ao agir languageiro, podemos dizer que não encontramos nos relatórios nenhuma ocorrência que indicasse uma reação languageira do professor ou do estagiário a um agir dos alunos, como por exemplo, responder as perguntas dos alunos. Será que eles não questionavam? Nos exemplos 14 e 16(ver quadro 14) há referência a debate em sala de aula, mas os agentes-produtores não descrevem o ato de linguagem dos alunos, como foi a participação deles nesse evento. Neste ponto, devemos observar o que foi escrito por Libâneo (1994, p. 250): “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional”. Mesmo porque a interação entre professor e aluno nos dá pistas de como está ocorrendo a assimilação dos conhecimentos pelos alunos, servindo também para diagnosticar as possíveis dificuldades que eles apresentem.

5.4.1.2 Agir com Instrumentos:

Esse modo de agir é representado como um agir que envolve o uso de artefatos materiais ou simbólicos que se encontram disponíveis (ou não) no ambiente do trabalho.

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

No quadro 14, podemos observar que tanto os professores regentes quanto os estagiários fizeram uso de artefatos materiais (quadro, livro didático, panfleto, lousa etc) e simbólicos (frases, bilhete, texto, poema, questões, conteúdos, exemplos etc), dos quais se apropriaram e transformaram-nos em instrumentos para o desenvolvimento de suas atividades. As ferramentas que os professores utilizam estão a serviço de suas técnicas de ensino, que pode caracterizar os diferentes *estilos de agir*. Por exemplo, o uso do instrumento texto na aula de português pode diferir de acordo com a estratégia empregada pelo professor, como nos exemplos 04, e 16 (quadro 14), os quais revelam que o trabalho com o texto foi voltado para suas peculiaridades, para as condições de produção e os efeitos de sentido, nos moldes concebidos pelos PCN. Já nos exemplos 08, 11 e 20 (quadro 14), o texto foi utilizado como suporte para as atividades de análise linguística, para a estrutura formal da língua. Nesse aspecto, negam-se as intenções comunicativas de quem escreve e de quem lê. Portanto, as escolhas de artefatos materiais e simbólicos e os modos como eles são utilizados pelo trabalhador podem caracterizar os diferentes *estilos de agir* na realização de uma determinada atividade.

5.4.1.3 Agir Mental:

Modo de agir que envolve atividade mental ou capacidade do professor, como conhecimentos teóricos e práticos, comportamentos e atitudes. Observemos, a seguir, alguns exemplos no quadro 15.

Ex.	Agir mental	Relatório
01	[...] tentei, no meu estágio, incentivar os alunos a gostarem de ler e escrever. Assim, trabalhei com gêneros textuais, procurando desenvolver a linguagem oral e ampliando a escrita produtiva.	R1
02	A professora tinha o cuidado de orientar bem os alunos quanto à realização das atividades, mas vi que alguns não realizavam a atividade.	R1
03	Percebi que os alunos eram dispersos e tinham preferência pelo estudo da gramática a ter de ler, interpretar e produzir seus próprios textos.	R1
04	Consegui fazer com que todos os alunos produzissem o bilhete.	R1
05	Ferreira auxilia cada grupo , disposto a orientar os alunos e conduzi-los para o entendimento das questões propostas.	R2
06	Apesar de o professor ter deixado os alunos cientes de que não seria permitida a consulta do caderno ou do livro para a resolução das questões, há toda uma preocupação sua em esclarecer as dúvidas.	R2

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

07	Percebo que, por eu ter contextualizado a realidade social e política da época árcade, consegui captar uma maior atenção dos alunos.	R2
08	Percebo, também, o quanto é importante está bem preparado teoricamente, pois no dia-a-dia a prática tradicional nos atropela a todo instante.	R2
09	A professora conseguia, em todas as aulas, fazer com que os alunos participassem de forma bastante satisfatória, demonstrou ter liderança e conhecimento dos conteúdos. Ela preparava previamente as aulas, sempre procurando avaliar os alunos ao término de cada uma delas.	R3
10	...foi possível ver que, na prática, eles já dominavam o conceito de frase, conseguindo formá-las com coerência e coesão.	R3
11	Pensando no aluno enquanto sujeito, e no texto como instrumento que serve a um determinado fim (...) eu procurei trabalhar, durante o estágio, o ensino de produção de textos priorizando a função da escrita dentro das ações sociais do sujeito porque favorece a aprendizagem da língua.	R4
12	... quando iniciou-se o estágio prático, implementou-se algumas mudanças. Passou-se a ler para contextualizar a gramática e para produzir textos.	R4
13	Tomando o texto como o principal objetivo de ensino, a estagiária procurou, durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada	R5
14	A estagiária ficou auxiliando a todos na sala.	R5

Quadro 15: Agir Mental nos relatórios

Os exemplos expostos revelam as habilidades e/ou capacidades que os professores regentes e estagiários têm para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação, como por exemplo, incentivar a leitura, orientar e auxiliar os alunos, conseguir com que eles participem e realizem a atividade, implantar novas estratégias de ensino etc (cf. exemplos 01, 02, 04, 05, 06, 09, 12, 14 no quadro 15). Verificamos também que esse modo de agir envolve, além das capacidades, os motivos e intenções para agir, como trabalhar os gêneros a fim de desenvolver a linguagem oral e escrita do aluno, ensinar a produção de texto porque favorece a aprendizagem da língua e trabalhar a gramática induzindo os alunos a refletirem sobre a língua (exemplos 01, 11 e 13 – quadro 15). Dessa forma, o agir mental confere aos professores e estagiários o papel de protagonistas do agir descrito. Observamos ainda que o agir mental é representado nos relatórios por meio de verbos que denotam as experiências do sentir, como a percepção (exemplos 02, 03, 07, 08, 10- quadro 15). Os verbos ‘perceber’ e ‘ver’ foram empregados, principalmente, para expressar a apreciação dos estagiários sobre o comportamento do aluno diante do agir do professor ou do estagiário.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

5.4.1.5 Agir Coletivo:

Modo de agir que envolve mais de um indivíduo, como por exemplo, quando professor e alunos realizam uma atividade em conjunto. Analisemos, no quadro 16, exemplos que representam um agir coletivo.

Ex.	Agir coletivo	Relatório
01	A aula do dia 15 de maio foi um desafio para as turmas, pois indiquei um texto para fazermos a reescritura coletiva . Fiz a distribuição dos textos, em seguida, os alunos leram o texto e juntos fomos fazendo a análise , procurando observar as palavras que apresentavam problemas quanto à ortografia.	R1
02	Em 18 de maio, dei a minha última aula. Nesse dia solicitei que os alunos escrevessem um bilhete para ser enviado a um colega da escola ou até mesmo da sala.(...) Durante a atividade, a professora titular também ajudou nas orientações a cerca da escrita.	R1
03	Na quarta aula observada, o professor junto com os alunos responde o exercício do livro didático , referente aos pronomes.	R2
04	Feita a apresentação do conceito de verbo com uma aplicação prática ao texto, eu analiso junto com os alunos as categorias verbais até chegar na distinção entre os modos verbais...	R2
05	Expus o conceito e expliquei o assunto no quadro utilizando exemplos com frases, escrevi um exercício para ser respondido por eles. Em seguida, fizemos uma leitura compartilhada do poema ‘Crianças Lindas’ de Ruth, então voltei a explicar o assunto procurando junto com eles os sujeitos presentes no poema.	R3
06	Eu e a professora Sandra ajudamos os alunos na organização e montagem do mural.	R3

Quadro 16: Agir Coletivo nos relatórios

Como podemos conferir nos exemplos do quadro 16, tanto os professores regentes quanto os estagiários realizam ações em conjunto com os alunos, chamando a atenção para o fato de que professor e aluno estão relacionados por um jogo de aprendizagem. Assim, ratifica-se que o trabalho do professor é uma atividade dirigida, sobretudo aos alunos, por isso não se pode abordá-la sem considerar a questão do lugar que os alunos ocupam nela. Em suma, o ensino é um trabalho interativo, que se fundamenta nas interações concretas entre o professor e o aluno, como assevera Tardif, “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

118). Isso significa que as interações com os alunos constituem o cerne do trabalho do professor, e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza do ensino.

5.4.1.5 Agir Prescritivo:

Refere-se às prescrições para o agir do professor.

Ex.	Agir prescritivo	Relatório
01	O professor de Língua Portuguesa deve promover a produção de textos orais e escritos... Deve trabalhar a leitura , porque o aluno descobre bons modelos para seguir. Deve também estimular o aluno a falar, criar e escrever, tendo como base para estas atividades a sua experiência de vida.	R1
02	De acordo com as orientações dadas pela professora trabalhei o assunto Sujeito Simples e Composto	R1
03	O professor de português tem que mudar , procurar trabalhar com textos, com gêneros variados, só assim ele vai conseguir mudar o ensino de língua Portuguesa.	R1
04	Ser professor é valorizar o conhecimento prévio do aluno, ser um facilitador da aprendizagem, não apenas um mero transmissor do conhecimento. Cabe ao professor estabelecer uma troca de idéias com os alunos, fazer com que eles, através da reflexão, construam seu próprio conhecimento.	R2
05	... o que se espera, hoje, não é mais o professor ensinando regras a serem decoradas pelos alunos- espectadores, mas a interação entre ambos na busca da construção de seu conhecimento, através de reflexões sobre a língua.	R3
06	Sendo assim é papel nosso, como novos professores de Língua Portuguesa, buscar a mudança dessa realidade a partir da nossa sala de aula, enfrentando a realidade e assumindo, na medida do possível, uma nova postura.	R3
06	O professor não deve jamais assumir uma postura unilateral no processo de ensino-aprendizagem, no qual sendo ele detentor do conhecimento, nada tem a aprender com seus alunos.	R4
07	a professora indicou os conteúdos a serem trabalhados, e impôs que se seguisse rigorosamente o livro didático como a um manual, não permitindo que nada fosse levado para a sala de aula que não estivesse nele contido. Ela era extremamente tradicional. Também sugeriu que se adotasse as atividades com vistos para nota	R4
08	O ensino-aprendizagem de uma língua, nos dias atuais, não pode abrir mão dos textos. Portanto compete ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentive o aluno interagir com o texto.	R5
09	... a professora Célia pediu, que não saísse da ordem do livro e de seu plano de curso	R5
10	Conclui-se que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar a gramática (...) de forma contextualizada, levando os alunos a perceberem (...) o equilíbrio de atividades de leitura, análise lingüística e produção textual.	R5

Quadro 17: Agir Prescritivo nos relatórios

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Nota-se nesses segmentos do quadro 17 um discurso injuntivo dos estagiários (*deve, tem que mudar, cabe ao professor, o que se espera, é papel nosso, compete etc*), repleto de modalizações deônticas (ver quadro 11, p. 125), nos quais representam o que consideram certo ou errado em relação ao ensino de língua portuguesa. Essas prescrições revelam as (re-)configurações construídas sobre o trabalho do professor de português, de forma generalizada, concebendo-o como responsável pela mudança da realidade do ensino de língua, como um professor ideal, capaz de desenvolver as habilidades e competências de seus alunos com a aplicação de conteúdos, metodologias e estratégias centradas na perspectiva dos PCN, como por exemplo *“estimular o aluno a falar, criar e escrever, tendo como base para estas atividades a sua experiência de vida”*, *“trabalhar com textos, com gêneros variados”*, *“fazer com que eles (alunos), através da reflexão, construam seu próprio conhecimento”*, *“propor situações que incentive o aluno a interagir com o texto”*, *“trabalhar a gramática de forma contextualizada”* (Exemplos 01, 03, 04, 08, 10 - quadro 17). O discurso empregado nos segmentos pretende seduzir os docentes para que eles experimentem colocar em prática algumas propostas para tornar o ensino mais prazeroso, significativo e relevante aos alunos. Assim, cabe destacar que ao reverenciar certos modos de ser dos professores e prescrever fórmulas de trabalho, os agentes-produtores colocam em prática uma cadeia de validação de enunciados que acaba por produzir, com regularidade e suposta legitimidade, um padrão social de referência. Tal padrão tende a ser exposto como universal, verdadeiro, produzindo todos os efeitos possíveis em uma tradição cultural edificada sobre o desejo utópico da perfeição e do ideal (BUTTLER, 2009). Esses enunciados, de acordo com Bronckart (2008), parecem ser regidos por um contrato que garante ao professor sucesso e felicidade.

Outro aspecto do agir prescritivo que aparece no quadro 17 (exemplos 02, 07 e 09) são as determinações ou sugestões (prescrições) que os professores regentes fazem em relação ao trabalho dos estagiários, fato discutido anteriormente quando analisamos os determinantes externos (conferir detalhes na seção 5.4).

5.4.1.6 Síntese conclusiva sobre os modos de agir

Quanto aos resultados da análise dos diferentes modos de agir do professor, concluímos que tanto os professores regentes quanto os estagiários são revelados agindo mais frequentemente de quatro modos: um agir languageiro, um agir com instrumentos, um agir coletivo e um agir mental. Essas diferentes figuras interpretativas do agir, como Mazzillo (2006) ressalta, (re)configuram o trabalho do professor do seguinte modo: na relação com o outro, revelando o caráter interacional do trabalho docente (agir languageiro e agir coletivo); na relação com artefatos, revelando o caráter instrumental do trabalho do professor (agir com instrumentos); e na relação com o “interior”, revelando o caráter mental desse trabalho (agir mental), que envolve determinadas capacidades, motivos e intenções.

Observa-se, então, que os modos de agir (re-)configurado nos relatórios envolvem as dimensões: languageiras, instrumentais, coletivas, cognitivas e prescritivas do professor, numa complexa imbricação. Assim, os diferentes modos de agir podem ser entendidos como sendo resultado das representações dos sujeitos em relação aos artefatos dos quais se apropriam, das operações de linguagem (interação), ou podem ser vistos, também, como uma questão de capacidade técnica para atingir o objetivo proposto.

Concluída as análises dos relatórios, apresentamos, a seguir, as considerações finais sobre esse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte, será dada uma visão abrangente dos resultados de análise a partir das questões de pesquisa que direcionaram este estudo. Essa discussão tem por objetivo mostrar um panorama mais global das análises que desenvolvemos, assim como mostrar algumas implicações e contribuições dos resultados para a compreensão da atividade docente e para o processo de formação de professores.

Em primeiro lugar, relembramos a macroquestão do estudo: Que (re)configurações sobre o agir do professor regente e do estagiário são construídas em relatórios de estágio? Sobressai nessa questão o papel central do agir humano e as possibilidades de interpretação desse agir por meio dos textos. Daí sucede o segundo aspecto principal e não menos importante. O valor atribuído à linguagem como constituinte e constituída pelo humano. Os nossos pressupostos teóricos, então, vieram ao encontro da necessidade de se analisar os textos como construtores de (re)configurações do agir representado nos relatórios. Para a análise dos dados, o Interacionismo Sociodiscursivo foi o grande viés teórico delineador deste estudo, ainda que tenhamos recorrido a pressupostos das ciências do trabalho, como a Ergonomia e a Clínica da Atividade.

