



REPRESENTAÇÕES DO AGIR DOCENTE NA VOZ DE ALUNOS-ESTAGIÁRIOS

Maria Ismênia Lima

(Universidade Estadual da Paraíba – ismenialima302@hotmail.com)

Prof^a Dra. Tatiana Fernandes Santana (orientadora)

(Universidade Estadual da Paraíba – tatianasanta@gmail.com)

Resumo: Analisar o trabalho docente é perceber que ele é constituído por uma série de aspectos, os quais exigem que o professor consiga lidar, de modo a desempenhar sua atividade satisfatoriamente. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar as representações de dois alunos-estagiários acerca da profissão docente, tendo como foco principal a forma como avaliam as próprias ações realizadas em sala de aula, no Estágio Supervisionado II. Desse modo, faremos uso de um procedimento advindo das Ciências do Trabalho, denominado autoconfrontação simples (ACS), o qual possibilita ao sujeito, por meio da linguagem, a reconfiguração de sua prática. Em nossa análise, percebemos que os discursos dos estagiários se diferenciam, pois, enquanto que o estagiário 1 (João) retrata o agir docente através de uma dimensão mais subjetiva (a partir das próprias vivências pessoais), o estagiário 2 (Anita) elabora seu discurso de modo mais objetivo, ressaltando a atuação docente e as metas a serem atingidas. Como aporte teórico, contamos com as contribuições de Bronckart (1999) no que concerne à relação sujeito e linguagem (Interacionismo Sociodiscursivo – ISD), Bronckart e Machado (2004) no que se refere às contribuições da Semântica do agir, Amigues (2004) e Machado (2007), com relação ao ensino como trabalho. Palavras-chave: Agir docente, Estágio Supervisionado, Dimensões do agir.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma etapa importante da formação docente, uma vez que corresponde ao período em que o aluno-estagiário adentra a sala de aula, estabelecendo a primeira relação com seu futuro ambiente de trabalho, de modo que ele tem a oportunidade de aliar teoria e prática, ao ministrar aulas, o que possibilita momentos de aprendizagem e de reflexão. Essa experiência pode influenciar na construção das representações que serão interiorizadas e apropriadas pelo indivíduo, tornando-se guias para as suas futuras ações (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar as representações acerca do trabalho docente de dois alunos-estagiários, tendo assim, como foco principal a maneira como eles se percebem enquanto professores. Pretendemos ainda identificar quais os modos do agir presentes em seus discursos, assumindo uma abordagem do agir humano tendo como eixo central a linguagem, inserindo-se, portanto, no campo do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 1999).



Desse modo, neste trabalho utilizamos de um aparato teórico-metodológico advindo das Ciências do Trabalho, chamado de autoconfrontação simples (ACS), o qual possibilita a autorreflexão do sujeito acerca de sua relação com o próprio trabalho. É importante ressaltar que este artigo faz parte da pesquisa de Iniciação Científica (Cota 2016/2017), intitulada “A importância da autoconfrontação nas aulas de Estágio Supervisionado”, a qual busca investigar as possíveis contribuições da ACS para a compreensão de aspectos constitutivos da profissão docente que não são facilmente percebidos, mas que se deixam revelar em textos produzidos por sujeitos envolvidos no ensino.

2. REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE

Os estudos acerca da atividade docente vêm aumentando cada vez mais ao longo dos anos, denotando o interesse dos estudiosos em compreender a complexidade que envolve o ensino. Para Saujat (2004), muitas dessas pesquisas, por um lado, ficam somente na análise das relações entre o ensino e a aprendizagem, ignorando a concepção da docência como um trabalho, o que faz com que ela seja compreendida de forma superficial ou sem um aprofundamento em aspectos relevantes de sua constituição, o que leva, muitas vezes “à construção de representações do professor como alguém que simplesmente executa prescrições recebidas” (MARTINY, 2011, p. 159).

