

A atividade do professor-estagiário de língua portuguesa: aprendizagem de gêneros profissionais?

The activity of Portuguese language preservice teaching trainees:
professional genres learning?

Josiane Redmer Hinz

Maria da Glória Corrêa di Fanti

Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, RS - Brasil

Resumo: Este artigo objetiva analisar pistas de gêneros da atividade mobilizados por professores-estagiários de língua portuguesa. Questiona-se se há gêneros da atividade de estágio e gêneros da atividade docente ou se, no estágio, há a aprendizagem de gêneros profissionais híbridos. A perspectiva teórica parte dos estudos bakhtinianos e estabelece interlocução com estudos sobre o trabalho. Para o desenvolvimento da reflexão, foram entrevistados e participaram de um grupo de discussão três estagiários do curso de Letras de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul. Com a investigação, espera-se contribuir para a maior compreensão do processo de formação docente (situação de estágio e ingresso na profissão).

Palavras-chave: Gênero da atividade. Abordagem dialógica. Formação docente.

Abstract: This paper aims to analyze traces of genres of activity mobilized by Portuguese Language preservice teaching trainees. We investigate whether there are, in preservice training, preservice training genres as distinct from teaching activity genres or there are in fact hybrid genres learning. The discussion proposed in this paper is based on a Bakhtinian theoretical point of view in dialogue with studies about work. For developing the reflection, we interviewed three preservice teaching trainees from the undergraduate Letters course from a private university in Rio Grande do Sul which were also voluntary members of a discussion group linked to the research. We hope this research could contribute to a greater understanding of teacher's training process (including both preservice teaching training and access to the profession).

Keywords: Genre of activity. Dialogical approach. Teacher's training.

Considerações iniciais

A atuação docente tem sido objeto de reflexão a partir de perspectivas diversas, como é o caso de pesquisas na área de Educação e Linguística Aplicada, especialmente tendo como foco a interação professor-aluno e o exame da eficácia do ensino na formação de estudantes, o que indica uma preocupação com a aprendizagem do aluno. O risco, no entanto, é que algumas pesquisas, de diferentes áreas, passem a avaliar o trabalho do professor, deixando de investigar a atividade laboral docente em sua complexidade. Conforme observa o ergonomista da atividade René Amigues (2004, p. 38, grifo do autor), é comum investigações que se restringem a críticas como “o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar etc.” Nessa mesma direção, o linguista e analista da atividade Daniel Faïta (2005a, p. 117) observa que o trabalho do professor “ainda não é considerado como tal”, ou seja, “os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento constituem um campo de reflexão pouco explorado”, que necessita de intervenções em que sejam criados espaços de fala para o professor refletir sobre a própria atividade.

Sob essa perspectiva, Faïta (2003) tem criticado investigações em que o pesquisador não intervém no meio social do pesquisado: “produzir conhecimento sobre o trabalho humano, isto é, sobre as situações nas quais homens e mulheres investem suas experiências, seu saber-fazer, culturas de profissões constituídas coletivamente através da história, não pode ser objeto de uma *expertise* externa” (FAÏTA, 2003, p. 121¹). O perigo dessa postura reside no fato de o pesquisador observar apenas uma faceta da atividade do trabalhador e não perceber a constitutiva imprevisibilidade do real da atividade, suas características não aparentes.

Se o trabalho docente, em muitas pesquisas, ainda é fruto de julgamentos parciais e necessita de análises do ponto de vista da atividade humana para a compreensão da sua complexidade, o que se pode dizer do trabalho do professor-estagiário? Que características possui a atividade do professor-estagiário? Como estabelece relação com a atividade do professor já formado? Para Schwartz (2006, p. 459), todo trabalho, independentemente “do fato de ser assalariado, formal ou informal, doméstico ou mercantil”, é industrioso. Isso se deve ao fato de colocar

1 As traduções que constam neste trabalho são de nossa responsabilidade.

o trabalhador no centro de debates de valores. O professor-estagiário, nesse contexto, tem seus primeiros contatos com a sala de aula e é também nesse período que sua prática docente é objeto de avaliação de um supervisor instituído para tal. O período de realização de estágio é uma fase de aprendizagem, em que o professor em formação precisa buscar uma integração entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante o curso e as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, muitas vezes, essa integração se dá de forma conflituosa, o que pode ser justificado pelo fato de que os professores-estagiários se encontram em uma fase de busca do domínio da cultura da profissão docente, ou seja, estão compreendendo as formas de conduzir a sua atividade profissional, aspectos que caracterizam o gênero de sua atividade profissional.

Nesta reflexão, buscando contribuir para uma maior compreensão do processo de formação de professores de língua portuguesa (LP), incluindo conflitos constitutivos do período de estágio docente, temos como objetivo analisar pistas de gêneros da atividade, também compreendidos como gêneros profissionais, que são mobilizados na situação de estágio. Para tanto, buscamos responder à seguinte questão: no desenvolvimento do trabalho do professor-estagiário, há gêneros da atividade de estágio e gêneros da atividade docente ou, na situação de estágio, há a aprendizagem de gêneros profissionais híbridos, que perpassam a atividade de estágio e a docente?

A perspectiva teórica adotada parte dos estudos bakhtinianos e estabelece interlocução com estudos sobre o trabalho. Para Bakhtin (1952-1953/2003), os gêneros do discurso caracterizam-se como *tipos* de enunciados que possuem estabilidade relativa e facilitam, em sua dinamicidade, as interações sociais. No que tange aos gêneros da atividade, Clot e Faïta (2000) consideram-nos como pressupostos sociais das práticas profissionais, que, evoluindo histórica e culturalmente, fazem reverberar tensões entre conhecimentos partilhados e desdobramentos sucessivos.

Para desenvolvermos a reflexão proposta e considerando a importância da criação de espaços de fala para o investigado refletir sobre sua prática frente ao outro (no caso, pesquisador e/ou colegas), selecionamos três graduandos do curso de Letras de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul, que se encontravam em período de realização da atividade de estágio docente. De acordo com os pressupostos teóricos adotados, as práticas languageiras do trabalhador/pesquisado constituídas a partir da reflexão sobre sua própria atividade laboral (neste caso, docente) podem auxiliar no processo de ressignificação dessa atividade.