Sendo assim, para respondermos a macroquestão da pesquisa, que tem como objetivo identificar a configuração do trabalho real do professor nos relatórios de estágio, analisamos os textos no nível organizacional, enunciativo e semântico, procurando responder questões mais pontuais.

Para responder a pergunta *Como são organizados os relatórios?*, analisamos a estrutura composicional, os conteúdos temáticos e os tipos de discurso mobilizados nos relatórios. No que diz respeito ao plano global dos relatórios, constatamos que todos eles apresentam, basicamente, a mesma estrutura: Introdução, na qual são especificados o objetivo da produção do relatório, as considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa e do papel do professor; Desenvolvimento, no qual são apresentadas informações gerais sobre a escola-campo (descrições sobre aspectos físicos, administrativos e pedagógicos), descrições do agir do professor regente e do estagiário (relato das atividades desenvolvidas, referências ao comportamento/reação

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

dos alunos e avaliações sobre as aulas, principalmente, as dos professores regentes); Conclusão (avaliação sobre o estágio) e Anexos.

Pelo exame dos conteúdos temáticos dos relatórios, verificamos que o estágio desenvolvido pelos formandos do curso de Letras da UFPB, no ano de 2006, ainda não se configurava em estágio como pesquisa, pois os estagiários limitaram-se a apontar os problemas encontrados em sala de aula sem qualquer atitude crítico-reflexiva sobre os mesmos. Entendo que, na formação inicial, é fundamental que o futuro professor aprenda a problematizar sua prática pedagógica, a fazer questionamentos, a buscar soluções para situações complexas e colocar em prática novas ideias para que, na sua atividade docente, possa também mobilizar seus alunos a desenvolverem esses saberes. Penso que para que isso aconteça é necessário que os cursos de formação de professor ofereçam condições para que o futuro professor vivencie situações que o levem a se tornar um sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente.

Em relação aos tipos de discurso, os relatórios são organizados em torno dos quatro tipos de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narração), havendo um predomínio, pela natureza do gênero, do relato interativo e da narração. A narração ocorre mais precisamente nos segmentos que descrevem os aspectos físicos e pedagógicos das escolas-campo (todos os relatórios) e no relato das aulas do professor regente (R1, R2, R4 e R5). Isso se justifica porque nessa fase do estágio (Observação das aulas), os formandos não participam efetivamente das atividades. Daí, narram as ações do ponto de vista de um observador distante, não implicado no agir. Interessante destacar que no relatório 2 ocorre uma variante da narração, pois apesar de apresentar propriedades narrativas específicas, tem como tempo de base uma forma de presente chamada de *presente histórico*, *presente de narração* ou *presente dramático*. Já o relato interativo incidiu mais nos segmentos que trazem considerações pessoais sobre a atividade de estágio (R1, R2, R3 e R4) e nas descrições das aulas dos estagiários (R1, R2 e R3). Como nessa fase (Estágio de Regência), os formandos são os protagonistas principais da atividade é sensato que tenham utilizado esse tipo de discurso para relatar as ações desenvolvidas por eles. No entanto, nos relatórios 4 e 5, os estagiários utilizaram a narração para descrever suas próprias aulas, assumindo um posicionamento exterior ao discurso, dando-lhe um caráter de objetividade. Isso pode ter ocorrido

porque eles não se sentiram atores do agir numa sala de aula de outro professor. O discurso teórico ocorreu em quase todos os relatórios (R1, R2, R4 e R5), principalmente, nos segmentos que abordam questões relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e em comentários sobre o papel do professor dessa disciplina. No relatório 3, esses mesmos conteúdos temáticos foram abordados através do discurso interativo, único caso em que esse tipo de discurso ocorreu.

Vale destacar que na constituição dos gêneros, de maneira geral, há uma coexistência harmoniosa dos mundos discursivos e que eles se encontram diretamente associados às ações não verbais. Assim sendo, ao escrever, o produtor do texto solidifica uma visão de mundo, revelando e reconfigurando, através da linguagem, sua compreensão do vivido e do avaliado, ou seja, no processo de semiotização das ações, os mundos discursivos reconfiguram o agir.

Na análise do nível enunciativo, procuramos responder as perguntas Quais elementos do trabalho do professor são avaliados? e Que modalizações os enunciadores utilizaram em seu discurso? Constatamos que os conteúdos temáticos mais avaliados foram o agir dos professores regentes durante as aulas, o comportamento dos alunos e as aulas dos estagiários, apresentando um julgamento subjetivo por meio de modalizações apreciativas. Esse tipo de modalização foi mais frequente nos relatórios porque os estagiários tiveram um envolvimento maior em relação a esses temas, constituindo-se, então, em objetos de apreciação pessoal, sobretudo, no que diz respeito ao agir do outro. Concluímos, assim, que no estágio de observação, os formandos observam as ações do professor regente, questionando-as e avaliando-as perante as representações que têm sobre o nosso papel profissional. Outro elemento mobilizado e julgado nos relatórios foi o professor de português, de modo geral, sendo representado, com base em valores do mundo social, como responsável por mudanças efetivas no ensino de língua. Nesse caso, foram as modalizações deônticas que se fizeram presentes no discurso dos estagiários. A modalização pragmática apareceu nos relatórios, revelando as intenções dos formandos na realização do estágio de regência. Os modalizadores *tentei* e *procurei*, mais usados para se referir a esse tema, revelaram certos aspectos do trabalho real dos estagiários, apontando para o que eles conseguiram realizar mas também para o que não conseguiram. A modalização lógica foi a menos recorrente nos relatórios. Aparece nos relatórios 2 e 4 quando os enunciadores avaliam

AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

a atividade de estágio a partir da experiência vivenciada na regência de sala de aula, e no relatório 5 quando exprime a certeza de que o ensino-aprendizagem da língua não se dá pela memorização de regras. Isso nos leva a concluir que esse tipo de modalização relaciona-se com o conhecimento e a crença que o agente-produtor tem sobre o conteúdo proposicional.

Um elemento importante na constituição da pessoa humana, fundamental também para se entender o processo de constituição do professor, é o da avaliação. Desse modo, o processo constitutivo humano é resultado de representações e valorações sobre suas próprias ações, sobre as ações dos outros, e sobre os efeitos dessas ações sobre o mundo. O indivíduo acaba apropriando-se das representações que ele constrói sobre os papéis sociais, o que contribui para sua constituição como pessoa e como agente responsável por suas ações. No âmbito educacional, pode ocorrer o mesmo processo de apropriação de papéis sociais. Ou seja, um licenciando se constitui professor a partir da avaliação do agir de outros professores. No entanto, é importante que os aspectos observados, comentados, avaliados, sejam objetos de discussão e reflexão na formação docente em contextos institucionais, pois, de acordo com Vygotsky ([1934] 1997 apud CASTRO, 2010), a reflexão provoca, no processo de formação, movimentos semelhantes aos de um jogador de xadrez, cujas estratégias, determinadas pelo que o indivíduo, neste caso o estagiário, vê no tabuleiro, se modificam quando sua percepção também se modifica.

No nível semântico, procuramos responder as perguntas: Em que medida são apresentados os determinantes externos ou as motivações, as intenções ou finalidades, os instrumentos ou capacidades que orientam o trabalho do professor? e Quais tipos de agir do professor regente e do estagiário são (re)configurados nos relatórios?

Na análise dos determinantes externos, verificamos que as imposições feitas aos estagiários pelos professores regentes; a falta de materiais didáticos; o não cumprimento das tarefas e o desinteresse dos alunos foram os problemas mais comuns no agir dos professores regentes e no agir dos estagiários. Com relação às exigências dos professores regentes, concluímos que o estágio apresenta-se como um momento conflituoso para o futuro professor, uma vez que é de acordo com os outros (professor

regente/escola, professor supervisor/universidade), que, na maioria das vezes, precisa adaptar o seu agir. Ou seja, o estagiário é visto como um simples executor de regras, o que acaba limitando suas ações no trabalho. No entanto, percebemos que alguns estagiários conseguiram adaptar e reorganizar suas ações de acordo com suas concepções de ensino, diminuindo as diferenças entre aspectos que orientaram a sua formação e o que foi determinado para desenvolver em sala de aula. Já outros estagiários não tiveram habilidade para negociar e renormalizar as prescrições recebidas, restringindo-se a executá-las.

No que diz respeito à falta de recursos materiais, ao não cumprimento das atividades e ao desinteresse e indisciplina dos alunos, fatores externos que impediram ou dificultaram o trabalho dos professores regentes e dos estagiários, constatamos que esses problemas acabam tornando o trabalho do professor, no geral, mais árduo, uma vez que ele necessita fazer adaptações das atividades, como por exemplo colocar alunos em dupla para fazerem o exercício porque o número de livros didáticos é insuficiente. Isso gera insatisfação tanto ao professor quanto ao aluno. Em outros momentos, vimos que os professores regentes e os estagiários precisaram arquitetar soluções para evitar a *amputação* da atividade, quando os alunos não cumpriram o prescrito, não respondendo os exercícios, e, quando atrapalharam a aula por mau comportamento. Esses eventos específicos levaram a estagiária (R3) e a professora regente (R4) a procurar estratégias para resolver tais problemas como, por exemplo, no primeiro caso, chamar os alunos para responder as questões no quadro e, no segundo caso, explicar o conteúdo novamente e passar exercício valendo nota.

Concluimos, então, que um dos conflitos mais comuns no trabalho do professor se dá entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mostrando que frequentemente, várias das atividades planejadas pelo professor não podem ser realizadas não em função de “deficiências” suas, mas em função de impedimentos externos, como falta de recursos materiais, desinteresse e indisciplina dos alunos etc, acarretando sentimentos como estresse, angústia, desânimo e falta de motivação aos professores. No entanto, tais conflitos podem ser positivos para o desenvolvimento do professor na medida em que ele, ao encontrar alternativas para superar as dificuldades, vai aprimorando cada vez mais seu trabalho, contribuindo para renovar o gênero profissional.

Acerca das outras dimensões constitutivas do trabalho do professor (intencionalidade, motivos, recursos), verificamos que tanto os professores regentes quanto os estagiários foram revelados nos relatórios procurando criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos. Para isso, tentaram colocar em prática suas intenções, motivos, objetivos, habilidades e recursos que lhes permitissem alcançar o objetivo da ação. Sendo representados, portanto, como protagonistas do agir em sala de aula.

Quanto aos resultados da análise dos diferentes tipos de agir do professor, constatamos que os professores regentes e os estagiários são representados agindo mais frequentemente de quatro modos: um agir languageiro, um agir com instrumentos, um agir coletivo e um agir mental. Essas diferentes figuras interpretativas do agir, como Mazzillo (2006) ressalta, (re)configuram o trabalho do professor do seguinte modo: na relação com o outro, revelando o caráter interacional do trabalho docente (agir languageiro e agir coletivo); na relação com artefatos, revelando o caráter instrumental do trabalho do professor (agir com instrumentos); e na relação com o “interior”, revelando o caráter mental desse trabalho (agir mental), que envolve determinadas capacidades, motivos e intenções.

Nessa ocasião, mencionamos e reiteramos a afirmação de Machado e Bronckart (2009, pp. 39-40) de que o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc) com o objetivo de criar um *meio* para propiciar a aprendizagem de um conteúdo ou desenvolver a capacidade do aluno. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições* e por *modelos do agir*, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de *outros* actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de *instrumentos*, construídos sócio-historicamente e disponibilizados pelo meio social.

A partir das discussões realizadas em nosso estudo, procuramos proporcionar uma reflexão acerca da complexidade que constitui o trabalho dos professores-estagiários, revelando algumas de suas características. Antes, porém, é importante lembrar que essas reflexões têm como pano de fundo o estágio supervisionado do curso de Letras da UFPB, no ano de 2006, ou seja, antes da

reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso. Portanto, as considerações aqui apresentadas não se referem à realidade atual do curso de Letras da UFPB. Procedendo as reflexões sobre o trabalho dos estagiários, é válido destacar alguns aspectos que muitas vezes dificultaram o desenvolvimento da atividade docente em situação de estágio e que consideramos importante para a compreensão do contexto de atuação. Um deles diz respeito à falta de autonomia dos estagiários para desenvolver seu trabalho de acordo com o que concebem. As análises demonstram uma certa tensão entre a “atividade realizada” e o “real da atividade”, já que na maioria das vezes, as atividades realizadas pelos estagiários foram feitas em função dos que cruzam a atividade docente e não devido às próprias concepções de ensino de língua portuguesa. Um exemplo de aspectos que pudemos depreender, a partir de pistas discursivas, como constituintes da dimensão do “real da atividade” na prática dos estagiários foi a tentativa de realizar uma prática priorizando o trabalho com o texto, uma ação que muitas vezes ficou impossibilitada em função da exigência de que certas prescrições fossem levadas em consideração, como o cumprimento de determinados conteúdos gramaticais e a exigência para se seguir a ordem do livro didático e do plano de curso. Esse fato acaba revelando que faltou a alguns estagiários habilidade de adaptação das atividades prescritas.

Outro aspecto que consideramos relevante é o fato de que há necessidade de um maior diálogo entre as duas instâncias responsáveis pela formação docente, universidade e escola. Observamos que devido ao distanciamento entre essas duas dimensões, a formação docente pode ser prejudicada e o desenvolvimento da atividade de estágio supervisionado pode tornar-se conflituoso, visto que o professor-estagiário precisa atender a exigências correspondentes a orientações distintas e muitas vezes opostas. Enquanto a universidade é vista como espaço de desenvolvimento de profissionais críticos, a escola é considerada, na maioria das vezes, como um local de imposição de regras e de resistência a mudanças na perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, onde há, por exemplo, uma cobrança efetiva de um ensino normativo de conteúdos gramaticais, contrariando o que vem sendo discutido e proposto no contexto acadêmico. Em função disso, em vários momentos os professores-estagiários demonstram uma preocupação em relação à atual situação de ensino de língua portuguesa, mencionando a necessidade de mudanças. Desse modo, por se encontrarem

em processo de formação e desenvolvendo a atividade de estágio, portanto, em contato com as duas realidades, a da universidade e a da escola, os estagiários apresentam-se como responsáveis por esse processo de mudanças e, conseqüentemente, de melhorias no ensino de língua portuguesa. Nesse aspecto, pode-se dizer que do ponto de vista de uma formação teórica que objetiva, digamos, uma quebra de paradigmas ou a implantação de um modelo teórico que privilegie as abordagens textuais, de gênero e de uma gramática contextualizada, a universidade tem contribuído nisso. O grande desafio é promover a transposição didática.

Compreendemos ainda que os professores-estagiários estão, por um lado, em contato com uma prática docente correspondente ao período de formação e, por outro, expostos ao processo de conhecimento e apropriação do “gênero da atividade” dos professores de língua portuguesa. Dessa forma, entendemos que, no decorrer de sua formação acadêmica, que inclui o desenvolvimento das atividades de estágio, quanto maior for o conhecimento sobre a atividade da profissão docente, mais aptos os futuros professores estarão para subverter o esperado do gênero, fazendo fluir o inesperado, o “estilo individual” (HINZ, 2009). Desse modo, ressaltamos a importância do estágio supervisionado para a formação dos professores, visto que consiste em uma situação que favorece, ainda que parcialmente, a compreensão da atividade docente, podendo promover o desenvolvimento da prática profissional.