Por outro, é importante frisar que há um crescente número de pesquisas acerca do trabalho do professor que está tendo como base uma abordagem ergonômica (MACHADO, 2007), o que contribui para um maior esclarecimento sobre a atividade de ensino. Nesse sentido, Amigues (2004) expõe alguns exemplos de questões/especificidades que englobam a docência, a saber: a prescrição de tarefas aos alunos e a si mesmo, a organização da sala, a mobilização para a organização das tarefas, o planejamento das aulas etc. Assim, pode-se perceber que o professor não é um simples executor, mas alguém que precisa saber relacionar aquilo que é determinado com a realidade de sua sala de aula. Logo, o trabalho docente é algo que envolve um processo mental mobilizado pelo sujeito para a realização de sua atividade (AMIGUES, 2004).

Para uma análise mais consistente do que se está chamando de trabalho docente, é preciso nos apropriarmos de conceitos da *Semântica da Ação* (BRONCKART; MACHADO, 2004), na qual encontra-se a distinção entre *agir*,

atividade e *ação*. Segundo esses autores, o *agir* corresponde ao *dado* sob análise, isto é, às intervenções realizadas por um sujeito no mundo, ao passo que os termos *atividade* e *ação* dizem respeito à interpretação do agir, a partir de uma *ação* coletiva (envolvimento de vários indivíduos na realização de uma mesma atividade) e de uma *atividade* individual (realizado apenas por um sujeito), respectivamente.

As ações realizadas pelos indivíduos são guiadas por dimensões que envolvem razões, motivos e capacidades, o que significa que qualquer trabalho humano deva ser considerado como um tipo de agir, uma vez que ocorre em função de um objetivo e exige que o indivíduo se relacione com o meio e utilize ou adéque ferramentas para realizar uma determinada tarefa (MEDRADO, 2011). Acerca dessas dimensões do agir, Bronckart e Machado (2004) identificam três tipos presentes em textos sobre o trabalho docente, a motivacional, a intencional e os recursos para o agir, todas subdivididas no plano coletivo e no individual, com características próprias.

Na dimensão motivacional, estão presentes os *determinantes externos* (de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais), expressos por *modalizações*¹ de valor deôntico (devo, tenho, posso), voltadas às regras, às prescrições e os *motivos* (razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular), expressos pelas modalizações de ordem explicativa (porque, pois).

Na intencional, tem-se as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, expressas pelas modalizações pragmáticas (a fim de, para isso, para que), centradas naquilo que os indivíduos esperam alcançar e as *intenções*, dizem respeito aos fins para o agir, interiorizadas por um indivíduo particular. São identificadas por modalizações pragmáticas (quero, busco, procuro, tento), voltadas ao mundo subjetivo.

Na dimensão dos recursos para o agir, distinguem-se as *ferramentas* ou *instrumentos*, disponibilizadas no ambiente social (quadro-negro, giz, aparelho de som), que podem ser identificadas através de modalizações epistêmicas/lógicas (é necessário, é preciso, é evidente que, talvez) e as *capacidades*, correspondem aos recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular (sentimentos, valores, conhecimentos teóricos), expressas pelas modalizações de valor psicológico (creio, penso, acredito).

¹ As modalizações são marcas linguísticas presentes no texto, que indicam posicionamentos do autor. Para maiores detalhes, ver Bronckart (1999).