Nesse contexto, criamos dois diferentes espaços de fala para que os professores em formação verbalizassem sobre sua atividade de trabalho: (a) entrevistas individuais e (b) grupo de discussão. A partir desses dois diferentes espaços de dizer, constituímos o material de análise utilizado neste estudo. Como critério de seleção de segmentos para o desenvolvimento da análise, optamos pela busca de enunciados que apontassem para diferentes temas que estivessem relacionados a características da atividade do professor de língua portuguesa em formação ou já formado.

Para tanto, partimos da hipótese de que, durante o período de formação docente, os professores-estagiários encontram-se em uma fase em que precisam lidar com a tensão entre o que é específico da atividade do estagiário e aquilo que é compartilhado com os demais profissionais de sua área. Os resultados apontam para o fato de que essa tensão é constitutiva do fazer docente dos estagiários participantes desta pesquisa, visto que esse conflito emergiu em diferentes momentos de interação.

Pressupostos teóricos

Perspectiva dialógica do discurso

A teoria bakhtiniana dedica um espaço importante para a discussão acerca dos gêneros do discurso, visto entender que a comunicação se dá por meio de gêneros, cujos enunciados se materializam a partir das interações em relação aos diversos campos de atividade existentes. Para Bakhtin (1952-1953/2003, p. 262, grifo do autor), os usos da linguagem são extremamente multiformes, embora apresentem uma certa regularidade, necessária para as interações verbais. Os gêneros do discurso, nessa perspectiva, são considerados “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” que se organizam a partir de diversificadas atividades humanas, considerando o projeto enunciativo do locutor na indissociável relação com o interlocutor em situações histórico-culturais concretas.

A tais particularidades, Bakhtin (1952-1953/2003) acrescenta o fato de os gêneros do discurso serem constituídos por elementos indissoluvelmente ligados que fazem ressoar características da esfera de atividade à qual pertencem, justificando a constitutiva e dinâmica relação entre a língua e a vida. Esses elementos, o *tema* (sentido singular na materialização do gênero), a *forma composicional* (organização estrutural) e o *estilo da linguagem* (recursos lexicais e gramaticais), engendram-se às produções enunciativas, reverberando aspectos do estilo individual e dialógico do locutor.

Josiane

Redmer Hinz

Maria da Glória

Corrêa di Fanti

58

De acordo com Bakhtin (1952-1953/2003, p. 272), o enunciado é não só a unidade mínima concreta da comunicação discursiva, mas também um “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Isso significa dizer que o enunciado é delimitado pelo locutor e o interlocutor, sujeitos do discurso, que ocupam posições responsivas ativas no processo interlocutivo, na relação com enunciados antecedentes e subsequentes. Tais particularidades corroboram o princípio dialógico da linguagem, que pressupõe a inter-relação permanente entre discursos, pois todo discurso “é pleno de palavras dos outros”, mais ou menos aparentes, as quais “trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo”, que são assimilados, reelaborados e reacentuados (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 294-295).

Cada enunciado, seguindo o pensador russo, “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado [...]” (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 297). Sendo constitutivamente dialógico, o enunciado responde a outros enunciados, em diferentes graus de rejeição e de confirmação, do mesmo modo que é endereçado ao outro, fazendo projeções para o interlocutor mais ou menos definido na interlocução. O enunciado, ou a enunciação², é de natureza social, integrante de um contexto histórico mais abrangente.

Diferenciando o estudo da língua em uso do estudo da língua em seu sistema abstrato, Bakhtin (1929/2010, p. 207) propõe a análise do discurso, ou seja, a análise da “língua em sua integridade concreta e viva³”. Com isso, o autor expõe os princípios da metalinguística (translinguística)⁴ como um “campo de estudo que tem como objeto de investigação o discurso [...] e suas relações dialógicas”, o que pode ser entendido como “o estudo do enunciado concreto e as relações de sentido desencadeadas” (DI FANTI, 2009a, p. 164-165).

Para Bakhtin (1959-1961/2003, p. 326), todo discurso possui algo de reiterável, correspondente ao sistema da língua, e algo de irreiterável, no nível do enunciado, da enunciação, que suscita a permanente renovação dos sentidos. O enunciado, desse modo, “sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda

2 Na obra bakhtiniana, conforme explica o tradutor Paulo Bezerra (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 261), o termo russo *viskázivanie* é empregado tanto para o ato de produção do discurso, a “enunciação”, quanto para seu produto, o “enunciado”, o que permite considerá-los como equivalentes.

3 Para Medvedev (1928/2008, p. 265), “a língua para o poeta, como para todo locutor, é um sistema de valorizações sociais, e mais esse sistema é rico, complexo, diferenciado [...]”.

4 A metalinguística é designada como translinguística por seus leitores, como é o caso de Todorov (1981).

por cima tem relação com o valor (verdade, bondade, beleza, etc.)”. Nesse âmbito, Bakhtin/Volochínov (1929/2006) apresenta a distinção entre dois aspectos constitutivos da enunciação: a significação e o tema. A significação corresponde ao “aparato técnico para a realização do tema” (p. 134). Já o tema realiza-se no processo enunciativo e diz respeito ao “sentido da enunciação completa”, que é único, singular e irrepetível (p. 133). Cabe ressaltar que significação e tema são, de fato, indissociáveis e interdependentes na construção de sentidos, pois “a significação é o estágio inferior da capacidade de significar [...] [já que] é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto”, enquanto o tema caracteriza-se como “o estágio superior real da capacidade linguística de significar” (p. 136).

Os diferentes estágios devem ser considerados em relação às apreciações avaliativas, às entonações expressivas, aos acentos sociais de valor, uma vez que a valoração é uma condição para a existência do tema. Dito de outro modo, somente há tema se houver um processo interlocutivo, em que o sujeito, em relação ao outro, acentua axiologicamente seus enunciados. Isso significa que é somente a língua em uso, como enunciado concreto que possui acento de valor, ou seja, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137). Logo, a palavra, como enunciado, está impregnada de valoração, de sentidos, de tema; a falta dessa dimensão a vincula ao sistema linguístico, ao aparato técnico. A palavra, acentuada valorativamente, é interindividual, ou seja, tanto o locutor quanto o interlocutor têm direitos sobre ela e “em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p. 330).