As análises e as conclusões que tiramos deste estudo nos levam a acreditar que o relatório de estágio pode se constituir em um dispositivo bem sucedido na formação de professores, se as representações que os estagiários apresentam em seus textos forem discutidas e revistas em conjunto com o professor supervisor, refletindo sobre elas e suas implicações, de modo que o estagiário possa se apropriar do “debate interpretativo” sobre a profissão, construindo suas representações, não de forma unilateral, mas através do gerenciamento que fará desse debate, construindo, assim, sua própria posição.

Portanto, compete a nós, professores e pesquisadores, contribuirmos para mudar esse quadro de formação de professores, estudando o trabalho docente, para que novos modelos de agir possam ser construídos. Essa mudança exige uma concepção de

formação diferente, que vá além da formação voltada para a reprodução das teorias científicas, necessárias, mas não exclusivas, para o exercício da profissão docente.

Vale destacar, portanto, a relevância da metodologia utilizada na análise dos dados pautada nos procedimentos metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, propostos por Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004), por revelar, por intermédio da linguagem, as multifaces e a complexidade do trabalho do professor, e por evidenciar que o trabalho docente vai muito além da preparação técnica e/ou prática de um profissional da educação.

Finalizando o presente estudo, apontamos algumas perspectivas de pesquisa que podem ser realizadas a partir desta:

- Pesquisar relatórios de estágio mais recentes da UFPB para verificar se as (re)configurações dos estagiários sobre o trabalho de ensino permanecem as mesmas ou se sofreram alterações com a mudança do currículo do curso de Letras;
- Investigar como vem sendo constituído o campo de saberes dos estudantes, professores em formação, especialmente na articulação teoria e prática, incluindo as tensões entre o campo da formação (Universidade) e o campo profissional (Escola) que configuram o exercício da docência.

Enfim, defendemos a ideia de que pela descrição e pela compreensão do próprio agir é possível identificar os detalhes da situação do trabalho docente, compreender suas especificidades, para que, com isso, possamos desenvolver o próprio *métier*. Acreditamos que quanto mais conhecimentos tivermos sobre os elementos que constituem o agir docente e as suas interações, assim como as diferentes dimensões desse agir, melhor poderemos atuar para seu desenvolvimento. Assim, esperamos, ao final dessa caminhada, termos atingido não somente uma compreensão mais efetiva da teoria utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa como também e, principalmente, contribuir para que os resultados desse estudo possam trazer benefícios ao quadro educacional, à situação de formação inicial e, também, à situação de trabalho de pesquisadores que investigam o trabalho do professor de Língua Portuguesa e de outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br
Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006.
Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo. 2006.

ADAM, J. M. **Les texts: types e prototypes.** Paris. Nathan. 1992.

ALARCÃO, Isabel (org.). (1996) **Formação reflexiva de professores – estratégias**
de supervisão. Porto, Porto Editora.

ALBUQUERQUE, S. B. G. **O professor regente da educação básica e os estágios**
supervisionados na formação inicial de professores. Dissertação de Mestrado,
PUC-Rio, 2007.

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

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

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino, In: MACHADO, A. R.
(Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva, São Paulo: Contexto,
pp. 35-54, 2004.

AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; LATAILLADE, G. et SAUJAT, F. Lê role méconnu dès
collectifs de travail dans l'exercice et lê développement du métier d'enseignant. **Les**
Cahiers Pedagogiques, n 406, pp. 16-18, 2002.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel**
da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.
p. 55-69.

BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem:**
problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução
de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal.** 1. ed. Tradução do francês de Maria
Ermentina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio**
Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J.C.Richards e D.Nunan (Orgs.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990, pp.202-214.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Reserch for Education**: an introduction for to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRONCKART, J-P. (1997). **Activité langagière, textes et discours**. Pour um interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Agir et discours em situation de travail**. Genève: FAPSE, UNIGE. Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n. 103, 2004.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: Bronckart, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) [Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio *et al.*]. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 203-229, 2004/2006.

_____. Restrições e liberdades, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 19, pp. 231-256, 2005.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

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

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. (2005) En quoi et comment les "textes prescriptifs" prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETAZ, L.; BRONCKART, J.-P. (orgs.). **L'analyse des actions et des discourse en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve: Peters: pp. 221-240.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: **Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

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

BULEA, E. (2007) **Le role de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Thèse (doctorat – 2006). Université de Genève.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P. (Ed.). **Agir et discours em situation de travail**. Genebra: Universidade de Genebra, 2004, p. 213-262. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n. 103).

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Ed.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (Vol. 1, pp. 31-45). Porto: Porto Editora.

CANDAU, V. Coord. **Novos Rumos da Licenciatura**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, PUC-Rio. 1988.

CANELAS-TREVISI, S. (1997). **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Thèse de doctorat, Université de Genève.

CARDOSO, T. M. F. L. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf, 1999. (p.119-143).

CARDOZO, S. A. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Dissertação de Mestrado. PUC-Rio. 2003

CASTRO, S. T. R. Formação Docente no Trabalho com Gêneros Textuais na Graduação em Letras: Construindo a relação entre a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 10, número 3, set./dez. 2010.

CAVALCANTI, M. ; MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro" **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.17, p. 133-144.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

CELANI, M.A.A. 2003. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática. Mercado de Letras.

_____. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras. 2002

_____. (2004) Culturas de Aprendizagem, Risco, Incerteza e Educação. In Magalhães, M. C. C. (2004). **A Formação do Professor Como Um Profissional Crítico**: Linguagem e Reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 37-56.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Editorial. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, p. 7-16, 2001.

_____. Psychopatologie du travail et clinique de l'activité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, p. 35-49, 2001.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999/2006.

_____. Clinique du travail et clinique de l'activité. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, n. 1, Paris, 2006a, p. 165-177.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles em analyse du travail: concepts et methods. *Travailler*, v. 6, p. 7-43, 2000.

CLOT, Y; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretien em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. In: CLOT et al. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 251-266, 2004.

DAMIANOVIC, M. C. C. L. **A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Débats épistémologiques. Toulouse: Octarés, 1996.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

FAÍTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Express Editora, 2005.

_____. Apport des sciences du travail á l'analyse des activités enseignantes. In: AMIGUES, R.; FAÍTA, D. et M. KHERROUBI (Eds.). **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. Skholé, n° special (à paraître), 2003.

FLÔRES, L. L.; OLÍMPIO, L. M. N.; CANCELIER, N. L. **Redação: o texto técnico/científico e o texto literário, dissertação, descrição, narração, resumo, relatório**. Florianópolis: UFSC, 1996. Série Didática.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIMENEZ, T. . Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: Sheila Elias de Oliveira; Josalba Fabiana dos Santos. (Org.). **Mosaico de Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2006, v. , p. 79-89.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes e Artelíngua, 2004, v. , p. 171-187.

_____. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2. p. 257-271, 1998.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad e la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987b.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II - Crítica de la razón funcionalista**. Madri: Taurus, 1987c.

HINZ, J. R. **Atividade de estágio de língua portuguesa: o trabalho docente em perspectiva dialógica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI. **Les interactions verbales**. vol.I. Paris: Colin, 1990.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

LEONTIEV, A. N. “The problem of activity in psychology”. In: WERTSCH, J. V. (ed.) **The concept of activity in soviet psychology**. Nova York, Sharpe, p. 37-71, 1979.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna. In: Marlene Gonçalves Mattes e Pedro Theobald. (Org.). **Ensino de línguas: questões práticas e teóricas**. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008, v. 2, pp. 57-80.

LIBÂNEO, José Carlos (2002): “**Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 87-117, 2004.

_____. O desenvolvimento reflexivo do professor. **the ESPpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

_____. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 119-132, 2003.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOPES, M. Â. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A. R. & COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras. 2007.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUZADA, M. S. O. O Ensino do Português na Escola. IN: MURRIE, Zuleika de Felice (Org.) **O Ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de Professores**, v.01, n. 01, ago.-dez. 2009.

_____. (coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez. 2009a.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus. 2001

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. RJ: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MACHADO, A. R. Por uma clarificação do objeto de estudo “trabalho do professor”. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L., ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. **Congresso Internacional de Educação e Trabalho**, Aveiro: Universidade de Aveiro. v. 1, p. 1-14, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G. S.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo. **Caleidoscópio Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 89-96, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 87-117, 2004.

_____. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, n. 23, p. 71-78, 1994.

MAZZILLO, T. M. de M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Tese de Doutorado, UFPE, 2006.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. C. B. de. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- PEREIRA, R. C. M. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, PILAR (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acesso**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.93-114.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, A. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.
- _____. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PICONEZ, Stela C. B. (org.) (1994). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2ª edição. Campinas, SP, Papirus.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?**. São Paulo, Cortez, 1994.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin, 1995.
- REICHMANN, C. L. . Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Pilar.. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, v. , p. 69-89.
- _____. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum**. Estudos de Linguagem v. 10, p. 109-126, 2007.
- _____. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. Tese de doutorado. PGI, UFSC. 2001.
- RICOEUR, P. “**La sémantique de l’action**. Paris, ed. C. N. R. S., 1977.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

_____. **Temps et Récit**, T.I. Paris: Seuil, 1983.

_____. **Tempo e Narrativa**, T.II, São Paulo: Papirus, 1984.

_____. **Temps et Récit III**. Le temps raconté , Paris, Seuil, 1985.

_____. **Du texte à l'action. Essais d'hermeneutique II** , Paris, Seuil. Tradução Portuguesa (1986) Do texto à ação, ensaios de hermenêutica II , Porto, Rés Ed.

ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** Tese de doutorado inédita. LAEL, PUC-SP. 1998.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp.3-34.

_____. Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, p.87-98, 2001.

_____. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. Thèse pour de doctorat em Sciences de l'Education, Université de Aix-Marseille I, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79-91.

_____. 1983. **The reflective practitioner**. New York: Basic Book.

_____. 1987. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHWANDT, T. (1994). **Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry**. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. London: Sage Publications.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

TANURI, L. M. História da formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, número 014. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000.

**AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERSSAC, G. de. (2002). **Le travail: une activité collective**. Toulouse: Octarès.

VILLELA, H. Oliveira. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt02.htm Acesso em 23/03/2010.

VYGOTSKY, L.S. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997. (Edição original: 1934).

_____. (1934). **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998.

_____. (1993). **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA.

ZEICHNER, K.M. e LISTON, D.P. **Reflective teaching: an introduction**. NJ: Erlbaum. 1996.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
DISCIPLINAS: PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS E LITERATURA DE LÍNG. PORTUGUESA E
PRÁTICA COMPLEMENTAR DE PORT. E LIT. DE L. PORTUGUESA
CRÉDITOS: 10 [4+6] (carga horária: 300 horas-aula)
PERÍODO LETIVO: 2006
PROFESSORAS:

PLANO DE CURSO

1. EMENTA

Estudo e análise da situação da prática docente de português e literatura de língua portuguesa na escola brasileira, especificamente, na Paraíba. Vivência de experiências didáticas na escola de ensino fundamental e médio.

2. OBJETIVOS GERAIS

- 2.1 – Prover as condições e os meios – conhecimentos, métodos, técnicas e organização do ensino – para assegurar ao estagiário a vivência prática do magistério de Língua Portuguesa e Literatura;
- 2.2 – Instruir o aluno-mestre a dominar habilidades de ensino, para empregá-las, adequadamente, no espaço da sala de aula;
- 2.3 – Contribuir para a preparação do estagiário quanto ao domínio, à confecção e utilização adequada de recursos de ensino que facilitem o ensino-aprendizagem da língua com solidez e de forma prazerosa;
- 2.4 – Discutir a importância de se relacionarem os conteúdos de Língua Portuguesa às experiências sócio-culturais e à vida concreta dos alunos.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 3.1 – Discutir o ensino de Língua Portuguesa na escola fundamental e no ensino médio;
- 3.2 – Fazer um diagnóstico da escola-campo e das condições de pré-requisito de aprendizagem do seu alunado;
- 3.3 – Identificar problemas do ensino da Língua e propor alternativas metodológicas adequadas, para sanar as distorções detectadas;
- 3.4 – Selecionar, confeccionar e aplicar métodos, técnicas e multimeios diversos, compatíveis com os conteúdos e os estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- 3.5 – elaborar o plano de curso;
- 3.6 – Elaborar planos e roteiros de aulas;
- 3.7 – Ministras aulas na escola-campo;
- 3.8 – organizar e realizar atividades que estimulem o gosto dos alunos pela leitura;
- 3.9 – Aplicar estratégias metodológicas que levem os alunos a produzir textos.

4.3 – Unidade III – Aspectos metodológicos e avaliativos do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

- 4.3.1 – O ensino da leitura e da produção textual;
- 4.3.2 – O ensino da literatura;
- 4.3.3 – O ensino da gramática;
- 4.3.4 – Fatores limitadores da eficácia da avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa;
- 4.3.5 – Orientações para correção da produção textual (escrita).

4.4 – Unidade IV – Análise de livro didático

- 4.4.1 – Livro didático de Língua Portuguesa.

5. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

5.1 – As 300 (trezentas) horas/aula que totalizam o estágio supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira serão trabalhadas, conforme o detalhamento discriminado, nos itens que se seguem:

- 60 (sessenta) horas/aula teórico-práticas ministradas na UFPB, através de aulas expositivas dialogadas, leituras prévias de textos que suscitem discussões em sala de aula, estudos dirigidos individualizados e socializados, trabalhos em grupo e dramatizações;

- 05 (cinco) horas-aula (ou mais) de observação, na classe onde irá lecionar;
- 30 (trinta) horas (ou mais) referentes à ministração de aula na escola-campo;
- 40 (quarenta) horas para a preparação das aulas a serem ministradas na escola-campo;
- 30 (trinta) horas para criação e confecção de jogos e outros recursos de ensino para dinamização das aulas;
- 30 (trinta) horas para análise de um livro didático de Língua Portuguesa, destinado a uma das séries do 3º ou 4º ciclo, do Ensino Fundamental ou a uma das série do Ensino Médio;
- 30 (trinta) horas para elaboração de um artigo que verse sobre qualquer aspecto do ensino de Língua Portuguesa;
- 05 (cinco) horas-aula para preparação e ministração de micro-aula ou de outra atividade a ser planejada em classe.
- 25 (vinte e cinco) horas-aula relativas a outras atividades docentes, escolhidas pelo aluno-mestre, dentre as seguintes:
 - Elaboração de um mini-projeto e execução deste, devendo estar relacionado ao projeto “Amigos da Escola”;
 - Realização de oficina na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a ser realizada na UFPB ou nas instituições do ensino Fundamental e Médio;
 - Elaboração de apostilas para o uso dos professores da escola-campo;
 - Pesquisa sobre a leitura e a escrita na escola-campo, contribuindo para o estímulo dessa díade;
 - Visita à biblioteca de uma escola pública, para contribuir com possível atualização do acervo de Língua Portuguesa. Este trabalho deverá ser desenvolvido com o auxílio de uma bibliotecária;
 - Correção de textos produzidos pelos alunos da escola-campo.