A partir dos termos enfatizados no presente texto, percebemos que a profissão docente envolve todo um conjunto de instrumentos, regras e aspectos, exigindo que o professor seja capaz de lidar com questões de diferentes instâncias. Desse modo, temos que ensinar é agir, interferindo no percurso educacional do outro, buscando ajudá-lo na mobilização dos seus saberes, operando sobre as suas capacidades de aprender em espaços de socialização (MEDRADO, 2011). Nesse sentido, podemos compreender o professor como um sujeito que auxilia o outro em sua aprendizagem e que ao mesmo tempo, pode renovar constantemente sua maneira de ensinar.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, que, de acordo com Minayo (2007), possibilita a descrição detalhada dos objetos que investiga, uma vez que o pesquisador se insere diretamente no ambiente pesquisado, podendo assim ter conhecimento do contexto em que os sujeitos estão inseridos, o que contribui para uma melhor compreensão dos dados obtidos.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Campina Grande-PB, no segundo semestre de 2016, em uma turma de 9º ano. Os alunos-estagiários (colaboradores) foram dois alunos que cursavam o quinto período de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba, e no momento da filmagem, estavam realizando o Estágio Supervisionado II. Esta disciplina tem caráter intervencionista, que consiste no desenvolvimento pelo estagiário de um conjunto de aulas (sequência) para ser aplicado em sala de aula do ensino fundamental II.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a autoconfrontação simples (ACS), procedimento que permite o contato do sujeito com a própria atividade (CLOT, 2010). Diferente do que ocorre com grande parte das pesquisas que procuram criar ou isolar um determinado contexto, a autoconfrontação é um procedimento realizado a partir de situações de trabalho reais. Assim, o objetivo maior é captar as ações do profissional de forma mais natural possível, para que os aspectos constitutivos do seu trabalho possam ser revelados e o sujeito tenha a possibilidade de refletir criticamente acerca deles.

Por meio da ACS, o professor tem sua aula filmada por um pesquisador e, posteriormente, o material é assistido por ambos. A partir daí, inicia-se um diálogo em que o docente procura descrever sua realidade de trabalho para o pesquisador, tendo como base as ações retratadas nas imagens, o que possibilita a

reconstrução do seu trabalho, bem como sua reflexão. Dessa forma, a coleta de dados deste estudo ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foram realizadas a gravação em vídeo de uma aula dos estagiários; Dois meses depois, realizou-se as sessões de ACS com os colaboradores (João e Anita²) e a pesquisadora. As sessões deram-se de forma separada, isto é, os estagiários não presenciaram a ACS um do outro. As sessões foram gravadas em áudio, com duração de 1h 09”, no caso de João, e 1h 26”, no caso de Anita. Desta feita, escolhemos alguns trechos de ambas as sessões para serem analisados.

4. ANALISANDO O TRABALHO DOCENTE

A partir desse momento, será feita a análise de alguns trechos da autoconfrontação simples realizada, buscando observar as representações construídas por João e Anita, acerca do trabalho docente, a partir das reflexões sobre o próprio agir. Dessa forma, foram elencadas como categorias de análise as três dimensões do agir docente.

4. 1 Dimensões do agir

a) Dimensão motivacional

Com relação aos *determinantes externos*, que interferiram de um modo ou de outro no agir de João e de Anita, podemos verificar, a partir dos exemplos abaixo, que a professora da escola influenciou em alguns momentos a maneira como os estagiários desenvolveram suas ações em sala de aula, conforme os exemplos abaixo:

Exemplo (1)

João: a gente chegou... a gente não sabia como ela organizava a sala...

Pesquisadora: hum...

João: aí eles ficaram meio que... emparelhados assim... alguns alunos /.../ aí quando ela chegou... ela surtou na sala “você já fizeram isso alguma vez comigo?”... não sei o que lá... não sei o que lá... aí falando um monte de coisa “com eles não é diferente não”... e tal /.../ aí **orientou** a gente... sempre que chegar na sala... **organizar** na fila /.../ aí a gente organizou... só que um aluno foi pra outra parte... eu acho... da sala /.../ aí a gente nesse momento parou a aula pra ele... voltar pro lugar dele

Exemplo (2)

Anita: na sequência... a gente ia trabalhar... notícia... reportagem e propaganda... por quê?... porque são gêneros... é... do meio jornalístico... são gêneros que os alunos... têm contato... e são gêneros que dialogam uns com os outros... são gêneros próximos... sobretudo... pela a temática que a gente ia falar...

PESQUISADORA: hum...

Anita: então a gente viu que tinha uma... uma relação /.../ só que quando a gente chegou na escola... é... que a gente levou a sequência antes de iniciar o estágio... pra professora da escola /.../ não... ela disse que a gente **teria que trabalhar** artigo de opinião...

²Nomes fictícios utilizados para identificação dos estagiários.