A língua em uso, repleta de acentos de valor, precisa, necessariamente, passar por um processo de compreensão responsiva ativa por parte dos interlocutores, o que, na perspectiva bakhtiniana, não consiste em “reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”, isto é, apreender a orientação dada à palavra no contexto enunciativo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 96). De acordo com o Círculo de Bakhtin, a compreensão constitui-se como um processo ati-

vo em que os sujeitos precisam lidar com o novo (novos contextos, novos sentidos) e atribuem “à palavra do locutor uma contrapalavra”. Para se compreender a enunciação alheia, é preciso “orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137), uma resposta, que pode se materializar de diferentes formas, como concordância, objeção, execução etc., instaurando relações complexas com o compreendido⁵.

No processo de comunicação discursiva, o locutor espera uma compreensão responsiva por parte do outro (não apenas do interlocutor imediato): “para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p. 333-334, grifo do autor). A palavra entra no diálogo e “quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”. A compreensão ativa cria um novo enunciado, pois os enunciados concretos são irrepetíveis, embora seja possível citá-los, o que instaura diferentes relações dialógicas.

Perspectiva dialógica da atividade de trabalho

Articulando estudos bakhtinianos e vygotskianos para procederem a análises da atividade de trabalho, o linguista Daniel Faïta e o psicólogo do trabalho Yves Clot, analistas do trabalho, desenvolvem reflexões concernentes à atividade real de trabalho. Nesse âmbito, consideram que a atividade real comporta o possível e o impossível, em que a última palavra não é jamais dita, o último ato jamais acompanhado, “a atividade de não é limitada ao que se faz” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 36).

A noção de atividade, como explica Clot (2004), deve ser entendida em duas dimensões: uma que se refere à *atividade realizada* e outra, ao *real da atividade*. Enquanto a primeira está voltada para o observável, a segunda remete ao que não se pode ver. O autor associa a noção de atividade ao conceito de enunciado dialógico, desenvolvido por Bakhtin, já que o enunciado é constituído por uma complexa rede de relações para além da sua aparência, incluindo coerções, cuidados, possibilidades, projeções etc. A análise da atividade, sob esse enfoque, deve ir além da atividade realizada, considerada vencedora entre as diferentes ativi-

5 Sobre a noção de compreensão para o Círculo de Bakhtin, consultar Di Fantí (2009b).

dades, uma vez que possui uma complexidade que deve ser investigada. A atividade, analisada sob um ponto de vista dialógico, como resposta a outra atividade, deve ser considerada como integrante de uma cadeia de variadas atividades, em que as atividades não realizadas estão em relação dialógica com as realizadas⁶.

Na relação entre a atividade realizada e o real da atividade, “aquilo que se faz é apenas a atualização de uma das atividades realizáveis em uma dada situação na qual a atividade que venceu é governada pelo conflito entre atividades rivais”. O “real da atividade”, por sua vez, contempla “aquilo que não se faz, aquilo que se procura fazer sem conseguir, aquilo que se quer ou se pode fazer, aquilo que se pensa que se pode fazer” (CLOT et al., 2001, p. 18).

Retomando a noção bakhtiniana de gênero do discurso, Clot e Faïta (2000), por razões metodológicas, propõem a noção de gênero da atividade (gênero profissional) a partir de dois planos: o plano do discurso (enunciados verbais produzidos na atividade de trabalho) e o plano da técnica (modos de ação relacionados a atividades específicas em particular). Os gêneros da atividade são concebidos como “os antecedentes ou pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que orienta a atividade pessoal em situação”: maneiras de se expressar, maneiras de começar, desenvolver e finalizar uma atividade etc. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 12). Os gêneros da atividade orientam o trabalho, as condições da atividade em curso, e trazem à tona a tensão entre o conhecimento partilhado (história do meio, cultura comum) e os desdobramentos sucessivos, marcando um movimento de permanente recriação.

Tal como os gêneros do discurso, os gêneros da atividade possuem relativa estabilidade, o que significa dizer que são dinâmicos, heterogêneos e dialógicos. Para Faïta (2003, p. 132, grifo do autor), os gêneros do discurso e os gêneros da atividade “estão indissolivelmente ligados, na medida em que o *dizer* é o que possibilita o *fazer* e o *avalia*”. Considerando essa intrínseca relação, Faïta observa que os “*gêneros sociais da atividade* contêm outros gêneros (discursivos, técnicos, profissionais etc.)”. De acordo com Clot e Faïta (2000), a cultura do meio profissional faz circular prá-

6 É importante destacar que há diferenças entre a perspectiva clínica proposta por Clot e a discursiva proposta nesta reflexão, o que não nos impede de buscar neste autor reflexões referentes às contribuições bakhtinianas sobre linguagem para se pensar a atividade de trabalho. Sob esse ponto de vista, Clot (2010, p. 176-177) propõe que se observe o diálogo tanto do ponto de vista da dimensão realizada (diálogo realizado), aparente, quanto da real (real do diálogo), mais complexa, não aparente. “O diálogo é pleno de possibilidades não realizadas”.

Josiane

Redmer Hinz

Maria da Glória

Corrêa di Fanti

62

ticas partilhadas que permitem suportar o inesperado do real. Há, nesse movimento, duas memórias: uma relativa ao coletivo (impessoal) e outra, ao trabalhador individual (pessoal). No cruzamento entre ambas, apreendemos o gênero da atividade, que é estilizado pelo sujeito trabalhador.

Na abordagem do ensino como trabalho, Souza-e-Silva (2004, p. 97) destaca que os gêneros da atividade são muito importantes, pois “se fosse preciso criar todas as vezes na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível”. Sendo assim, pode se afirmar que os gêneros da atividade correspondem à forma de conduzir o trabalho, uma vez que dizem respeito à “parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida”.

No conjunto das reflexões propostas por Clot e Faïta (2000, p. 21), é importante considerar que o trabalho é heterogeneamente constituído por outras atividades, outros enunciados que não são aparentes na sua superfície. Com isso, exigem uma análise da “motricidade do diálogo”, das vozes que o constituem e fazem circular sentidos diversos. A ordem dialógica oferece a cena onde os sujeitos se encontram, eles mesmos e os outros, suas histórias, envolvimentos e circunstâncias. Sob esse enfoque, o diálogo entre os trabalhadores é constitutivamente plurivocal.

Considerando que a compreensão da atividade de trabalho é complexa, pois a noção de atividade (realizada e real) também o é, os autores propõem o desenvolvimento de procedimentos metodológicos em que os trabalhadores sejam instigados a refletir e a verbalizar sobre o próprio trabalho em relação ao outro e ao coletivo, indo além da atividade realizada (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2004; FAÏTA 2005b).