- 45 (quarenta e cinco) horas-aula para elaboração do Relatório Final de Estágio (com fundamentação teórica);

Observação: Todas as atividades acima arroladas deverão ser devidamente acompanhadas pelos profissionais adequados, sendo imprescindível o registro nas fichas das atividades realizadas. A carga horária destinada a cada uma delas vai variar de acordo

6. AVALIAÇÃO

6.1 – A avaliação será contínua, considerando a efetiva participação do aluno. Para tanto, serão exigidos, durante o processo, elaboração de textos, exposições orais, micro-aulas e relatório final de curso, constituindo, ao todo 04 (quatro) notas, assim distribuídas:

- Uma nota extraída do resultado das avaliações, feitas pelo professor da Instituição de Ensino, das aulas ministradas na escola-campo pelo estagiário. (soma do resultado obtido em cada uma das aulas ministradas na escola, dividida pelo número de aulas dadas);
- Uma nota atribuída à aula ministrada pelo estagiário na escola-campo, avaliada pelo professor de prática de Ensino;
- Uma nota resultante da soma dos pontos atribuídos a atividades realizadas, em sala de aula, pelo estagiário;
- Uma nota atribuída ao Relatório Final.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BATISTA, Antonio Augusto G. **Aula de português: discussão e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** 4.ed. São Paulo: Ática (Série Princípios, 26).
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. 12ed. São Paulo: Ática, 1995. 95p. (Série Princípios, 12).
- BRAGATO Filho, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995. 136p. (Série Educação).
- CAGNETI, Sueli de Souza; ZOTS, Werner. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1986. 112p.
- CARVALHO, Anna M. Pessoa de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. 2ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1987. 106p.
- CHIAPPINI, LIGIA (Coord. Geral) **Aprender e ensinar com textos**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001. Vol. 1, 2 e 3.
- COSTE, D. et al. **O texto leitura e escrita**. 2ed. Campinas/São Paulo: Pontes, 1997.
- COSTA VAL, Maria da Graça e ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- CUNHA, C. Ferreira da. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alii. **Professor-leitor, Aluno-autor. Reflexões sobre avaliação do texto escolar**. In: **Intermédio – Cadernos CEALE**. Vol. III, Ano II., Belo horizonte: Formato editorial, outubro/1998.
- FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim.. **Pragmática lingüística e ensino do Português**. Coimbra: Almedina, 1977.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11ed. Cortez, São Paulo, 1994. 96p. (Coleção Questões da Nossa Época).
- FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula – A organização de um jornal, leitura crítica, redação escolar e linguagem de Imprensa**. 12 ed. São Paulo, Contexto., 2002, 128p.
- FÁVERO, Leonor L e KOCH, Ingedore G.V. **Lingüística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.
- FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).
- FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1997, 431p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165p. (Coleção Leitura).
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1994.134p. (Coleção Questões da Nossa Época).
- FREITAG, Bárbara et al. 1993. **O livro didático em questão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.
- FURLAN, Vera Irma. O estudo de textos teóricos. In: CARVALHO, Maria Cecília de (Org). **Construindo o saber**. Campinas: Papyrus, 1988.
- GONÇALVES FILHO, Antenor. **Língua Portuguesa e literatura brasileira**. São Paulo:Cortez, 1990. 143p. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação Geral).
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- KAUFMAN, A. **A leitura, a escrita e a escola - uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.133p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5a ed. Campinas, Pontes, 1997.

KNELLER, G. **Arte e Ciência da Criatividade**. São Paulo, IBRASA, 1978.

KULCSAR, Rosa. **O Estágio Supervisionado como atividade integradora**. IN: PICONAZ, Stela C. B. et al. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática. 6ª edição. 1998.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCONDES, Beatriz *et al.* **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINS, D. Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português instrumental**. 25.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAROTE, João Teodoro D'Olim; FERRO, Gláucia D'Olim Marote. **Didática da língua portuguesa**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

MATÊNCIO, M. L. **Leitura, Produção de Textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: Sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MILITÃO, Albigenor; MILITÃO, Rose. **Jogos, dinâmicas & vivências grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000. 248p.

MIRANDA, Regina L. F. *et al.* **A língua portuguesa no coração de uma nova escola**. São Paulo: Ática, 1995.

MURRIE, Zuleika de Felice. **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 98.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLIVEIRA, Maria Helena C. *et al.* **Didática da linguagem: como aprender, como ensinar**. 12 ed. Saraiva. São Paulo. 1980.

PAZ, Ana, MONTEIRO Manuela. **Avaliação: uma prática diária**. Lisboa: Presença, 1996

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Editora Artmed, 2002. 232p.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.

RESENDE, Vania Maria. **Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 3ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1998. 87 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Métodos de estudo pra o 2º grau**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1991.

STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, E., KIRST, M. H. B. (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17.ed. São Paulo: Ática, 1993. 95p.

SOUZA, Plínio de. **Redação: ao alcance de todos**. 3ed. São Paulo: Contexto, 1994.

TEBEROSKY Ana e CARDOSO, Beatriz (Orgs). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Petrópolis: Vozes, 2000

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. Trad. e Adaptação Clarisse Madureira Sabóia. 11. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares** . São Paulo: Ática, 1991. 450p.

ZÓBOLI, Graziella – **Práticas de ensino – subsídios para a atividade docente – SP – Ed. Ática – 2007.**

Relatório 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA**

ALUNO:

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**João Pessoa- PB
2006**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA
ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Relatório Final de Estágio, apresentado à disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a responsabilidade do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura.

Professora Orientadora do Estágio:

João Pessoa- PB
2006

INTRODUÇÃO

Este relatório tem em sua essência o produto das atividades realizadas durante o estágio em cumprimento às determinações do regulamento do estágio da Universidade Federal da Paraíba. Sua finalidade é descrever as experiências de docência em Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXX.

O professor de Língua Portuguesa deve promover a produção de textos orais e escritos, trabalhar a gramática no texto para que o ensino-aprendizagem da língua melhore, pois ensinar a gramática dissociada do texto serve apenas para classificar termos e memorizar regras. Deve trabalhar a leitura, porque o aluno descobre bons modelos para seguir. Deve também estimular o aluno a falar, criar e escrever, tendo como base para estas atividades a sua experiência de vida.

A língua não está inerte, é movimento, fruto das relações humanas, encontra-se num processo constante de construção e reconstrução, situada numa estreita ligação com o contexto social. Como afirma os parâmetros Curriculares Nacionais: “A língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido.”

Então, com a visão de que a Língua Portuguesa não é apenas o ensino de gramática, tentei, no meu estágio, incentivar os alunos a gostarem de ler e escrever, em razão disso eu trabalhei com gêneros textuais, procurando desenvolver a linguagem oral e ampliando a escrita produtiva.

2. PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA-CAMPO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

As atividades em docência foram realizadas na Escola Municipal XXXX, em duas turmas de 5ª séries do Ensino Fundamental, no turno da tarde. Nessa escola, as atividades diurnas eram desenvolvidas com turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e as noturnas eram desenvolvidas com turmas do Ensino Médio.

A equipe docente era composta por 21 profissionais, todos com nível superior, 599 alunos subdivididos em 465 alunos de 5ª a 8ª séries e 134 alunos de Ensino Médio. Havia ainda uma equipe técnica-pedagógica formada por duas supervisoras e um grêmio estudantil. Quanto ao espaço físico, a escola possuía uma diretoria, uma sala de professores, quatro salas de aula e um pátio, onde aconteciam as atividades artísticas.

2.2 ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

No dia 20 de abril, fui à escola obter informações com a professora sobre o horário, plano de curso, planos de aulas e conteúdos a serem ensinados. Fui muito bem recebida por todos e ficou decidido que eu faria o estágio nas turmas 5ª A e 5ª B. A professora foi bastante atenciosa passando para mim todas as informações que precisei.

No dia 24 de abril comecei as aulas de observação. Nesse dia a professora fez a minha apresentação às turmas, explicou que eu estava estagiando e que precisaria da participação de todos. Nesse dia, a professora solicitou a pesquisa que havia passado sobre texto biográfico e pediu a alguns alunos que lessem as biografias que haviam pesquisado. Notei que nem todos os alunos cumpriram a atividade. Alguns não demonstraram interesse. A professora direcionou as aulas de forma organizada e questionava bastante sobre as informações relevantes de cada texto lido.

No dia 25 de abril, a aula observada foi sobre frase verbal e nominal. A professora deu uma aula explicativa utilizando frases soltas no quadro giz e em seguida questionava se as frases eram verbais ou nominais. Após a explicação, ela deu o conceito oral sobre oração. A turma durante essa aula foi pouco participativa, porque eles estavam preocupados em copiar as frases do quadro. Como proposta de atividade de casa, ela sugeriu que os alunos identificassem o sujeito nas frases.

Na observação do dia 26 de abril, a professora fez uma retomada da aula anterior, corrigindo a atividade no quadro e na seqüência da aula, ela explicou os termos Sujeito e Predicado, copiando um esquema com as definições no quadro.

No dia 27 de abril, a professora iniciou a aula solicitando que os alunos copiassem o exercício que ela passou no quadro e pediu que os alunos utilizassem o livro didático para responder as perguntas. A professora tinha o cuidado de orientar bem os alunos quanto à realização das atividades, mas percebi que alguns não realizavam a atividade.

Os resultados da observação das aulas foram bastante significativos, principalmente para a construção de um diagnóstico que serviu de orientação para meu trabalho. Percebi que os alunos eram dispersos e tinham preferência pelo estudo da gramática a ter de ler, interpretar e produzir seus próprios textos. Eram inquietos apenas alguns possuíam habilidades para expressar suas idéias e interagir quanto as questões propostas pela professora, fossem elas de cunho oral ou escrito. O fato é que a maioria da turma pouco participava das aulas.

2.3 ATIVIDADES DOCENTES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA-CAMPO

No dia 02 de maio, iniciei as aulas práticas. De acordo com as orientações dadas pela professora trabalhei o assunto Sujeito Simples e Composto. Para isso, eu distribuí aos alunos uma tirinha com os personagens Calvin e Haroldo, solicitei que lessem e em seguida fiz questionamentos sobre a estrutura do texto. Depois pedi que identificassem o sujeito nas frases.

Para a explicação sobre Sujeito Simples e Composto utilizei construções orais feitas pelos próprios alunos, usando o nome deles. A atividade foi bastante participativa. Todos queriam formar frases.

Em 03 de maio, como a professora me deixou à vontade para trabalhar os textos que eu quisesse, aproveitei a oportunidade para trabalhar com um texto que os alunos receberam de dois guardas municipais de transito, que foram à escola fazer uma campanha sobre os cuidados com o transito. Uma coisa me chamou a atenção; quando eu perguntei aos alunos se o que eles receberam era um texto. A maioria ficou em dúvida, apenas uns três alunos disseram que sim. Fizemos a leitura do texto e passei a questionar sobre o panfleto, procurando levar os alunos a identificarem os objetivos do texto, a forma como é organizado, a intenção, a finalidade e o tipo de público a que se

destina. A aula foi bastante produtiva, consegui fazer com que a maioria participasse da aula.

No dia 04 de maio, aproveitando que eu havia trabalhado com um texto de uma campanha publicitária, levei para sala de aula um outro texto sobre uma propaganda dos biscoitos Parmalat, para desenvolver uma atividade de leitura. Coloquei a turma em duplas, distribui o texto e solicitei a leitura. Na seqüência, fizemos uma análise do texto, onde questionei bastante, tentando levar os alunos a perceberem a relação entre o texto verbal e o não-verbal no texto publicitário.

Dia 10 de maio, a aula foi sobre produção de texto. Primeiro desenvolvi uma conversa sobre o tema correspondência pessoal. Depois apresentei uma carta que havia como modelo no livro didático, trabalhando as características formais de uma carta pessoal, mostrando a escrita formal e informal. Para finalizar a aula, solicitei que os alunos escrevessem uma carta em resposta à carta apresentada.

A aula do dia 15 de maio foi um desafio para as turmas, pois indiquei um texto para fazermos a reescritura coletiva. Fiz a distribuição dos textos, em seguida, os alunos leram o texto e juntos fomos fazendo a análise, procurando observar as palavras que apresentavam problemas quanto à ortografia. A aula foi bastante movimentada e participativa, pois cada aluno queria levantar hipóteses, questionar a escrita das palavras. Confesso que no início fiquei um pouco ansiosa, mas eles me surpreenderam.

No dia 16 de maio a atividade proposta foi de leitura e interpretação de texto para identificação do gênero bilhete. Nesse dia utilizei o texto do livro didático e um texto em quadrinhos “o Menino Maluquinho”, de Ziraldo, para ser feita a leitura e identificação do bilhete dentro desses textos. A aula foi bastante motivadora, pois muitos alunos disseram que nunca haviam recebido um bilhete. Quando eles identificaram o bilhete dentro das narrativas questionei sobre o gênero e analisamos a forma como eles foram produzidos.

Em 18 de maio, dei a minha última aula. Nesse dia solicitei que os alunos escrevessem um bilhete para ser enviado a um colega da escola ou até mesmo da sala. Foi uma animação. Consegui fazer com que todos os alunos produzissem o bilhete. Eles revisaram o próprio texto, ainda com muita dificuldade, e entregaram aos outros colegas. Durante a atividade, a professora titular também ajudou nas orientações a

cerca da escrita. Eu recebi cerca de quinze bilhetinhos e muitas cartinhas com declarações carinhosas.

CONCLUSÕES

Minha experiência com a docência apontou para uma realidade lamentável, que é a falta do hábito de leitura dos alunos. Os alunos das turmas de 5ª série da Escola XXXX apresentaram algumas dificuldades de expressão oral, leitura, interpretação e produção textual. Foi necessário desenvolver um trabalho rico em diversidade textual, daí a necessidade de inserir nas aulas os gêneros textuais.

Meu maior desafio foi administrar o período de estágio com as aulas ministradas na universidade, somadas às exigências das outras disciplinas da grade. O estágio foi importante porque me fez entender que ensinar não é uma tarefa tão fácil, mas, com certeza, se for feito um bom trabalho haverá retorno.

O professor de português é um facilitador da aprendizagem, respeitando as experiências dos alunos, porque não adianta propor uma aula gramatical no estilo tradicional sem levar em conta a realidade do aluno. O professor de português tem que mudar, procurar trabalhar com textos, com gêneros variados, só assim ele vai conseguir mudar o ensino de Língua Portuguesa.