Através dos exemplos (1) e (2), percebemos que os estagiários receberam instruções da professora da turma, acerca de como deveriam agir naquela sala de aula, durante o estágio. No exemplo (1), observamos que a recomendação se refere à questão organizacional das carteiras em sala, enquanto que em (2), corresponde à obrigatoriedade dos estagiários em adequar a sequência didática conforme o planejamento conteudístico elaborado pela professora. Ambos os exemplos trazem tipos de prescrições, com valor de ordem, sendo que, no primeiro exemplo (1), a ordem tem seu valor prescritivo atenuado por João, ao dizer que “**orientou** a gente... sempre que chegar na sala... **organizar** na fila”. Já na fala de Anita, (exemplo 2), é nítida a imposição da professora, agora de forma mais explícita (“ela disse que a gente **teria que trabalhar** artigo de opinião...”).

Diferentemente do que ocorre com a fala de João, a de Anita é bem mais enfática com relação à intervenção realizada pela professora antes do estágio. Desta maneira, depreendemos que os estagiários estavam de certa forma ainda mais pressionados ao iniciar o estágio, já que, além da insegurança causada por estarem em sala de aula pela primeira vez na condição de professores, eles também estavam “ocupando” o espaço da professora da sala, conforme afirma a estagiária.

Em ambos os discursos, percebemos que a professora titular da turma mantém certo controle da situação de trabalho em que João e Anita atuarão, de modo que os estagiários já iniciam o estágio sob influência de um outro, diminuindo, o seu protagonismo na condução das próprias ações em sala. Nesse sentido, pode-se concordar com o pensamento de Rodrigues (2011), ao afirmar que, no contexto de estágio, parece haver uma dificuldade maior do estagiário fazer “uso de si por si”, pois, na maioria das vezes, é de acordo com os outros (professor titular/escola) que precisa adaptar o desenvolvimento de seu trabalho.

Em relação aos *motivos*, verificamos na fala de João, uma situação que evidencia uma razão de ordem interna que acaba por influenciar o seu modo de agir, conforme podemos diagnosticar a seguir:

Exemplo (3)

João: porque eu tenho medo de falar muito baixo... ou se falar muito alto ser muito agressivo com a voz... sabe... **porque** eu tive professores que eram assim... falavam tão alto que... soava agressivo

PESQUISADORA: hum...

João: então eu fico sempre pensando nisso... quando eu vou falar... pra não ser... meu tom de voz não... passar agressividade pros alunos

Por meio do exemplo (3), notamos que o estagiário expressa bastante preocupação com relação à entonação de sua voz durante a realização da aula: “**porque** eu tenho medo de falar muito baixo” e “**porque** eu tive professores que eram assim... falavam tão alto que... soava agressivo”. Isso é resultante de suas experiências anteriores, enquanto aluno, com professores que marcaram sua vida escolar, tanto é que faz uso do modalizador explicativo “porque” duas vezes, para explicar o motivo de ter que agir de determinada maneira. Esta atitude denota um viés subjetivo, de ordem pessoal, uma tendência em justificar o seu comportamento, ao se colocar como ator da ação, autorrefletindo sobre seu agir. Detectamos, nesse estagiário, o desejo de ser diferente, de agir de maneira menos agressiva ou impositiva, um sujeito que se preocupa com o outro, no caso, os alunos. Nesse sentido, é interessante notarmos ainda, através do exemplo (3), que o professor é um sujeito que lida não só com prescrições e ferramentas, mas também com todo um conjunto de experiências e vivências de diferentes instâncias.

Ainda com relação aos *motivos* de ordem individual que influenciam o agir do sujeito, percebemos no discurso de Anita o relato de uma dificuldade enfrentada por ambos os estagiários (segundo Anita) em sala de aula:

Exemplo (4)

Anita: uma coisa assim que a gente percebeu... a dificuldade deles de entender os textos... sobretudo quando se tratava de textos assim... metafóricos... como é a propaganda /.../ eles tinham muita dificuldade... e assim... pra gente foi difícil também... **porque**... eu acho que... na universidade você não é preparado pra ter uma linguagem pra o seu aluno...

PESQUISADORA: hum hum...