Análise do trabalho do professor-estagiário: gêneros da atividade em diálogo?

Reflexões metodológicas

A fim de problematizarmos e discutirmos aspectos relacionados à formação docente, mais especificamente ao período de estágio supervisionado, contamos com a participação de três alunos do curso de Letras, todos em fase de realização de estágio supervisionado, em diferentes etapas de formação em uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul. O material de pesquisa, constituído a partir da participação dos

estagiários⁷, proporcionou não só o desenvolvimento da dissertação de mestrado de Josiane Redmer Hinz (2009), defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, mas também o desenvolvimento de artigos, como é o caso desta reflexão, que visa, diferentemente da dissertação, analisar aspectos dos gêneros da atividade dos estagiários em relação aos docentes já formados⁸.

Josiane
Redmer Hinz

Maria da Glória
Corrêa di Fanti

64

Dos estagiários que participaram da pesquisa, nomeados ficticiamente como Marcos, Carla e Laura, os dois primeiros cursavam o quinto semestre, e a última cursava o sétimo semestre. Para a constituição do material de análise, considerando os pressupostos teóricos adotados e a importância de os participantes verbalizarem e refletirem sobre a sua atividade docente em situação de estágio, desenvolvemos dois procedimentos metodológicos: a) entrevistas individuais e b) grupo de discussão.

Em relação ao primeiro, cabe ressaltar que as entrevistas foram concebidas sob uma concepção discursiva (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, p. 174). Nesse sentido, o gênero “entrevista” não é visto como uma ferramenta de acesso a verdades absolutas em uma pesquisa, mas como uma “nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares”. Sendo assim, pesquisadora e estagiários, a partir de um roteiro, puderam dialogar acerca de diferentes questões referentes a essa situação específica de formação, o estágio supervisionado, e também sobre questões mais amplas referentes ao trabalho do professor de língua portuguesa.

Quanto à formação do grupo de discussão, segundo procedimento adotado, destacamos que foram realizados dois encontros, com o objetivo de oportunizar momentos de trocas de experiência, bem como a criação de saberes sobre o fazer docente. No primeiro encontro do grupo, houve discussão acerca de questões sugeridas pelos próprios participantes durante a realização das entrevistas individuais e, posteriormente, colocadas em forma de tópicos pela pesquisadora para que pudessem ser propostas na discussão em grupo. Já no segundo encontro, foram discutidos temas relacionados à formação, ao período

7 Os estagiários participaram de encontros para a pesquisa nos meses de junho, julho e setembro de 2008.

8 Na dissertação, o foco foi a investigação de como se caracteriza o trabalho de professores iniciantes de língua portuguesa durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, a fim de contribuir para a compreensão dos conflitos existentes nesse período de formação.

de estágio docente e ao próprio ensino de língua portuguesa no contexto atual, a partir da leitura do artigo “O ensino como trabalho”, de autoria de Souza-e-Silva (2004)⁹.

Os procedimentos metodológicos de coleta do material, tanto nas entrevistas quanto nos encontros do grupo de discussão, foram desenvolvidos levando em consideração as perspectivas dialógicas do discurso e da atividade. A questão do princípio de distância, desenvolvido por Bakhtin (1974/1979, 2003, p. 400), problematiza as complexas relações entre o sujeito interpretador e o sujeito interpretado, destacando que o “sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa”, já que “como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo”. Nesse contexto, o pensador russo (BAKHTIN, 1922-1924/1979, 2003) desenvolve a noção de exotopia, que diz respeito à relação entre o olhar de *um* sobre o *outro* e o olhar do *outro* sobre o *um*. Tal interlocução pressupõe um “excedente de visão”, que é necessário para olhar o outro além do que ele próprio se vê e, ao mesmo tempo, reconhecer-se pela diferença. O distanciamento, o colocar-se de fora, é condição para a construção de conhecimento sobre o outro. No caso da pesquisa, como destaca Amorim (2001), o distanciamento é imprescindível, já que o pesquisador olha do “interior” e se posiciona de “fora” do lugar observado a fim de emitir conhecimento sobre ele, fazendo emergir a diversidade, formas e graus de alteridade da palavra do outro¹⁰.

Por essa via, analistas de atividades de trabalho têm ressaltado a importância de os trabalhadores serem instigados a colocarem em palavras o seu fazer como uma forma de reflexão – distanciada – de sua prática laboral (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2004; FAÏTA, 2002, 2005b). Com isso, são estimulados procedimentos metodológicos que proporcionem trocas verbais tendo como objeto de reflexão a própria atividade laboral, como é o caso do dispositivo da autoconfrontação que inspira, de certo modo, outros métodos de reflexão sobre o trabalho, como os propostos nesta reflexão¹¹.

9 O artigo em questão foi entregue com antecedência aos estagiários para posterior discussão em grupo, a partir de aspectos considerados mais relevantes pelos participantes da pesquisa.

10 Essas reflexões são encontradas em Di Fanti e Soares (2007).

11 A autoconfrontação, conforme Faïta (1997, 2005b) e Clot e Faïta (2000), “consiste em um procedimento a partir do qual é criada uma situação – em outro tempo e outro lugar – em que o protagonista do trabalho, diante do pesquisador, é instigado a reagir à imagem (já gravada normalmente em vídeo) da sua atividade realizada [...] O comentário do trabalhador [...] é um dos materiais que passa a fazer parte do material de análise” (DI FANTI; SOARES, 2007, p. 6).

A entrevista e o grupo de discussão suscitam a fala dos professores-estagiários fora do seu espaço de fazer e em outro tempo, o que remete a uma distância produtiva para a reflexão. Enquanto na entrevista o estagiário tem como interlocutor a pesquisadora, pois são dois participantes da atividade discursiva, cada um ocupando um espaço de dizer definido (entrevistador e entrevistado), no grupo de discussão, cada estagiário, além da pesquisadora, tem outros interlocutores, os outros professores-estagiários, que passam pela “mesma” experiência. Logo, na sucessão das falas, cada estagiário é instigado a refletir sobre sua atividade em confronto com os colegas e a pesquisadora, proporcionando a abertura de espaço para o debate sobre a atividade de estágio supervisionado.