Relatório 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA**

ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TEORIA E PRÁTICA

João Pessoa

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA
ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TEORIA E PRÁTICA

Relatório Final de Estágio, apresentado à Prof^ª xxxx como requisito parcial para a conclusão da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Professora Orientadora do Estágio:

João Pessoa

2006

INTRODUÇÃO

A explanação das atividades desenvolvidas e realizadas no período de estágio, em cumprimento das exigências da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, orientada pela professora Marina, constitui o ponto-chave deste relatório. O seu desenvolvimento consiste na descrição dos dois segmentos que estruturam o estágio: o primeiro versa sobre o relato da observação direta das aulas ministradas pelo professor responsável pela sala de aula e o outro compreende todas as atividades docentes desenvolvidas pelo professor-estagiário na Escola-Campo.

Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados que são construídos no processo de interação verbal, determinado pelo contexto.

Assim a concepção de linguagem como interação constitui-se no suporte norteador da prática do professor-estagiário. Isso significa dizer que a língua não pode ser pensada como um objeto acabado, completo, pronto para ser usado como mero instrumento de comunicação.

Trabalhei no meu estágio prático os conteúdos gramaticais, identificando-os em textos selecionados, procurando transmitir o conhecimento gramatical aliado ao texto literário, e não isolado em definições precisas e secas.

DESENVOLVIMENTO

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio XXXX. Esta escola era formada por uma equipe de cento e dez professores, com aproximadamente 2900 alunos matriculados, subdivididos em sessenta e seis turmas de Ensino Fundamental e Médio. A escola possuía um amplo espaço físico com duas salas de diretoria, uma sala de Orientação Educacional, uma sala de supervisão, vinte e duas salas de aula, duas salas de professores, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um auditório e uma cantina.

Os professores e demais funcionários eram insatisfeitos com a falta de materiais didáticos. Reclamavam sobre a escassez destes, assim como da insuficiente quantidade de funcionários.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

O estágio de observação e prático ocorreu na 1ª série C do Ensino Médio, onde as aulas eram germinadas, no período de 20/04/2006 a 18/05/2006. O professor que trabalha com essa turma chama-se Ferreira.

O professor Ferreira é receptivo, companheiro e pôs-se à disposição, o que mais tarde deixou o professor-estagiário à vontade para procurá-lo. Desde o início, ele não omite informação alguma acerca do dia-a-dia da escola e da turma, sobretudo no que diz respeito às dificuldades de se ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Avisa que a turma 1ª C é uma das suas piores turmas, pois a maioria dos alunos não tem interesse com a leitura, e até mesmo era relapsa para desenvolver as atividades.

No primeiro dia de observação, o professor Ferreira teve que adiar a aplicação de uma avaliação escrita, porque a copiadora estava sem tinta. São ocorrências que infelizmente já se tornaram normais no dia-a-dia da escola, disse o professor Ferreira. Então o professor resolve dar aula de Literatura. Ele expõe uma série de características do estilo Barroco, desde o *Maneirismo*, na Itália, o *Gongorismo*, na Espanha até o *Preciosismo*, na França, contextualizando a produção barroca no Brasil, a partir das influências universais. Lousa e giz são os recursos mais explorados, além do livro didático adotado na escola. Vale lembrar que o professor também profere uma série de informações acerca do Barroco, que não estão contidas no livro didático.

No segundo dia de observação, O professor Ferreira havia passado como atividade para casa, em sua última aula, um exercício do livro didático abrangendo o assunto. Assim, Ferreira propôs a resolução das questões buscando esclarecer as eventuais dúvidas dos alunos. Pede para que os alunos formem grupos, visto que a quantidade de livros didáticos é reduzida. Assim, Ferreira vai expondo oralmente a resolução das questões, para que se desencadeie um debate. Poucos alunos estavam interessados em participar da aula, mas o professor cobra constantemente mais interação, ou seja, avisa que os alunos devem explicitar suas dúvidas,

lendo, estudando o conteúdo visto. “Faz-se necessária a pergunta”, afirma Ferreira. Há o compromisso do professor em induzir os alunos a discutirem, externarem suas idéias acerca do Barroco, tanto é que ele lamenta a impossibilidade de se tirar dúvidas, porque ninguém pergunta, ninguém questiona. Trabalha, no transcorrer de toda a aula, a correção de um exercício extraído do livro didático, e, em seu término, para controlar o cumprimento das atividades realizadas pelos alunos, o professor preenche uma caderneta de anotações com o nome dos alunos que cumpriram com a atividade. Esse exercício, somado a outros verificados durante o bimestre, comporá a nota de Língua Portuguesa.

Na terceira aula de observação, Ferreira adota uma didática interativa, pergunta sempre se os alunos têm dúvidas acerca do uso dos pronomes. Mostra a aplicação desta classe de palavra tanto na linguagem coloquial como na norma padrão. A aula é bem conduzida. O professor, inicialmente, conceitua o pronome dentro dos três critérios de classificação das palavras: mórfico, sintático e semântico. Em seguida, exhibe os tipos de pronomes e suas aplicações mais comuns, seja no âmbito da escrita, seja na oralidade.

Na quarta aula observada, o professor junto com os alunos responde o exercício do livro didático, referente aos pronomes. Devido à escassez de livros didáticos, a solução mais adequada que o professor encontra, para que não fique nenhum aluno sem resolver a atividade, é a leitura em grupo. Ferreira auxilia cada grupo, disposto a orientar os alunos e conduzi-los para o entendimento das questões propostas. Mesmo percebendo o desinteresse de alguns, não somente por se recusarem a fazer o exercício, como também insistirem em atrapalhar a aula com conversas, o professor não toma providências enérgicas. A aula termina com a correção de um exercício extraído do livro didático. O professor preenche uma caderneta de anotações com o nome dos alunos que realizaram a atividade.

Na última aula observada, Ferreira aplica uma avaliação envolvendo o conteúdo visto no bimestre. São desenvolvidas oito questões, dentre elas objetivas e subjetivas, com o intuito de verificar o desempenho individual dos alunos ante os assuntos Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome e Barroco. Apesar de o professor ter deixado os alunos cientes de que não seria permitida a consulta do caderno ou do livro para a resolução das questões, há toda uma preocupação sua em esclarecer as dúvidas. Portanto, Ferreira, constantemente, dirige-se à cadeira dos alunos perguntando-lhes se estavam de fato compreendendo as questões.

ESTÁGIO PRÁTICO

As aulas ministradas por mim foram sobre Arcadismo, Verbo, Leitura e Produção textual. No primeiro dia de estágio, inicio com o Arcadismo, porém desprovido, em primeiro momento, de qualquer informação teórica que influenciasse na interpretação dos alunos junto a dois textos lidos em sala: “Súplica por uma árvore”, de Cecília Meireles, e um breve poema de Cláudio Manuel da Costa. Os textos foram discutidos e percebemos forte ligação entre os mesmos no que diz respeito à temática: valorização da natureza. Os alunos realizam a intertextualidade, expõem informações interessantes, indicando com muita propriedade características árcades, mesmo sem terem tido acesso às informações que pudessem adiantar suas concepções. Feito isso, exponho alguns conceitos relacionados ao Arcadismo.

No segundo encontro, declamo a “Lira I”, correspondente à primeira parte da obra Marília de Dirceu, de Tomás Antônio Gonzaga. Discutimos oralmente acerca do conteúdo do poema, e, em seguida, introduzo as idéias que diferenciam as nomenclaturas Arcadismo, Neoclassicismo e Iluminismo. Percebo que, por eu ter contextualizado a realidade social e política da época árcade, consigo captar uma maior atenção dos alunos.

Na outra aula, dou início à classe de palavra Verbo, procurando identificá-la no poema de Claudio Manuel da Costa, para que a aula de gramática fosse encarada como uma continuidade da aula anterior. Feita a apresentação do conceito de verbo com uma aplicação prática ao texto, eu analiso junto com os alunos as categorias verbais até chegar na distinção entre os modos verbais; ilustro essa distinção com a leitura do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade. Os alunos estavam atenciosos por verem os conhecimentos adquiridos sendo aplicados diretamente ao texto.

Para a aula de produção textual, procuro inicialmente privilegiar a atividade de leitura. Levo para a sala de aula, gêneros textuais, tais como, poemas, jornais, por acreditar que uma boa produção textual é fruto de uma intimidade do aluno com a informação. Fizemos leitura de vários textos de jornais que tratavam sobre a questão da violência, da falta de segurança. Em seguida, exponho conteúdos acerca da estrutura de um texto informativo, ressalto que o texto deve contemplar introdução, desenvolvimento e conclusão, o que abrange cada um desses. Então, solicito que eles produzam um texto abordando a questão da falta de segurança na cidade deles. No início, mostram-se hostis ao pedido, mas acabam produzindo, não exatamente o solicitado, mas cumprem a atividade.

CONCLUSÕES

Durante o período que eu passei na academia muitos conhecimentos foram adquiridos através de conceituações, discussões, pesquisas, palestras, reflexões..., mas só agora percebo o quanto a experiência prática é importante para nos deixar aptos a ensinar. Percebo, também, o quanto é importante está bem preparado teoricamente, pois no dia-a-dia a prática tradicional nos atropela a todo instante. Mas o tradicional é necessário, o que se tem a fazer é torná-lo metodologicamente agradável aos olhos dos alunos.

Ser professor é valorizar o conhecimento prévio do aluno, ser um facilitador da aprendizagem, não apenas um mero transmissor do conhecimento. Cabe ao professor estabelecer uma troca de idéias com os alunos, fazer com que eles, através da reflexão, construam seu próprio conhecimento.

Fiquei ciente de que o estágio foi apenas uma ponta do iceberg e que, para ter uma visão mais ampla da língua portuguesa, é necessário que nós estagiários mergulhemos no seu conhecimento para entender o seu mecanismo e as suas minúcias.

Relatório 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA**

ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

O ENSINO: TEORIA E PRÁTICA

João Pessoa

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA
ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
O ENSINO: TEORIA E PRÁTICA

Relatório apresentado à Profª xxxx, como requisito parcial para a conclusão da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, no período 2006.I, em cumprimento às determinações do Departamento de Metodologia da Educação (DME) da Universidade Federal da Paraíba.

Professora Orientadora do Estágio:

João Pessoa

2006

INTRODUÇÃO

O relatório que exponho agora se refere à descrição das atividades realizadas ao longo do período do estágio e cumpre, também, uma das exigências para a conclusão do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Há, neste presente relatório, uma exposição da caracterização da escola-campo, das aulas observadas da professora regente, dos procedimentos adotados por mim no estágio prático e das conclusões feitas a partir de tudo que foi visto.

Com a expansão de novas metodologias – novas concepções de linguagem – o ensino-aprendizagem da língua portuguesa pede mudanças radicais, a partir das quais o que se espera, hoje, não é mais o professor ensinando regras a serem decoradas pelos alunos – espectadores, mas a interação entre ambos na busca da construção de seu conhecimento, através de reflexões sobre a língua.

Em razão disso, procurei, durante minhas aulas ministradas no período de estágio, enveredar, junto com os alunos, pelos caminhos da leitura e da produção oral e escrita, porque é importante para a aprendizagem da língua. Trabalhei a gramática também, porém a partir de textos.

2. FORMA DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PRÁTICO NA UNIDADE DE ENSINO

2.1 Caracterização da escola-campo

A unidade de ensino onde se realizou o estágio foi o Colégio Municipal XXXX. O Colégio oferecia o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e atendia 1.699 alunos. Esta clientela era procedente dos mais diversos bairros da cidade, de algumas comunidades rurais e até de municípios vizinhos.

Para atender esta demanda a escola disponibilizava das seguintes dependências: 13 salas de aula, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 quadra de esportes, 1 cantina, 1 sala de professores, 1 secretaria e 1 diretoria. A quase totalidade de professores do colégio tinha ensino superior ou estava em fase de conclusão, alguns tinha especialização e outros até mestrado, o que é um grande avanço para uma cidade interiorana.

A direção do colégio afirmou que as principais dificuldades enfrentadas pela escola eram: a ausência da família na escola para auxiliar na formação escolar e cidadã dos alunos; a falta de infra-estrutura, pois desejavam a construção de um laboratório; a falta de materiais pedagógicos como livros específicos para os professores.

2.2 Aulas Observadas

Como eu conheço um pouco do trabalho desenvolvido pela professora Sandra, que apesar de não ser graduada em Letras, mas em História, procura buscar conhecimentos dos novos métodos de ensino desenvolvidos nesta área, resolvi realizar meu estágio na 5ª D, no turno da tarde, na qual ela é professora de Língua Portuguesa.

Fui muito bem recebida pela professora Sandra que mostrou-me o seu planejamento e disse que gostaria que eu trabalhasse basicamente o Sujeito e Predicado, pois seriam assuntos que não poderia deixar de ser repassados visto que fariam parte da prova bimestral. Apesar da necessidade relativa ao aprendizado destes conteúdos a professora mostrou-se bastante aberta ao trabalho com leitura e produção de textos.

No primeiro dia do estágio de observação, a professora Sandra apresentou-me à turma como estagiária, explicou o motivo pelo qual eu estava ali, quanto tempo iria permanecer e, em linhas gerais, qual o trabalho que eu iria desenvolver.

Durante os dias de observação, a professora revelou-se bastante atenciosa e até carinhosa com a turma. Conseguia, em todas as aulas, fazer com que os alunos participassem de forma bastante satisfatória, demonstrou ter liderança e conhecimento dos conteúdos. Ela preparava previamente as aulas, sempre procurando avaliar os alunos ao término de cada uma delas.

2.3 Atividades docentes desenvolvidas na escola

A primeira aula ministrada por mim na 5ª D foi no dia 02/04/2006. Tive uma breve conversa sobre o que seria trabalhado nas aulas e logo em seguida foi iniciada uma dinâmica através da qual cada aluno dizia seu nome e uma frase que lhe identificasse. Todas

as frases foram anotadas no quadro-negro, fizemos uma leitura das frases e a partir daí explanei oralmente sobre o conceito de frase e sobre o que é preciso para que uma frase esteja bem escrita. Então fiz perguntas orais e para finalizar a aula, pedi que escrevessem em tiras de papel sulfite uma frase para alguns colegas da sala. A aula foi bastante descontraída, os alunos foram bastante participativos e foi possível ver que, na prática, eles já dominavam o conceito de frase, conseguindo formá-las com coerência e coesão.

Na aula seguinte, iniciei o assunto Sujeito e Predicado, interrogando os alunos sobre o que eles já sabiam em relação a isso. Expus o conceito e expliquei o assunto no quadro utilizando exemplos com frases, escrevi um exercício para ser respondido por eles. Em seguida, realizamos uma leitura compartilhada do poema ‘Crianças Lindas’ de Ruth, então voltei a explicar o assunto procurando junto com eles os sujeitos presentes no poema e por último escrevi na lousa um exercício para responderem em casa.

Nessa aula, através de um exercício de revisão e de explicações, procurei tirar algumas dúvidas que os alunos ainda tinham em relação ao assunto da aula anterior, logo após, introduzi os assuntos Núcleo do Sujeito, o qual eles tiveram muita facilidade em compreender, e Tipos de Sujeito, neste se confundiram um pouco. Dando continuidade à aula fizemos a leitura silenciosa e coletiva do texto ‘A luta começou em cima de uma árvore’ da revista Galileu, depois dividi a turma em duplas e pedi que destacassem os sujeitos presentes no texto, assim como seu núcleo, e fizessem uma lista no caderno. Depois que eles realizaram essa atividade, pedi que classificassem todos os sujeitos encontrados, de acordo com os tipos trabalhados em sala.