Anita: pelo menos nos dois estágios que eu paguei... não /.../ e:: eu acho que o estágio III já tá ajudando muito a gente nisso... na questão de adequar a linguagem /.../ então foi muito desafiador quando... quando eles não entendiam e a gente **tinha que... explicar** de uma forma que eles entendessem

A dificuldade no que tange a adequação do conteúdo para o trabalho com os alunos, é justificada, segundo Anita, pela maneira em que se dá a própria formação na universidade (pra gente foi difícil também... **porque**... eu acho que... na universidade você não é preparado pra ter uma linguagem pra o seu aluno). A colaboradora generaliza a forma pela qual se dá o ensino e em seguida exemplifica com a própria realidade vivenciada (“pelo menos nos dois estágios que eu paguei... não”). No momento em que foi realizada a sessão de Autoconfrontação, Anita já havia concluído o estágio II e estava no III, pois houve um intervalo entre a filmagem realizada na escola e a ACS na universidade. Desta feita, a estagiária afirma que no presente momento a dificuldade acima citada, já estava sendo trabalhada: “eu acho que o estágio III já tá ajudando

muito a gente nisso... na questão de adequar a linguagem”.

Ainda com relação ao exemplo (4) é possível percebermos uma retomada discursiva de Anita aos determinantes de ordem externa, ao afirmar que “ a gente **tinha que... explicar**”. Há, nesse sentido, um discurso de origem coletiva, pertencente ao campo da docência, perceptível pela modalização deôntica “ter que”. Notamos que há nas falas de Anita ao longo da ACS, uma ênfase maior acerca dos determinantes externos, denotando, portanto, que os mesmos influenciaram consideravelmente o seu agir.

b) Dimensão intencional

Acerca da dimensão intencional do agir, ou seja, os fins/resultados que se espera obter com o agir, é possível identificar nos discursos dos estagiários uma representação dentro do plano das *finalidades* (fins de uma ação coletiva):

Exemplo (5)

João: esse aluno... em vez de levar ele pra... não sei se eu falaria protagonismo /.../ porque o aluno que tem que ser o centro... que tem que tomar o centro da cena, não o professor /.../ e ele fez isso... ele tava a vontade pra isso... então... propiciar esse ambiente **pra que** o aluno se sinta à vontade... eu acho que é dever de todo professor

No exemplo (5), João afirma que na turma existia um aluno que normalmente não gostava de assistir aulas, mas, com as aulas dos estagiários, esse aluno começou a demonstrar interesse em ficar na sala e participar. Segundo João, o interesse do aluno se deu devido ao espaço que lhe foi dado para falar e para se posicionar, assumindo o lugar de protagonista dentro do ensino-aprendizagem.

Verificamos também que o estagiário expressa um ponto de vista acerca de uma das funções que considera ser dever dos professores em geral “propiciar esse ambiente **pra que** o aluno se sinta à vontade”. Essa afirmação revela a voz de um sujeito que se preocupa com um ambiente de sala de aula tranquilo, sem tanta imposição, como outrora a professora da turma havia imposto. A modalização pragmática “para que” contribui para expressar esse desejo, esse objetivo a ser atingido, não só do ator da ação, como do coletivo de professores de uma forma geral (“é dever de **todo professor**”). Não constatamos no discurso de Anita nenhuma representação dentro do plano das finalidades.

Quanto às *intenções*, que permeiam o agir docente, destacamos nos exemplos a seguir, os propósitos interiorizados por João (6) e Anita (7) com relação a si mesmos, enquanto professores, em ações individuais:

Exemplo (6)

João: eu me preocupo muito com isso quando eu tô dando aula... de... sempre me colocar no lugar do aluno... porque eu fui aluno... até... três anos atrás... então eu sei tudo que desagrada o aluno no professor... aí na medida do possível... eu

sempre **tento...** ser o que os meus professores não foram pra mim... sabe... nessa posição de... não se manter de igual pra igual com o aluno... obviamente que não... porque tem uma hierarquia... mas... mostrar pra ele que eu não sou melhor que ele porque eu tô ali

Em (6), verifica-se uma preocupação de João (“eu me preocupo muito com isso”) em colocar-se no lugar do aluno (“porque eu fui aluno/então eu sei tudo que desagrada o aluno no professor”), uma vez que ele ainda lembra das experiências enquanto discente na educação básica. É a partir dessa experiência subjetiva e pessoal que o estagiário define, de certa forma, o modo como deve dar-se sua atividade de ensino (“eu sempre **tento...** ser o que os meus professores não foram pra mim”). Nesse sentido, a partir do modalizador “tento”, percebemos como a história de vida do ator da ação influencia na maneira como ele desenvolve seu trabalho.