No desenvolvimento da análise, valemo-nos de noções como relações dialógicas, enunciado, tema, acento de valor e compreensão responsiva da teoria dialógica do discurso e de conceitos como gênero da atividade, atividade realizada e real da atividade das ciências do trabalho, a fim de podermos observar como o sujeito locutor vai se posicionando no discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer. Considerando a importância da linguagem para a análise em foco, faz-se necessário ressaltar o seu caráter dialógico, que, no movimento constante entre ditos e não ditos, integra a atividade humana em suas diferentes esferas (BAKHTIN, 1952-1953/2003)¹².

Reflexões analíticas

Visando discutir se, durante a realização de estágio supervisionado, há gêneros da atividade diferentes que correspondem à atividade de estágio e à atividade docente, ou se, na situação de estágio, há a aprendizagem de gêneros profissionais híbridos, que perpassam essas duas atividades, selecionamos cinco temas recorrentes nas interações verbais dos participantes (dois temas (i e ii) recorrentes nas entrevistas e três (iii, iv e v) recorrentes nos encontros do grupo de discussão). Os cinco temas foram selecionados considerando a sua relevância para a discussão proposta, quais sejam: (i) Avaliação constante do trabalho do professor-estagiário, (ii) Adequação à realidade do aluno e atualização constante, (iii) Caráter provisório da atividade do estagiário e falta de

12 Faíta (2002) destaca a importância do estudioso da linguagem para a análise do trabalho, uma vez que ocupa um lugar privilegiado para observar movimentos discursivos e sucessivos efeitos de sentido no âmbito dos diálogos travados.

reconhecimento dessa atividade por parte dos alunos, (iv) Promoção de mudanças no ensino pelo estagiário e a falta de espaço e experiência e (v) Promoção da leitura e mudanças no ensino de língua portuguesa.

Embora haja recorrência de temas, sua dinamicidade e singularidade são marcadas pela materialização de diferentes modos no discurso. Com esse entendimento, o tema, a cada enunciação, apresenta valorações e sentidos distintos, o que exige uma compreensão responsiva ativa por parte do pesquisador.

(i) Avaliação constante do trabalho do professor-estagiário

Os segmentos (a), (b) e (c), a seguir destacados, foram produzidos nas entrevistas individuais, a partir do seguinte questionamento da pesquisadora: “Acreditas que o trabalho do professor-estagiário se diferencia do professor já formado ou não?” É possível observar que os três participantes, ao responderem a essa pergunta, referem-se a um tema em comum: a questão da avaliação constante do trabalho em situação de estágio:

Segmento (a) - Marcos:

no estágio tu sabes que pouco ou muito tu estás sendo cobrado e o professor titular não [...] a preocupação do professor titular eu acho que é bem menor do que a da gente assim em termos de dar aula... de dar uma aula bem dada em que os alunos realmente aprendam... o professor-estagiário é mais comprometido nessa questão.

Segmento (b) - Carla:

tu és estagiário tu tá aprendendo ainda com aquela situação [...] depois tu já tens uma segurança maior e não tem também aquele receio de que tu tá sendo avaliado o tempo inteiro

Segmento (c) - Laura:

conta muito a avaliação do teu orientador [...] em função de o professor estar ali te avaliando tu vai sempre buscar coisas novas

No segmento (a), percebemos que, ao abordar uma possível diferenciação entre o trabalho do professor em formação do trabalho daquele já formado, Marcos refere-se às cobranças constantes, em maior ou menor grau, que são feitas aos professores estagiários: “no estágio

tu sabes que *pouco ou muito* tu estás sendo cobrado e o professor titular não” (grifo nosso). Os acentos valorativos engendrados nos enunciados de Marcos, além de indicarem diferenças entre as atividades do professor-estagiário e do professor formado, revelam uma preocupação em fazer um bom trabalho (“dar uma aula bem dada”), que proporcione uma boa aprendizagem aos alunos (“que os alunos realmente aprendam”). Observando a valoração nos enunciados e a conseqüente produção de sentidos, percebemos que Marcos enfatiza ter o professor-estagiário mais “preocupação” e mais comprometimento no âmbito da condução das aulas do que o professor titular.

Podemos observar que essa posição entra em relação dialógica de consonância com a posição da estagiária Laura, conforme podemos verificar no segmento (c), no que concerne à avaliação do orientador, já que ambos destacam o necessário comprometimento na condução das aulas, cada um do seu jeito: (c) seja “em função de o professor estar [...] avaliando”, o que incita o estagiário à permanente busca de novidades; (a) seja em função de estar sendo “cobrado”, o que o leva a desenvolver aulas voltadas para a aprendizagem dos alunos.

Confrontando esses posicionamentos com o de Carla (segmento [b]), podemos observar que há uma diferença entre eles, pois, enquanto Marcos e Laura ressaltam que as cobranças fazem com que os estagiários preocupem-se em dar aulas melhores, Carla observa o fato de que a avaliação constante causa certo desconforto, como podemos notar nos enunciados, cujas valorações circulam entre situação de aprendizagem (“tu és estagiário tu tá *aprendendo* ainda com aquela situação”) e insegurança não comum para o professor formado (“aquele *receio* de que tu tá sendo avaliado o tempo inteiro”). Colocando em relação o tema “avaliação constante do trabalho do professor-estagiário” nas três entrevistas individuais, podemos perceber expressividades diferenciadas por parte dos locutores em questão, apreendidas pelas formulações dos enunciados, incluindo as escolhas lexicais que apontam para diferentes índices de valor (como “aulas bem dadas”, “alunos realmente aprendam”, “comprometido”, “coisas novas”, “segurança maior” e “receio”).

Em relação à discussão proposta acerca do gênero da atividade do professor em formação e o professor já formado, é possível constatarmos, por meio dos enunciados analisados, que há uma tensão constante entre o que é considerado específico da atividade do professor-estagiário e o que é característico da atividade do professor já em exercício. A análise

aponta para o fato de que o professor em formação é avaliado constantemente pelo supervisor e isso gera consequências positivas e negativas em diferentes graus na prática em sala de aula. Já o professor formado, no entendimento dos estagiários, não é avaliado como o professor-estagiário, o que lhe dá mais liberdade para desenvolver suas aulas.