No quarto encontro, continuei com o estudo dos tipos de sujeito, visto que os alunos se confundiram um pouco. Iniciei corrigindo o exercício da aula anterior com a intenção de tirar algumas dúvidas através de chamadas do aluno ao quadro-negro e explanação oral. Em seguida construímos coletivamente conceitos para Sujeito, Predicado, Núcleo de Sujeito e para cada Tipo de Sujeito. Toda turma disse que havia compreendido os assuntos trabalhados, então encerrei este conteúdo fazendo a leitura do texto O dono do fogo, de Antonieta Dias de Moraes, além da sua interpretação oral e da classificação dos Sujeitos nele presentes.

Na aula seguinte, o conteúdo trabalhado foi Gêneros Textuais: Poético e Informativo. Fiz uma roda de conversa onde procurei perceber o que já sabiam sobre este assunto. Expliquei quais são as diferenças entre esses gêneros, perguntei quais textos desses

tipos que eles conheciam, então recitei a poesia Canção do Exílio de Gonçalves Dias, e, depois, o texto Idade da Terra de Décio Guimarães. Após fazer isso, dividi a turma em grupos, uns para lerem textos poéticos e outros, textos informativos. Depois da leitura, os grupos escolheram alguns textos e encerrei a aula com eles apresentando os textos escolhidos. A classe se envolveu bastante com a atividade.

Nessa aula, iniciei os trabalhos para a construção de um mural sobre a história da cidade, porque na semana seguinte seria a comemoração do dia do município. O trabalho durou uma semana. No primeiro dia falei para os alunos sobre a importância da escrita e sobre a necessidade de se escrever para que alguém leia, disse que gostaria de vê-los reconhecidos como escritores e apresentei a proposta da confecção de um mural sobre a história do município. Eles ficaram muito empolgados com a idéia. Propus que se dividissem em grupos de cinco, para saber mais sobre o município através da leitura de textos informativos (origem, nome do município, população, fontes de renda do município, figuras ilustres, símbolos: Bandeira, Hino) que foram escritos a partir de um livro, produzido pela Editora Universitária. Após leitura, cada grupo expôs para a turma o que aprendeu, foram feitos alguns comentários por eles, por mim e até pela professora regente da sala.

Nesse encontro, iniciei a aula falando sobre a história do município com o intuito de reforçar a idéia central de cada texto lido na aula anterior. Fizemos a leitura do Hino e do Lema do município, convidei-os a ouvir e cantar o Hino. Depois pedi que os alunos, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre textos poéticos e informativos, escolhessem qual gênero para fazer sua produção para o mural. Após um certo tempo em dúvidas, decidiram escrever textos informativos do tipo “ você sabia?”. Então, já em seus grupos, começaram a produzir os textos em tiras de papel sulfite, cada vez que eu passava nos grupos lia os textos, que eram reescritos quando necessário. O grupo que ficou responsável pela confecção dos símbolos, produziu convites para serem entregues às outras turmas e os funcionários. Essa aula foi bastante satisfatória, pois houve uma participação muito grande da turma.

Em nosso último encontro, os alunos fizeram a leitura dos textos produzidos na aula anterior. Toda a turma aprovou as produções. Em seguida, dividi entre os grupos as seguintes funções: entregar os convites em todas as turmas e nos setores da escola, onde teriam que utilizar também a linguagem oral; montar o mural no pátio da escola; providenciar som, cd com o Hino e Bandeira para colocar no pátio; responder as perguntas das pessoas que fossem visitar o mural. Eu e a professora Sandra ajudamos os alunos na organização e

montagem do mural. Depois que todas as outras tarefas haviam sido realizadas, foi o momento em que os convidados vieram visitar o mural. Nesta ocasião o último grupo saiu-se muito bem nas respostas dadas. Para encerrar os nossos encontros houve um momento de agradecimentos, bastante emocionante, despedias e lanche.

CONCLUSÕES

Dentre todas as aulas ministradas, as que foram mais marcantes para mim, e acredito, que para os alunos também, foram as da última semana, onde eles leram, discutiram e produziram textos sobre a história do município, para serem expostos no mural da escola.

A maior dificuldade que tive durante o período de estágio prático foi relativa às atividades passadas para casa, visto que pouquíssimos alunos retornavam com suas respostas. A melhor forma que eu encontrei para contornar essa situação durante esse período, foi corrigir coletivamente essas atividades no início de cada aula. Chamando sempre os alunos para responder as questões na lousa. As atividades propostas em sala foram todas realizadas por eles, e, quando se tratava de leitura e escrita de textos, apesar de ficarem bastante eufóricos, desenvolviam com mais interesse e participação.

Sabemos que as dificuldades hoje enfrentadas pela educação são imensas e quando se trata do ensino da Língua então, o que mais se ouvem são comentários depreciativos. Sendo assim é papel nosso, como novos professores de Língua Portuguesa, buscar a mudança dessa realidade a partir da nossa sala de aula, enfrentando a realidade e assumindo, na medida do possível, uma nova postura.

Relatório 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA**

ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

PRÁTICA DE ENSINO: LÍNGUA PORTUGUESA

João Pessoa,

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA
ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
PRÁTICA DE ENSINO: LÍNGUA PORTUGUESA

Relatório apresentado à Coordenação de Prática de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do grau de Licenciatura, do aluno xxxx, da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ministrada pela Professora xxxx do curso de Línguas Clássicas e Vernáculas da UFPB.

Professora Orientadora do Estágio:

João Pessoa- PB
2006

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório traz como pauta principal a descrição do conjunto das atividades desenvolvidas durante o estágio, em cumprimento às determinações que regulamentam o estágio supervisionado. Seu objetivo é expor com clareza as experiências vivenciadas pelo professor-estagiário na Escola Estadual XXXX.

Indiferente ao processo pedagógico tradicional, esse trabalho mostra que a aquisição do conhecimento é um processo interativo entre educador e educando, um trabalho em conjunto. O texto, portanto, é a ferramenta para o trabalho didático, como também o produto; não se usa o texto apenas para o ensino da leitura, mas constitui-se o próprio texto como alvo de ensino.

O professor não deve jamais assumir uma postura unilateral no processo de ensino-aprendizagem, no qual sendo ele detentor do conhecimento, nada tem a aprender com seus alunos. Todo processo de ensino-aprendizagem deverá fazer parte de um processo ativo, prático e efetivo, compreendendo-se que o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Isso se dará quando houver uma comunhão entre professores e escola em busca de uma prática pedagógica que esteja a serviço da língua.

Pensando no aluno enquanto sujeito, e no texto como instrumento que serve a um determinado fim – informar, divertir, expressar sentimentos, ensinar etc. – eu procurei trabalhar, durante o estágio, o ensino de produção de textos priorizando a função da escrita dentro das ações sociais do sujeito.

ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA-CAMPO

Caracterização da Escola-Campo

As atividades do professor/estagiário em docência ocorreram na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio XXXX. A prática foi realizada na 8ª série do Ensino Fundamental, no turno da manhã, no período de 04/05/2006 a 30/05/2006.

Quanto ao espaço físico, a escola possuía 9 salas de aula, 1 sala de arquivo morto, 1 almoxarifado, 1 Departamento de Ed. Física, 1 sala de informática, 1 sala de jogos, além de

cantina, ginásio de esportes, biblioteca e auditório. A escola não tinha recursos audiovisuais, visto que foi arrombada.

Seu corpo docente era formado por 36 professores, quase todos com formação superior. O corpo discente era constituído por 526 alunos, pertencentes, na sua maioria, a uma camada social carente.

Estágio de Observação

As aulas de observação foram importantes para a elaboração de uma análise preliminar, essencial para traçar um plano de trabalho. Observou-se que, de forma geral, os alunos eram desinteressados; pouco participavam das aulas. Alguns alunos chegaram a verbalizar que não davam muita importância à disciplina.

Nas cinco aulas observadas, a professora abordou apenas conteúdos gramaticais. O resultado foi desastroso: um total desinteresse dos alunos. Para atrair a atenção dos alunos, a professora passava exercícios valendo vistos para nota. A professora seguia sempre a mesma metodologia: explicava o conteúdo no quadro, usando o livro didático, depois passava exercícios e à medida que os alunos iam terminando, ela dava vistos nos cadernos. Observou-se que alguma mudança precisava ser feita. No entanto, a professora continuou com o livro didático e as aulas de gramática com frases soltas e os exercícios para ganhar visto para nota.

Na primeira aula observada, os alunos copiaram o texto “Bahia: 22 de abril de 1522: Brasil eu te vi nascer” no caderno para responderem um questionário. Após a discussão sobre o questionário, a professora deu visto nos cadernos e passou a explicar sobre as conjunções coordenadas. Depois passou um exercício de verificação de aprendizagem sobre o texto, abordando as orações coordenadas e disse que na aula seguinte faria as correções.

Na segunda aula observada, depois que se fez a correção do exercício, a professora leu o poema ‘A gaiola’, fez um debate e trabalhou as orações coordenadas. Depois, ela encerrou a aula passando outro exercício no quadro. A professora não era muito criativa.

Na terceira aula, a professora fez uma exposição sobre semântica e polissemia. Os alunos não entenderam muito bem e ela deu vários exemplos para tirar as dúvidas. No final da aula, ela passou atividades sobre semântica e polissemia.

Na aula seguinte, a professora trabalhou os tipos de predicado. Os alunos foram lendo o conteúdo no livro didático e ela explicando. Foi uma aula desinteressante para os alunos, pois conversaram bastante e não prestaram atenção.

Na última aula observada, a professora deu continuidade ao assunto tipos de predicado. Por causa do mau comportamento dos alunos na aula anterior, ela explicou tudo novamente e aplicou um exercício valendo nota. Os alunos responderam o exercício e entregaram à professora.

Como na aula seguinte seria dado início ao estágio prático, a professora indicou os conteúdos a serem trabalhados, e impôs que se seguisse rigorosamente o livro didático como a um manual, não permitindo que nada fosse levado para a sala de aula que não estivesse nele contido. Ela era extremamente tradicional. Também sugeriu que se adotasse as atividades com vistos para nota. No entanto, quando iniciou-se o estágio prático, implementou-se algumas mudanças. Passou-se a ler para contextualizar a gramática e para produzir textos.

Atividades docentes realizadas na escola-campo

No estágio prático, o professor-estagiário trabalhou os seguintes conteúdos gramaticais: crase, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal. A metodologia adotada por ele para essas aulas foi exposição oral do conteúdo do livro e exemplificação na lousa. A avaliação foi feita através de exercícios de verificação de aprendizagem. O que chamou a atenção do professor-estagiário foi que toda vez que se prescrevia uma atividade, os alunos perguntavam se valia nota. Eles foram viciados a realizarem tudo para obterem nota.

As aulas de produção textual sempre foram iniciadas com um texto motivador. Fazia-se a leitura do texto, e em seguida, fazia-se conjecturas motivadas por perguntas emitidas pelo professor/estagiário. Logo depois, debatia-se sobre o que se entendeu do texto e partia-se para a escritura. Ele incentivava cada aluno a ler o seu texto para a classe. Como parte final do processo, levantavam-se as deficiências gramaticais e passava-se a trabalhar sobre elas.

Foram realizadas atividades como a produção de uma notícia de jornal e a produção de um texto narrativo. A opção por trabalhar com gêneros textuais diferentes foi levar os alunos a distinguir as características desses tipos de textos, ou seja, diferenciar um

texto informativo de um texto narrativo, como também produzi-los de forma clara e objetiva, efetivando, assim, sua relação com práticas sociais.

CONCLUSÕES

A prática de ensino na escola-campo é um fazer acadêmico necessário à formação profissional. É essencial no apoio e na preparação do graduando de letras como professor de Língua Materna, pois subsidia, treina, orienta e motiva o professor/estagiário na sua prática pedagógica a levar em consideração o conhecimento prévio, o saber armazenado e o indivíduo enquanto ser inserido em lugares sociais.

Sem dúvida, no estágio acabei aprendendo com os alunos mais do que o que eles aprenderam comigo. Aprendi, durante o estágio, a importância de ouvir, dialogar, compreender, que professor não é dono absoluto da verdade, que precisa deixar de ser uma tartaruga intransigente e buscar soluções para sanar as deficiências encontradas na sala de aula.

Relatório 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA**

ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

João Pessoa

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
BRASILEIRA
ALUNO:

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Relatório Final de Estágio, apresentado à Profª xxxx da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a responsabilidade do Departamento de Metodologia da Educação, como exigência para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Professora Orientadora do Estágio:

João Pessoa- PB
2006

INTRODUÇÃO

Em meio às exigências ao cumprimento da carga horária relativa à disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, a elaboração deste relatório tem como objetivo evidenciar as experiências docente vivenciadas pela estagiária, de maneira que todas as atividades desenvolvidas durante o período de estágio encontram-se descritas nele.

A aula de português deixou de ser uma aula para decorar regras e aplicar em frases soltas. Para que se consiga um bom resultado é necessário que todo trabalho realizado seja desenvolvido juntamente com o trabalho textual. O ensino-aprendizagem de uma língua não pode abrir mão dos textos. Portanto compete ao professor de Língua Portuguesa sugerir situações que incentive o aluno interagir com o texto. Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. É preciso haver uma interação entre o assunto, o professor e o aluno, levando-o a ser sujeito da própria aprendizagem.

Evidentemente, o desenvolvimento da competência gramatical não se dar pela simples memorização de regras ou de ortografia ostentadas pelas gramáticas normativa e prescritiva. Para o ensino da gramática deve-se considerar a lingüística no seu cotidiano, buscando trabalhar a partir de textos.

Tomando o texto como o principal objetivo de ensino, a estagiária tentou, durante o estágio prático, trabalhar a gramática criando situações para induzir o aluno a refletir sobre a questão lingüística trabalhada.

A PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA-CAMPO

Caracterização da Escola-Campo

O estágio foi realizado na 7ª série, no turno da manhã, na Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXX, no período de 04/05/2006 a 30/05/2006. A escola-campo, na época do estágio, apresentava um espaço físico limitado, contendo apenas 7 salas de aula, biblioteca, secretaria, sala de professores, coordenação pedagógica e uma cantina.

A escola contava com um corpo docente composto por 28 professores, sendo que apenas um não tinha qualificação superior. Os alunos eram em torno de 457, na maioria advindos de uma camada carente da população.

Os recursos materiais encontrados na escola foram: televisão, retroprojeto, som, mapas que estão disponíveis para o professor usar, mediante agendamento. No entanto, apesar de esses recursos encontrarem-se disponíveis na escola, o que se via era professores dando aulas apenas com quadro e giz.