No exemplo abaixo, verificamos o desabafo de Anita acerca da realidade de seu estágio:

Exemplo (7)

Anita: olhe... esse estágio foi TÃO... problemático assim /.../ eu mesma... falando de Mim assim... particularmente né /.../ não sei a respeito do meu colega... mas assim... eu tive MUITO desgosto porque... o estágio ao mesmo tempo que foi um choque de realidade... mas foi também de muitas coisas assim... que eu... não pensava encontrar no estágio e... eu encontrei /.../ o fato de organização da sequência... de você planejar uma coisa... e não ser conforme o que você **queria fazer** /.../ então assim... PRA mim... foi um pouco frustrantes esses aspectos do estágio

A estagiária define a experiência do estágio II como algo “problemático” e que lhe causou “desgosto”. Essas impressões revelam a subjetividade de um sujeito que se viu em uma realidade contrária ao que esperava, nesse caso, a questão principal diz respeito à sequência didática e os imprevistos que intervíram em sua execução tal como Anita havia planejado. Por meio da locução “**queria fazer**”, constatamos que a intenção da colaboradora está voltada ao mundo subjetivo. É importante notarmos que a colaboradora faz questão de se posicionar frente ao que diz, ressaltando que esse é o seu ponto de vista (“eu mesma... falando de Mim assim... particularmente né /.../ não sei a respeito do meu colega”/ “PRA mim”), assumindo, dessa forma a completa responsabilidade por seu dizer.

c) Dimensão dos recursos para o agir

Com relação aos recursos para o agir, percebeu-se apenas um exemplo de representação do trabalho docente voltado ao plano das *capacidades*, denotando o que motivou João a fazer o Curso de Letras:

Exemplo (8)

João: eu sempre fui um bom aluno... mas nunca foi aberto um espaço pra assim... pra os alunos se expressarem... sabe... abria timidamente... pra não dizer que não abria... mas... o aluno começava a falar... cortava a fala do aluno e... partia pra outra coisa e tal... então **eu acho**³ que foi isso que... o que me motivou a fazer Letras... talvez pra ser um professor diferente

O exemplo (8) retrata um discurso voltado ao âmbito da subjetividade do colaborador, pois é a explicitação de um motivo que impulsionou o estagiário a ser professor. A presença da modalização psicológica “**eu acho**” revela um discurso interiorizado a partir da própria vivência no âmbito escolar. Há uma questão de ordem das vivências, quando João traz na fala, uma experiência marcante de sua vida escolar, que acaba influenciando o seu modo de pensar sobre a docência. A relação do colaborador com o curso que estuda e com a docência que vai exercer é estabelecida, muitas vezes, a partir das experiências pessoais, que se coloca como ator da ação, na posição de aluno, revelando um ser humano comprometido em buscar agir de maneira diferente de seus professores.

É preciso reforçar, nesse instante, a relevância do procedimento da ACS, pois, sem a reflexão sobre o trabalho realizado, dificilmente João teria conseguido justificar com tanta propriedade a razão de ter escolhido ser professor (“foi isso que... o que me motivou a fazer Letras...”), pois, através das ações ocorridas em sala de aula, ele conseguiu ativar sua memória e recordar posturas que se esforçará para evitá-las.

Ainda sobre as capacidades, verificamos na fala de Anita uma opinião/avaliação acerca do modo em que se deu o próprio estágio:

Exemplo (9)

Anita: e aí... foi um ponto... pra mim...muito negativo do estágio... porque eu não acredito /.../ e é uma concepção minha /.../ que o estágio... ele deve ser feito... com muitos gêneros /.../ **eu acredito** que o estágio... ele deve ser feito com um... ou dois gêneros...