(ii) Adequação à realidade do aluno e atualização constante

É possível observar, nos segmentos a seguir, o posicionamento dos participantes desta pesquisa a respeito do papel do professor de LP, estagiário ou não. Os enunciados foram produzidos nas entrevistas individuais, no momento em que a pesquisadora perguntou a cada professor-estagiário em que consiste a atividade desse profissional, ou seja, solicitou que falassem, a partir da própria experiência e da observação do trabalho de outros professores, como definiriam essa atividade. A partir da análise dos enunciados, podemos observar concepções que têm sobre o ensino de LP.

Segmento (a) - Marcos:

eu acho que o professor de português essencialmente ele tem que se adequar à realidade do aluno porque não adianta tu entrar numa sala de aula propondo uma aula gramatical que não muda desde mil oitocentos e lá vai pedrada e não ver a realidade do aluno [...] eu acho que a gente tem que cada vez mais procurar trabalhar as questões linguísticas vinculadas à realidade do aluno e o texto ele te proporciona isso.

Segmento (b) - Carla:

eu acho que como papel de professor de língua portuguesa eu tenho que mostrar o quanto é bonito... o quanto é importante a gente dar valor à língua... não tratá-la de uma forma estática... mostrar na verdade que a língua está sempre mudando... tá evoluindo [...] mas que o estudo dela faz a gente se adequar melhor ao nosso mundo e à nossa sociedade.

Segmento (c) - Laura:

é... eu acho assim que um professor de língua portuguesa tem que tá sempre se atualizando e tem que sempre trazer textos novos pros alunos [...] o professor tem que sempre tá atualizado nas coisas... ir sempre pesquisando coisas interessantes pros alunos.

Observamos nos enunciados de Marcos o diálogo entre duas perspectivas adversas do ensino de LP: uma focada exclusivamente na gramática prescritiva e outra que vincula aspectos linguísticos à realidade do aluno. Quanto à primeira, é possível percebermos acentos sociais de valor que associam o enfoque da gramática tradicional a uma estagnação no tempo: “uma aula gramatical que não muda desde mil oitocentos e lá vai pedrada”. A crítica à abordagem meramente prescritiva de ensino gramatical é enfatizada pelo não acompanhamento, por parte de professores, das mudanças em relação às abordagens de ensino de língua. Ao fazer referência a “mil oitocentos e lá vai pedrada”, o locutor deixa emergir uma avaliação negativa explícita ao ensino centrado na forma.

Quanto à segunda perspectiva, o locutor ressalta que o mais importante para o professor no desenvolvimento das aulas de LP é considerar o seu contexto de atuação, ou seja, a realidade de seus alunos, de cada sala de aula: “ele [professor] tem que se adequar à realidade do aluno”. O enunciado engloba o profissional de LP de maneira geral para, em seguida, particularizar um determinado grupo, como podemos perceber pelo uso do “a gente” (“a gente tem que cada vez mais procurar trabalhar as questões linguísticas vinculadas à realidade do aluno”). Dessa forma, notamos, pelos acentos valorativos em circulação, uma atitude ativa do estagiário Marcos, que, se por um lado, entra em confronto com vozes sociais que defendem o ensino normativo de LP, por outro, estabelece aliança com vozes que defendem o ensino baseado em situações concretas de uso da língua, proporcionada pelo texto, de modo a modificar a perspectiva de ensino de LP.

No segmento (b), observamos, nos enunciados de responsabilidade da estagiária Carla, valorações positivas em relação à importância de o professor (grupo no qual ela se inclui pelo uso do “eu”) dar valor à língua (“eu tenho que mostrar o quanto é bonito... o quanto é importante a gente dar valor à língua”). Estabelecendo relação dialógica com os enunciados de Marcos, podemos perceber que também há uma restrição ao ensino de língua focado na gramática (“não tratá-la de uma forma estática”) e ênfase ao ensino da língua viva, dinâmica: “mostrar na verdade que a língua está sempre mudando... tá evoluindo”. Tanto Marcos quanto Carla têm preocupação com o ensino de LP voltado para questões concretas, seja em relação à “realidade do aluno” (Marcos), seja em relação a uma melhor adequação a “nosso mundo e a nossa sociedade” (Carla).

Nos enunciados da estagiária Laura (segmento [c]), notamos acentos valorativos voltados para a importância de o professor de LP estar

sempre atualizado: “eu acho assim que um professor de língua portuguesa tem que tá *sempre se atualizando* e tem que *sempre trazer* textos novos pros alunos [...] o professor tem que sempre tá atualizado nas coisas...” (grifo nosso). Da mesma forma, percebemos que, nos enunciados de Laura, como acontece nos de seus colegas, entrevistados em momentos diferentes, há uma certa preocupação com a adequação dos conteúdos ministrados à realidade do aluno: “ir sempre pesquisando coisas interessantes pros alunos”. Levar “coisas interessantes” para a sala de aula, nesse sentido, é considerar as expectativas dos alunos e a percepção do que pode ser produtivo para o ensino de LP em consonância com a realidade da turma.

Se, na discussão acerca do primeiro tema, percebemos uma tensão constante entre o que é específico da atividade do estagiário em confronto ao que caracteriza o trabalho do professor que já possui uma formação e atua na área, no segundo tema, é possível observarmos, por meio da análise dos enunciados, que os estagiários apresentam características gerais que compõem o gênero da atividade do professor de LP. Cabe ressaltar que, nos dois primeiros trechos, os participantes falam do outro (professor de LP) e, ao mesmo tempo, são incluídos nas ações citadas, o que demonstra que se sentem pertencentes ao grupo profissional em questão.

É relevante a situação específica em que os dois temas em questão surgiram: entrevistas individuais. Nesse contexto, em um momento distanciado no tempo e espaço da sala de aula, em que se coloca em relação entrevistador/pesquisador e entrevistado/pesquisado, o professor em formação reflete tanto sobre suas atividades realizadas, quanto sobre as que gostaria de realizar (real da atividade). Já as próximas análises são referentes a enunciados que se materializaram nos encontros do grupo de discussão. Nesse caso, há a possibilidade de trocas de experiências e saberes, diálogo de diferentes pontos de vista, conforme observaremos a seguir.