Estágio de Observação

Para dar início ao estágio, a estagiária Patrícia manteve contato com a professora Célia e combinaram horários e turma a ser trabalhada. A professora conversou bastante com a estagiária, explicando o funcionamento do processo de ensino, fornecendo informações acerca do comportamento dos alunos e principalmente orientando sobre os conteúdos a serem trabalhados. A professora titular que recebeu a estagiária mostrou-se gentil, disponível e deu grandes contribuições nas aulas práticas.

No primeiro dia de observação, a professora apresentou a estagiária e explicou qual seria a sua função e pediu para que a estagiária se apresentasse. Depois, ela fez a aplicação de uma prova de recuperação, onde a maioria dos alunos que tinham na sala foram embora, pois haviam atingido a média da escola.

No segundo dia de observação, a professora Célia expôs o conteúdo Concordância de uma forma muito tradicional. Utilizou o livro e explicou o conteúdo com o auxílio do quadro, depois da explicação e de tirar todas as dúvidas dos alunos através de exemplos, a professora fez exercício de fixação que continha no livro didático.

No terceiro dia de observação, Célia passou um texto narrativo “As cocadas” e pediu para que os alunos fizessem a leitura silenciosa, em seguida leu o texto para que todos escutassem. Após a atividade de leitura, passou o exercício sobre o texto no próprio livro didático. A professora adotava sempre a mesma metodologia para dar suas aulas.

Estágio de Regência na escola-campo

No primeiro dia de estágio, a professora-estagiária iniciou a ministração de sua primeira aula na escola-campo. Logo no primeiro encontro, a professora-estagiária explicou novamente qual seria a sua participação, perguntou o nome de todos os alunos e em seguida deu continuidade as atividades da professora titular. O assunto dado foi Predicado, que a professora-estagiária explanou no quadro de giz, dando muitos exemplos dos tipos de predicados, mas o que ela enfatizou foi o Predicado Nominal e o Verbo de Ligação. Passou uma tarefa para casa do livro didático.

A segunda aula foi dada continuidade ao assunto de Predicado, só que fazendo a junção de todos os tipos de predicado, o nominal, o verbal e o verbo-nominal, passando também o conteúdo no quadro giz. Depois de ter feito toda a explanação dos conteúdos, ela fez a correção dos exercícios que foram passados no dia anterior como tarefa de casa. Os alunos pareciam muito seguros do que estavam respondendo, o que deixou a estagiária muito feliz.

No terceiro encontro, seguindo a seqüência do livro didático, pois foi uma coisa que a professora Célia pediu, que não saísse da ordem do livro e de seu plano de curso, a professora-estagiária ministrou a aula baseada no assunto de Parágrafo e Frase, expondo o conteúdo no quadro de giz, fazendo as explicações e tirando as dúvidas que surgiam. Após a explicação, passou uma tarefa de classe do livro, como exercício de fixação.

Na aula seguinte, o conteúdo explorado foi Período e Frase, dando continuidade ao assunto anterior. Da mesma forma, a professora-estagiária Patrícia expôs o assunto no quadro de giz e fez a correção do exercício anterior. A professora-estagiária pegou um texto do livro deles de Geografia, escreveu no quadro e solicitou que de um em um fossem ao quadro para separar os elementos do conteúdo dado: parágrafo, frase, oração e período. Nesse dia, alguns foram ao quadro, mas uma coisa que deixou a estagiária satisfeita foi que a maioria dos alunos escreveu o pequeno texto no caderno, como uma forma de aprendizagem.

Na outra aula, como uma maneira de explicar melhor o conteúdo dado nos dias anteriores, Patrícia passou o texto “Viagem pelo século 20” do livro didático e pediu para que os alunos separassem todos os elementos que eles aprenderam. Nesse dia, a sala ficou um pouco barulhenta, porque eles fizeram o exercício em dupla, mas nada que pudesse atrapalhar.

Na última semana de estágio, o assunto dado foi os Tipos de Sujeitos. O assunto foi explorado e passado para os alunos. Depois foi feito exercícios de fixação do livro didático.

No ultimo dia do estágio a professora Marina, de Prática de Ensino, compareceu para assistir a aula da estagiária. Ela chegou, se apresentou e sentou no fundo da classe para observar a todos. O exercício que a estagiária passou foi de grande proveito. Ela levou revistas, cola, tesoura e papel e dividiu a turma em quatro grupos. Pediu que os alunos através de recortes das revistas, formassem frases contendo os tipos de sujeito e colassem no caderno. A estagiária ficou auxiliando a todos na sala. A aula foi muito interessante, pois todos os alunos participaram. Feito esta atividade, chegou a hora da estagiária se despedir. Os alunos redigiram cartões e cartas de despedida, contendo mensagens carinhosas. A experiência foi muito válida.

CONCLUSÕES

O estágio confirmou que a tarefa do professor é modificar a forma de transmissão do ensino de Língua Portuguesa adotada nas escolas, pois na maioria de nossas escolas ainda prevalece o ensino tradicional, onde a gramática é ensinada com o objetivo da realização de provas bimestrais, desconsiderando sua utilização na prática do dia-a-dia. O texto fica em segundo plano porque requer tempo e dedicação do docente para trabalhar com esse recurso, coisas que o professor que tem uma carga horária muito grande não dispõe.

Conclui-se que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar a gramática, mas não isoladamente, pois ela deve ser trabalhada de forma contextualizada, levando os alunos a perceberem que o ensino de língua é caracterizado pelo equilíbrio de atividades de leitura, análise lingüística e produção textual.

Dessa forma, o período do estágio serviu para mostrar a estagiária o quanto é difícil e ao mesmo tempo gratificante o trabalho docente. Esse momento tornou-se deveras importante no processo de definição profissional que ora se inicia.

ATIVIDADES INTRA E EXTRACLASSE REALIZADAS NA UFPB

As aulas realizadas na UFPB, consideradas como prática complementar, foram necessárias para as discussões teóricas sobre o ensino-aprendizagem do Português e Literatura de Língua Portuguesa. Sendo assim, será descrita cada aula realizada, valendo salientar que não foi realizada nenhuma atividade extraclasse.

Aula do dia 15 de março de 2006

Nessa aula a professora xxxxxx apresentou o plano de curso, as bibliografias a serem pesquisadas e também nos falou a respeito do estágio prático e sobre os documentos utilizados no estágio: registro de frequência, ficha do perfil da escola-campo, ficha-assunto da aula observada, ficha de avaliação das aulas de regência, etc. Foi dito como seria dividido as aulas na escola-campo, 30 horas-aulas. Sendo 5 horas-aula de observação e 25 horas-aula de regência. Em seguida, ela passou a palavra aos alunos com o objetivo de se apresentar, tirar alguma dúvida ou acrescentar alguma informação.

Aula do dia 22 de março de 2006

Estudamos as diretrizes dos PCNs para o ensino de Português. O estabelecimento dos eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (PCN, p.43). Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa devam ser selecionados em função do desenvolvimento dos eixos: texto oral, leitura, produção de texto e análise lingüística.

Nessa aula, a professora também nos explicou sobre a elaboração do relatório, que vai documentar a experiência na sala de aula. Ela salientou que era importante sempre fazer anotações de tudo, das aulas observadas, da metodologia do professor, sobre os alunos e também sobre nossas aulas de regência. Falou dos documentos que devem ser anexados ao relatório, orientando-nos quanto o preenchimento desta documentação. Um relatório de uma

ex-aluna também nos foi apresentado, para que nós nos inteirássemos de como deveria ser confeccionado o relatório final de estágio.

Aula do dia 29 de março de 2006

Neste dia a professora abordou dois métodos que são usados diante da construção do conhecimento dos alunos em sala de aula. Essas duas técnicas são denominadas de metodologia tradicional e metodologia dialógica. Na metodologia tradicional, o conhecimento é depositado no aluno, ou seja, o aluno é passivo no processo de ensino-aprendizagem. Na metodologia dialógica o que está em evidencia é o discurso, o foco do processo não é mais o professor, agora todos os holofotes estão voltados para o aluno. O professor é apenas um facilitador ou mediador nesse processo.

No segundo momento da aula, a professora explicou sobre como fazer um Plano de Aula orientando-nos acerca dos objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, carga horária e o produto que é o resultado de todo esse planejamento.

Aula do dia 05 de abril de 2006

Nesta aula refletimos sobre a prática de leitura. Discutiu-se sobre estratégias como ‘antecipação’ – levantamento de hipóteses, sugestões; - ‘verificação’ – comprovação de hipóteses; entre outras, ressaltando que a leitura deve ser mais do que uma mera ‘decodificação’, ou seja, deve ser mais do que apenas mostrar que sabe ler (quase sempre sem interpretação); e sobre a natureza interacional do processo de leitura (autor-leitor-texto). Falamos, então, sobre a natureza do texto, tomando-o como objeto de estudo da lingüística. Em seguida, a professora xxxxx chamou a nossa atenção para a importância de trabalharmos a ‘diversidade’ textual, utilizando gêneros textuais.

No final da aula foram determinados e distribuídos os temas das microaulas (seminários), bem como as datas de apresentação.

Aula do dia 12 de abril de 2006

Neste dia foi trabalhado o texto ‘Teoria e prática da atividade de leitura’ no qual é apresentada a concepção de leitura e sua relação com o ensino e o que podemos aprender com o estudo da diversidade de textos como objeto de leitura. Sobre a atividade de produção textual, falou-se da importância de se propor situações diversificadas de produção de textos com finalidades e objetivos reais, que é necessário orientar o aluno a, primeiramente planejar o que vai escrever,

para quem escrever e para quê. Após a produção deve-se propor que o aluno revise seu próprio texto.

Aula do dia 19 de abril de 2006

Foram apresentadas as etapas pelas quais devem passar a produção textual na sala de aula. Primeiramente, deve haver um planejamento para que o aluno tenha alicerce para produzir o texto. Em seguida, deve-se solicitar a primeira escritura do aluno, posteriormente é devolvido o texto, para que o próprio aluno revise. Depois, o professor faz o levantamento das principais dificuldades dos alunos, sem riscar o texto deste, e faz a correção separadamente – pode ser uma reescritura coletiva – e, finalmente, o aluno entrega o texto final.

Aula do dia 03 de maio de 2006

Início das apresentações das microaulas ou seminários.

Seminário apresentado: “O texto como objeto de estudo nas aulas de português”. O texto falava sobre a interpretação e produção textuais como processo de interação, bem como o ensino da gramática e as suas problemáticas. Após a apresentação, houve espaço aberto para relato de experiências em sala de aula.

Aula do dia 17 de maio de 2006

A dupla formada por xxxxx e xxxxx apresentou o seminário “Texto, gênero do discurso e ensino” de Helena Brandão. A autora defende o processo de interação textual no que diz respeito à maneira do aluno reconhecer os diferentes tipos de textos, as diferentes formas de contextualização e diferentes formas de interlocução. A professora também deu dicas sobre como trabalhar certos tipos de textos e assuntos em sala de aula.

Aula do dia 24 de maio de 2006

Os alunos xxxxx, xxxxx e xxxxx apresentaram seu seminário neste dia. O texto do grupo “Concepções da Escrita e Formação do professor” de Ângela Kleiman. O grupo comentou sobre os problemas do ensino da leitura, sobre o papel do professor, sobre a motivação e como a gramática se inseria no papel do professor. No final da aula, partilhamos algumas experiências sobre as aulas ministradas na escola.

Aula do dia 31 de maio de 2006

Neste dia pudemos presenciar dois seminários. O primeiro grupo apresentou “Variação Lingüística e Produção de texto – um estudo de caso”. Foi mostrado como problemas na

produção textual em sala de aula acontecem muitas vezes pela influência da pedagogia tradicional. Foi exposto também como se dar o fenômeno da variação lingüística e quais eram as novas perspectivas a partir da Sociolingüística para o ensino de redação. O segundo grupo apresentou “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?”. Foi feito um paralelo entre os conhecimentos relevantes para a tarefa de ensinar e a imagem social do professor de Português. A gramática ensinada de forma descontextualizada é um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas.

Aula do dia 07 de junho de 2006

Neste dia o seminário apresentado foi “Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens”. O tema abordou como a nossa sociedade cobrava o ensino rigoroso da língua portuguesa na escola; como poderíamos produzir bons usuários da modalidade escrita da língua e como deveríamos refletir sobre nossa língua.

Aula do dia 14 de junho de 2006

Nesta aula, foi apresentado o seminário “Gramática, discurso, ensino de língua e os PCNs” de Luiz Antônio Marcuschi. Inicialmente comentou-se sobre as questões de base, como e onde a gramática se fazia necessária. Depois comentou sobre a visão dos PCNs, destacando que é necessária que se ensine a gramática, mas dentro de um contexto, para que o aluno reflita sobre a língua e o seu funcionamento.

Aula do dia 21 de junho

Neste dia, o seminário foi sobre “Ensino de Literatura” e “Literatura nos PCNs”. Foi discutido que o ensino de literatura, assim como o de gramática, deve ser ministrado através de textos, abordando as questões sociais e o contexto histórico. Há uma falha nos PCNs em relação ao ensino desta matéria, já que apenas criticam o ensino de literatura que não é trabalhado adequadamente, no entanto, não dão nenhuma sugestão.

Aula do dia 28 de junho de 2006

Dois grupos apresentaram os últimos seminários que faltavam. O primeiro apresentou o texto “Algumas reflexões a respeito das classes de palavras”, o qual mostra o porquê de as palavras serem separadas em classes. Os alunos mostraram uma pesquisa que indicava que o assunto mais trabalhado nas aulas de português se refere às classes gramaticais enquanto que o texto

ganha uma importância mínima. Isso mostra que é necessário uma mudança radical no ensino de língua. O outro grupo trabalhou a questão do “Ensino da colocação pronominal: prescrição e uso”, abordando seu uso em diferentes perspectivas. O grupo mostrou as diferenças entre o português padrão utilizado em textos formais e o português informal que é mais utilizado na oralidade, quanto à colocação pronominal.

Aula do dia 05 de julho de 2006

Última aula de Prática de Ensino. Nessa aula, a professora mostrou o livro Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (5ª a 8ª séries). Vimos a proposta de elaboração de um plano de curso – que apresentava falha na parte de análise linguística, decorrente de uma má interpretação dos PCNs. A professora destacou que é fundamental trabalhar o texto, a produção escrita que envolve leitura, diversidade textual, correção gramatical, não deixando de lado a oralidade e reescritura. Por último, foi feita uma avaliação dos seminários e entrega de notas dos mesmos. Algumas informações gerais foram dadas, bem como a marcação da data para entrega do relatório.

Texto sobre as atividades realizadas na disciplina Prática de Ensino, anexado ao relatório 3

ATIVIDADES REALIZADAS NA UFPB

O período de estudos da disciplina Prática de Ensino contabilizou 60 horas-aula, realizadas semanalmente às quartas-feiras, das 19:00h às 22:00h na Central de Aulas, bloco F (CAF), de 15 de março a 12 de julho de 2006.

Através de aulas expositivas, estudos dirigidos individuais, trabalhos em grupo e leitura prévia dos textos utilizados em sala, a professora buscou alcançar os seus objetivos, anteriormente propostos a nós.