PESQUISADORA: hum...

Anita: porque se meu objetivo é que meu aluno aprenda aquele gênero... então ele só vai aprender... se eu mastigar bem... se ele tiver muito contato... se ele ler /.../ não é só eu levar o gênero... discutir e... é... e levar as características formais do gênero... em duas... três aulas /.../ isso não vai fazer com que o aluno aprenda gênero...

³ No exemplo 4, também há um fragmento com a expressão “eu acho”, porém, o uso é voltado às regras, obrigações, e tem valor de “isso deve ser”.



Em sua fala a estagiária revela um aspecto negativo no seu estágio, a utilização de vários gêneros textuais em um curto espaço de tempo. Segundo a colaboradora, a efetiva aprendizagem de um gênero textual requer um trabalho mais prolongado (“ele só vai aprender... se eu mastigar bem... se ele tiver muito contato... se ele ler”), o que não ocorreu no estágio dela e de João. Através da expressão modalizadora “**eu acredito**”, Anita expressa um ponto de vista acerca de algo vivenciado e avaliado criticamente, demonstrando um olhar para o ensino pautado em etapas, as quais são analisadas como essenciais para que se atinja uma aprendizagem real. Nesse sentido, podemos perceber o posicionamento de um sujeito que tem sua avaliação pautada em conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação acadêmica e que traz no momento de refletir acerca do estágio realizado.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES

Por meio da análise realizada, percebemos que em seus discursos, os alunos-estagiários enfatizam algumas dimensões do agir. Na dimensão motivacional, com relação aos determinantes externos, verificamos que tanto João quanto Anita enfatizam as intervenções realizadas pela professora titular da sala, as quais influenciaram significativamente a realização do estágio. Quanto aos motivos, observamos que para João, o seu agir enquanto futuro professor está pautado em experiências pessoais vivenciadas por ele. Já no discurso de Anita, há o desabafo acerca das dificuldades vivenciadas por ambos os estagiários no desenvolvimento das ações em sala de aula.

Na dimensão intencional, o discurso de João se insere no plano das finalidades, revelando um sujeito que se preocupa em promover um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem. Nesse sentido, João refere-se não só a si mesmo, mas também ao coletivo de trabalho. Com relação às intenções, o discurso de João continua pautado no âmbito das experiências pessoais e subjetivas, revelando assim, que a sua história de vida exerce grande influência no que tange à sua relação com a docência. Quanto à Anita, o seu discurso revela as frustrações ocasionadas pelos determinantes externos, os quais são bastante ressaltados pela estagiária.

Acerca da dimensão dos recursos para o agir, tanto o discurso de João quanto o de Anita estão voltados para o plano das capacidades. João mostra que sua escolha pela profissão docente está relacionada com o desejo de agir diferentemente dos professores que teve quando era aluno. Já Anita continua a centrar-se nos aspectos que envolveram o seu estágio na escola. Depreendemos, portanto, que de maneira geral, as representações de João acerca da docência



partem de experiências pessoais e subjetivas, enquanto que Anita volta-se para as ações realizadas no estágio.

Através da análise realizada, percebemos que ambos os estagiários se posicionam enquanto protagonistas no ambiente de ensino. No entanto, as considerações de Anita são mais incisivas e trazem um teor maior de criticidade em comparação ao discurso de João.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J, P; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Machado, A. R (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, p. 227-229.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A. M. de M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. (org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MARTINY, F. F. “Eu não sei dar aula”: representação de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: Medrado, B. P.; Pérez, M. (orgs.) **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes editores, 2011, p.157-175.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: Medrado, B. P.; Pérez, M. (orgs.) **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes editores, 2011, p. 21-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

RODRIGUES, M.A.N. As (re)configurações construídas sobre o agir do professor em relatórios de estágio. In: Medrado, B. P.; Pérez, M. (orgs.) **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes editores, 2011, p. 129-155.

SAUJAT, Frédéric. 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, p. 03-34.