(iii) Caráter provisório da atividade do estagiário e falta de reconhecimento dessa atividade por parte dos alunos

No grupo de discussão, em um determinado momento, a pesquisadora questiona se a avaliação da atividade de trabalho do professor-estagiário, por parte dos alunos, na opinião dos participantes da pesquisa, é diferenciada se comparada ao trabalho do professor de LP já

formado. Nos trechos a seguir, podemos observar o posicionamento dos estagiários a respeito dessa questão:

Segmento (a) - Marcos:

eles sabem que o professor estagiário é temporário [...] eu acho que a questão da avaliação por parte dos alunos com o professor estagiário é maior... porque eles te avaliam mais na questão negativa e com o professor titular eles geralmente já sabem como é.

Josiane

Redmer Hinz

Segmento (b) - Carla:

eles dançam conforme a música... o professor titular é quem comanda.

Maria da Glória

Corrêa di Fanti

Segmento (c) - Marcos:

como é a questão da nota com eles... o titular é que vai estar até o final do ano com eles.

72

Segmento (d) - Laura:

enquanto estagiários nós somos cem por cento testados pelos alunos... eles te testam em todas as situações possíveis.

Segmento (e) - Carla:

o professor estagiário é como se estivesse vulnerável a eles e no caso o professor titular eles que estão vulneráveis ao professor.

Nos segmentos destacados, os estagiários deixam clara a diferenciação feita, por parte dos alunos, em relação ao trabalho do estagiário se comparado ao do professor titular da turma. O principal aspecto destacado é o caráter temporário da atividade do estagiário, o que não o permite ter um maior “controle” da situação. No movimento dialógico desencadeado por Marcos, a partir do segmento (a), percebemos uma posição avaliativa referente à visão dos alunos em relação ao trabalho docente, apontando para uma diferenciação no que se refere à atividade do estagiário e do professor já formado. Pela constituição dos enunciados pertencentes ao segmento (a), podemos observar na tessitura do discurso algumas oposições apontadas por Marcos entre o trabalho do professor em formação e do professor já formado: atividade temporária *versus* atividade permanente, avaliação maior *versus* avaliação menor e avaliação negativa *versus* aceitabilidade maior das ações.

Dando prosseguimento à discussão, percebemos uma relação dialógica de concordância por parte de Carla (segmento [b]) em relação ao dizer de Marcos, visto que, para ela, os alunos apresentam uma aceitabilidade maior quanto ao trabalho do professor titular da turma. Pelos enunciados da estagiária, é possível percebermos que ela assume um posicionamento de que há uma forte relação de poder entre o docente titular da turma, que “comanda”, e os alunos, que aceitam o que é proposto (“dançam conforme a música”). Neste caso, o verbo “comandar” aponta para uma valoração em que se entende o professor como uma autoridade em seu ambiente de trabalho. Em seguida, Marcos (no segmento [c]) complementa a fala da colega justificando o porquê de essa autoridade ser exercida sem maiores problemas pelo professor titular: é ele quem tem um espaço maior de tempo, durante o ano letivo, para avaliar os alunos. No movimento dialógico empreendido entre Marcos e Carla, frente à pesquisadora e à colega Laura, também com experiência em estágio, emergem diferenças entre a atividade de caráter temporário do estagiário e a atividade de caráter permanente do titular.

Já no segmento (d), é possível observarmos que Laura apresenta uma valoração orientada para um aspecto negativo do trabalho do estagiário: o de ser testado pelos alunos (“somos cem por cento testados” e “eles te testam em todas as situações possíveis”). As expressões “cem por cento” e “em todas as situações possíveis” indicam a frequência dessas ações e reiteram seu caráter negativo. Nessa mesma direção, o segmento (e) complementa a valoração negativa enunciada por Laura, o que pode ser percebido pela comparação que Carla faz entre o trabalho do professor em formação e daquele já formado quanto à vulnerabilidade. Enquanto o primeiro, o professor-estagiário, encontra-se vulnerável em relação aos alunos, o segundo, o professor da turma, ocupa uma posição inversa, visto que são os alunos que se encontram vulneráveis às suas atitudes.

A partir dos enunciados produzidos no grupo de discussão, é possível percebermos o desenvolvimento de reflexões, confrontadas por diferentes experiências dos interlocutores, que fazem circular valores e saberes variados. A cada questionamento da pesquisadora e a cada dizer do colega, novos dizeres são convocados. Um discurso chama outro. Nesse jogo, emergem ditos e não ditos, dizeres esperados e inesperados. Pistas do real da atividade, aquilo que não se poderia ver na observação do trabalho realizado, fluem na motricidade dialógica da discussão do grupo.

No tema em foco, mais uma vez, aparecem distinções entre a atividade do estagiário, sobre a qual são destacados aspectos negativos, e do professor já formado, atividade que apresenta mais “vantagens”, na visão dos professores em formação. Essa diferenciação nos permite pensar na dimensão conflituosa do trabalho do estagiário, visto que necessita desenvolver uma atividade laboral, mas se encontra em uma fase de transição da posição de professor em formação para professor titular, ou seja, os professores-estagiários estão, por um lado, vinculados a uma prática docente correspondente ao período de formação e, por outro, expostos ao processo de conhecimento e apropriação de gêneros da atividade dos professores de LP.

(iv) Promoção de mudanças no ensino pelo estagiário e a falta de espaço e experiência

No desenrolar da discussão em grupo, os participantes do estudo, juntamente com a pesquisadora, debateram sobre as prescrições relacionadas ao trabalho docente, conteúdos e metodologia de ensino de língua portuguesa. A partir dessa questão, houve uma discussão acerca da necessidade de promoção de mudanças na atual situação do ensino da LP e da falta de experiência por parte dos professores em formação, o que pode ser observado nos segmentos a seguir:

Segmento (a) - Marcos:

a função do professor estagiário... somos nós que estamos estudando aqui na faculdade que vamos fazer uma mudança porque tanto é que os professores que já estão há anos dando aula não têm contato com novas abordagens e continuam ensinando a gramática pro aluno.

Segmento (b) - Carla:

e até porque o professor muitas vezes... o que eu vejo acontecer é que o professor sai daqui com uma ideia só que aí como o sistema daquela escola tá exigindo... tá cobrando dele ele acaba se adaptando.

Segmento (c) - Laura:

a gente é inexperiente... somos inexperientes né... então a gente fica frustrado porque nós aprendemos de uma forma na universidade [...] aí a gente vai se frustrando e por a gente não ter experiência a gente não

consegue perceber alguns detalhezinhas que às vezes os professores que têm mais experiência conseguem.