Podemos dividir essas aulas da seguinte maneira:

1. Dia 15/03/2006 – A professora expôs o Plano de Curso, as bibliografias a serem utilizadas ao longo do curso e deu uma explicação geral sobre a documentação do estágio e sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio. Em seguida, foi feita uma rápida apresentação do grupo.

2. Dia 22/03/2006 – Fizemos uma discussão sobre as diretrizes dos PCNs: linguagem oral, leitura, produção de texto e análise linguística.

Neste dia, a professora falou sobre o relatório final de estágio, passou para toda a turma cópia dos anexos e nos orientou no sentido de preenchê-los. Entregou um modelo de relatório e explicou todos os itens, passo a passo e recomendou que quando estivéssemos em sala de aula, registrássemos as aulas observadas, anotando o assunto dado, o comportamento da turma, a liderança do professor, e também notássemos as aulas que ministrássemos durante o estágio para facilitar a produção do relatório.

3. Dia 29/03/2006 – Nessa aula, a professora apresentou a metodologia Tradicional e Dialógica. Na metodologia tradicional as atividades desenvolvidas são de ordem metalinguísticas (ensino de conceitos), enquanto na dialógica as atividades são Epilinguísticas (centrado no uso da língua). Conhecemos o primeiro documento de extrema importância para o docente: o plano de aula. A professora colocou no quadro todas as suas etapas, explicando cada uma.

4. Dia 05/04/2006 – A professora xxxxx ministrou a aula sobre o tema Estratégias de leitura, onde vimos que o ato de ler ativa uma série de ações, como antecipação, seleção, inferência, verificação. Vimos também que é necessário trabalhar nas aulas de português vários gêneros textuais para tornar o ensino da língua mais eficaz. Nessa aula também foram definidos os textos para apresentação dos seminários, bem como os respectivos grupos e datas de apresentação.
5. Dia 12/04/2006 – Foi discutido o texto “Teoria e prática de atividade de leitura”. Após a leitura silenciosa pelos alunos, a professora deu uma explicação geral sobre o texto e falou também sobre a atividade de produção de textos, ressaltando a importância de se trabalhar com textos diversificados e de orientar os alunos sobre as etapas de produção textual.
6. Dia 19/04/2006 – Foi nos exposto mais uma vez a importância da produção textual, explicando todas as etapas de elaboração de um texto até chegar a reescritura.
7. Dia 03/05/2006 – Teve início as apresentações dos seminários. O primeiro grupo apresentou o texto “ Texto como objeto de estudo das aulas de português”, que trata da questão da interpretação e produção textual nas aulas como processo de interação.
8. Dia 17/05/2006 – O texto apresentado foi “Texto, gênero do discurso e ensino” de Helena Nagamine Brandão. O grupo apresentou uma classificação dos gêneros e as diferentes finalidades dos mesmos, ressaltando a importância de aplicar em sala de aula essa variedade.
9. Dia 24/05/2006 – Foi apresentado o texto “As concepções da escrita e Formação do professor” de Ângela B. Kleiman. A autora aborda a questão da formação do professor e os principais problemas do ensino de leitura, o processo de ensino da escrita à luz dos estudos do letramento e análise da interação como instrumento de formação.
10. Dia 31/05/2006 – O primeiro texto trabalhado foi “Variação linguística e produção de texto- um estudo de caso”. O grupo apresentou alguns aspectos relevantes para observação da fala e escrita e as diferenças dos gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva. O segundo grupo apresentou o texto “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?” de Sírio Possenti e Rodolfo Ilare. Foi abordada a questão das competências, conhecimentos relevantes para ensinar e imagem social do professor de português.
11. Dia 07/06/2006 – A micro-aula foi sobre texto “Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens” de Danielle Marcelle. A autora aborda os objetivos de

ensino de língua nas escolas, a cobrança da sociedade, as novas abordagens versus a crença no recurso à gramática tradicional.

12. Dia 14/06/2006 – Foi apresentado o texto “Gramática, discurso, ensino de língua e os PCNs” de Luiz Antônio Marcuschi. o autor apresenta “questões de base”, onde os PCNs instituíram a produção textual e a atividade discursiva como os seus fios condutores no tratamento da língua materna em sala de aula.

13. Dia 21/06/2006 – O seminário foi sobre o texto “Ensino de Literatura” e “Literatura nos PCNs”. O grupo apontou os problemas do ensino brasileiro em relação à literatura. Os PCNs critica que o texto literário não é trabalhado na sala adequadamente, porém há o silêncio dos PCNs sem oferecer nenhuma sugestão. Tanto o ensino de gramática como o de literatura deve-se trabalhar com o texto e abordar as questões sociais.

14. Dia 28/06/2006 - Nesse dia foram apresentados dois seminários. O primeiro grupo trabalhou o texto “Algumas reflexões a respeito das classes de palavras”, questionando Por que classificamos as palavras?. Comentaram como as gramáticas e os livros didáticos apresentam o estudo das classes de palavras. Evidenciaram como os estudiosos têm considerado o estudo desse conteúdo. O segundo texto trabalhado foi “Ensino da colocação pronominal: prescrição e uso”, o qual apresenta algumas reflexões sobre o ensino de colocação pronominal, a partir de discussões criteriosas o fenômeno no âmbito do português do Brasil como fundamento para a prática didático-pedagógica.

15. Dia 05/07/2006 – A professora apresentou uma proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, de 5ª a 8ª séries, onde verificamos algumas falhas. Ressaltou a importância de trabalharmos sempre com gêneros textuais, envolvendo leitura, oralidade, escritura e análise linguística. Em seguida, disponibilizou a aula para dar algumas explicações a respeito do relatório de estágio e marcou o prazo máximo de entrega.

Texto sobre as atividades realizadas na disciplina Prática de Ensino, anexado ao relatório 5

ATIVIDADES INTRA-CLASSE REALIZADAS NA UFPB

A disciplina Prática de ensino, ministrada às quartas-feiras das 19 às 22 horas, constitui nosso embasamento teórico para a realização de nossa prática docente. Tendo também em nossa fundamentação teórica apresentações de micro-aulas que enfatizaram a contextualização da gramática.

No primeiro dia de aula, 15 de março de 2006, a professora xxxxx passou para a turma todas as orientações acerca da prática de ensino, explicando sobre a documentação que cada aluno precisa preencher no período do estágio.

No dia 22 de março de 2006, a professora centralizou a aula na discussão dos PCNs. Depois orientou-nos sobre a produção do relatório de estágio, mostrando um relatório de uma ex-aluna. Falou que tínhamos que anotar as aulas observadas, os conteúdos trabalhados, a estratégia do professor, a reação dos alunos, bem como registrar as aulas que ministrássemos.

Dia 29 de março de 2006, discutimos sobre as metodologias de ensino: tradicional e dialógica. Em seguida, a professora explicou detalhadamente cada um dos itens que compõem o plano de aula (introdução, objetivos, conteúdos, estratégias, carga horária, recursos, produto, avaliação).

Na aula do dia 05 de abril de 2006, foram abordadas as estratégias de leitura, como antecipação, seleção, inferência, verificação e também as concepções de leitura, enfocando a natureza da interação. Falou sobre o processo autor/texto/leitor. Nesta aula, foram definidos os temas dos seminários, num total de dez e foram sorteados os grupos que apresentariam cada micro-aula.

Dia 12 de abril de 2006, fizemos a leitura do texto ‘Teoria e prática da atividade de leitura’, onde estudamos sobre a concepção de leitura e sua relação com o ensino. comentou sobre a diversidade textual, dizendo que deve ser trabalhada em sala de aula, criando situações para que os alunos percebam a funcionalidade dos textos.

No dia 19 de abril de 2006, enfatizou-se a produção textual, deixando claro que a reescritura é de suma importância e que podemos, inclusive, corrigir em sala os erros coletivos cometidos pela turma.

Na aula do dia 03 de maio, iniciou-se as apresentações dos seminários. o texto apresentado foi “O texto como objeto de estudo nas aulas de português”. Após a apresentação do seminário, houve espaço aberto para relato de experiências em sala de aula.

Dia 10 de maio de 2006 – não houve aula devido acerto prévio entre a turma e a professora.

O segundo seminário ocorreu no dia 17 de maio de 2006 com o texto seminário “Texto, gênero do discurso e ensino” de Helena Brandão. O texto abrange questões sobre os gêneros textuais e tipologia textual.

Dia 24 de maio de 2006 foi realizada a apresentação da micro-aula intitulada “Concepções da Escrita e Formação do professor” de Ângela Kleiman. a temática dessa micro-aula discorreu sobre a contextualização do meio social do professor e a prática que ele possui, sobre a função social da escrita e as concepções de escrita que o professor possui.

Dois seminários foram apresentados no dia 31 de maio de 2006. O primeiro abordou o tema “Variação Lingüística e Produção de texto – um estudo de caso”, texto que aborda questões acerca da dicotomia fala x escrita e das perspectivas variacionistas e sociolinguística. Na segunda micro-aula trabalhou-se o texto “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?”, proporcionando uma discussão sobre o perfil do professor e as competências que ele possui para ensinar.

Dia 07 de junho de 2006, o seminário foi sobre o texto “Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens”, o qual aborda como se deve trabalhar a gramática na escola, repensando os objetivos do ensino da língua portuguesa e a cobrança da sociedade, criando bons usuários da modalidade escrita.

Na aula do dia 14 de junho de 2006, ocorreu a apresentação do texto “Gramática, discurso, ensino de língua e os PCNs” de Luiz Antônio Marcuschi, que trabalha a questão da gramática tradicional e do discurso sobre o ângulo dos PCNs.

No dia 21 de junho de 2006, foi apresentado o seminário intitulado “Ensino de Literatura” e “Literatura nos PCNs”. O tema abordou o ensino brasileiro, fazendo uma revisão da estrutura político-educacional, revelando a ligação existente entre a educação e o social.

No dia 28 de junho de 2006, dois grupos apresentaram os últimos seminários. O primeiro trabalhou o texto “Algumas reflexões a respeito das classes de palavras” de Maria Aparecida Meireles de Pinilla. Nesse texto, a autora faz um exame de como tem sido tratada a questão das classes de palavras nas escolas e mostrou alguns aspectos relevantes para que esse estudo não se restrinja ao ensino de nomenclaturas. O segundo seminário abordou o texto “Ensino da colocação pronominal: prescrição e uso” de Sílvia Rodrigues Vieira. A autora apresenta algumas reflexões sobre o ensino da colocação pronominal, a partir de discussões sobre o uso de pronomes na modalidade escrita e oral no português brasileiro e de Portugal.

Dia 05 de julho de 2006, foi nossa última aula. A professora apresentou o livro Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (5^a a 8^a séries), depois reservou o tempo para tirar dúvidas sobre a elaboração do relatório e concluiu a aula com a avaliação dos seminários.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO DE:

PROFESSOR DA UFPB:

PROFESSOR DO ESTABELECIMENTO:

LICENCIANDO:

PERÍODO DE MINISTRAÇÃO DAS AULAS: DE/...../..... A/...../.....

PERÍODO LETIVO:

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS AULAS MINISTRADAS PELO ESTAGIÁRIO

DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO	NOTA POR ITEM
<input type="radio"/> Domínio do assunto e adequação do conteúdo ao nível da turma	
<input type="radio"/> Utilização adequada do método, técnicas e outros recursos de ensino, mantendo a coerência com objetivos propostos.	
<input type="radio"/> Clareza e objetividade na comunicação.	
<input type="radio"/> Qualidade dos recursos e ensino utilizados (som, músicas, transparências, textos, filmes, fotos, quadro giz, cartazes, figuras, revistas, etc.) e habilidade de variação.	
<input type="radio"/> Habilidade de introdução.	
<input type="radio"/> Habilidade de olhar para os alunos.	
<input type="radio"/> Habilidade de ilustrar com exemplo.	
<input type="radio"/> Habilidade de questionar	
<input type="radio"/> Habilidade de reforço	
<input type="radio"/> Relacionamento com o grupo em sala de aula.	
MÉDIA FINAL	

Obs. Atribuir nota de 0 a 10, para cada item.

João Pessoa,/...../.....

.....
Professor (a) da Escola-Campo



PERFIL DA ESCOLA

1. NOME DA INSTITUIÇÃO: _____
2. ENDEREÇO: _____

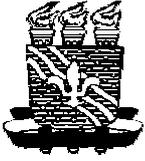
3. TELEFONE: _____ PONTO REFERENCIAL _____
4. NOME DO DIRETOR (A) _____
FORMAÇÃO: _____ TEMPO DE SERVIÇO _____
5. Nº DE PROFESSORES: _____
6. FORMAÇÃO PROFISSIONAL (QUANTIDADE):
 - 6.1. NÍVEL MÉDIO: _____
 - 6.2. NÍVEL SUPERIOR: _____
 - 6.3. PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIALISTA: _____
MESTRADO: _____
DOUTORADO: _____
7. EQUIPE TÉCNICA-PEDAGÓGICA:
 - 7.1. SUPERVISÃO ESCOLAR: _____
 - 7.2. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: _____
 - 7.3. PSICÓLOGO EDUCACIONAL: _____
 - 7.4. ASSISTENTE SOCIAL: _____
 - 7.5. CÍRCULO DE PAIS E MESTRES: _____
 - 7.6. GRÊMIO ESTUDANTIL: _____
8. SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO:
 - 8.1 SERVIÇO MÉDICO: ()
 - 8.2. SERVIÇO ODONTOLÓGICO: ()
 - 8.3. MERENDA ESCOLAR ()
9. NÚMERO DE ALUNOS DO 1º SEGUIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: _____
10. NÚMERO DE ALUNOS DO 2º SEGUIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: _____
11. NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: _____
12. NÚMERO TOTAL DE ALUNOS: _____
13. DADOS FÍSICOS:

() DIRETORIA	() BIBLIOTECA	() ATELIER/ARTES
() SECRETARIA	() AUDITÓRIO	() GRÊMIO
() COORD. PEDAGÓGICA	() SALA DE VÍDEO	() GINÁSIO
() SALA DE PROFESSORES	() SALA DE LEITURA	() CANTINA
() OUTROS: QUAIS? _____		

14. A ESCOLA ATENDE A POPULAÇÃO RESIDENTE NA ÁREA DE:

15. PRINCIPAIS DIFICULDADES DA ESCOLA: _____

16. OBSERVAÇÕES: _____



FICHA-ASSUNTO DA AULA OBSERVADA

ESTABELECIMENTO: _____

PROFESSOR: _____

TURNO: _____ SÉRIE _____ TURMA: _____

DATA: ___ / ___ / _____ HORÁRIO: _____

1. ASSUNTO: _____

2. ESTRATÉGIA DE ENSINO: _____

3. MATERIAL DIDÁTICO: _____

4. REAÇÃO DA TURMA: _____

(interesse, participação, iniciativa)

5. LIDERANÇA DO PROFESSOR: _____

(organização e orientação da classe)

6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NÃO() SIM() Em caso afirmativo:

Tipo de avaliação: _____

NOTA – Esta ficha se destina ao controle da frequência e como subsídio para o Relator Geral.

Assinatura do Estagiário