Na atividade discursiva em análise, percebemos que Marcos salienta a importância de haver mudanças no ensino de LP e atribui as possíveis mudanças aos professores em formação. Colocando em relação dialógica o enunciado de Marcos com os outros enunciados já analisados, proferidos na entrevista e no grupo de discussão, percebemos que, diferentemente dos outros, no segmento (a) há uma visão bastante positiva em relação ao trabalho do estagiário (“nós que estamos estudando aqui na faculdade que vamos fazer uma mudança [...] novas abordagens”), cuja imagem discursiva representa possibilidade de mudança no ensino de LP. Em contrapartida, o professor formado, especificamente aquele que está em atividade há vários anos, é representado discursivamente como alguém que está voltado para uma abordagem tradicional (“continuam ensinando a gramática”) e que não se atualiza em relação às abordagens do ensino de língua. Nesse contexto, percebemos um conflito instaurado entre o professor-estagiário e o professor formado (que não se atualiza), que pode ser sintetizado entre novas abordagens *versus* gramática e mudança *versus* conservadorismo.

Já Carla, dando continuidade à reflexão de Marcos, atribui à escola a responsabilidade pelo ensino tradicional. Os elementos linguísticos “exigir” e “cobrar” dão índices da valoração negativa da instituição escolar, que impede o professor de desenvolver seu trabalho de maneira adequada (“o sistema daquela escola tá exigindo... tá cobrando”), fazendo com que ele acabe “se adaptando” (grifo nosso). O “adaptar-se”, neste caso, de acordo com os enunciados anteriores, parece estar relacionado a uma abordagem de ensino gramatical. Nesse sentido, os professores são eximidos da responsabilidade de manutenção de um ensino tradicional, já que o fazem em função de um contexto maior, que não permite mudanças. Na dinamicidade da construção dos enunciados, podemos perceber, então, o embate entre o que o professor quer fazer e o que ele pode fazer na instituição escolar. A relação entre o real da atividade e a atividade realizada vem à tona, pois o esperado não é realizado, a formação recebida na universidade (teoria) é impedida de ser desenvolvida na escola (prática). Na concorrência de atividades possíveis, ganha aquela permitida pela escola.

No movimento dialógico empreendido, Laura (segmento [c]) atribui possíveis problemas no desenvolvimento da atividade docente, principalmente, à falta de experiência do professor-estagiário, grupo no qual ela se inclui (“a gente”, “somos”). Nessa direção, podemos apreender uma

orientação valorativa negativa atribuída à atividade laboral do estagiário, em oposição aos professores experientes, no sentido de que a in experiência causa frustração, especialmente pelo fato de o aprendizado da universidade (teoria) não poder ser colocado em prática na escola. No conflito entre a in experiência do professor-estagiário e a experiência do professor formado, observamos a importância de se conhecer o gênero da atividade docente, que não só é partilhado pelos integrantes da comunidade profissional mas também facilita o exercício laboral. O conhecimento do gênero da atividade docente facilita a subversão criadora, fazer o que acha que deve ser feito sem entrar em confronto com o sistema de ensino. No dizer de Laura, “por a gente não ter experiência a gente não consegue perceber alguns detalhezinhos que às vezes os professores que têm mais experiência conseguem”. Esses “detalhezinhos”, parece-nos, só podem ser percebidos por quem tem conhecimento da cultura do *métier*, quem compartilha a história do meio profissional.

Josiane

Redmer Hinz

Maria da Glória

Corrêa di Fanti

76

(v) Promoção da leitura e mudanças no ensino de língua portuguesa

No grupo de discussão, após um longo debate sobre metodologias e abordagens de ensino de língua portuguesa, a pesquisadora fez o seguinte questionamento: “Em função de tudo isso que vocês falaram poderiam dizer resumidamente qual é a função do professor de português?”

Segmento (a) - Laura:

eu acho que é ajudar o aluno a conhecer mais a língua a partir das leituras... a partir de produção de texto... de interpretação [...] então nós como professores de português eu acho que a gente deve tentar fazer com que eles sintam gosto pela leitura porque a partir da leitura tudo se encaminha [...] tu não vai precisar passar mil regras pros alunos.

Segmento (b) - Carla:

eu acho que é o que ela disse e até a questão do aluno depois de ser um cidadão que saiba se expressar [...] então trabalhar a língua pelo contexto em si e não só pelo detalhe da gramática.

Segmento (c) - Marcos:

eu acho que a função crucial e mais urgente do professor é mudar o ensino de língua portuguesa [...] a disciplina de Língua Portuguesa tem

que ser um lugar onde o aluno consiga se construir como cidadão e não só pra aprender gramática porque assim tu não vai tá construindo ninguém... o professor não vai tá ajudando [...] aluno encontre uma função no ensino de língua portuguesa [...] e a questão da língua ele vai entendendo... dominando os gêneros... as esferas que ele necessita e que o professor vai tentar fazer essa interligação... porque a sala de aula tem que ser uma interligação com o mundo [...] agora o professor tem que fazer com que o aluno conheça a forma com que ele tem que agir em determinadas situações e a língua é essa ferramenta.

Nos enunciados de Laura (segmento [a]), ao iniciar a discussão, é possível percebermos a emergência da imagem discursiva de professor conhecedor do funcionamento da língua, capaz de auxiliar o aluno: “*ajudar* o aluno a conhecer mais a língua a partir das leituras... a partir de produção de texto... de interpretação [...]” (grifo nosso). Em tal perspectiva, a estagiária inclui-se discursivamente nas ações (“nós”, “a gente”), responsabilizando-se por elas e englobando os demais professores (estagiários ou não) nesse compromisso de incentivar a prática de leitura. Os acentos valorativos engendrados nos enunciados enfatizam a importância da leitura em detrimento do ensino da gramática prescritiva: “a gente deve tentar fazer com que eles sintam gosto pela leitura porque a partir da leitura tudo se encaminha [...] tu não vai precisar passar mil regras pros alunos”. Essa posição assumida pela estagiária entra em relação dialógica com outros enunciados analisados, concordando com o ensino da língua em uso, em situação concreta, e se opondo ao ensino focado em regras gramaticais.

Pondo em diálogo os enunciados das estagiárias Laura e Carla, observamos uma relação de concordância de Carla com a colega, singularizada e ampliada na sequência pelo foco na importância do estudo da linguagem para a formação do cidadão: “a questão do aluno depois de ser um cidadão que saiba se expressar”. O papel do professor, para Carla, deve ser o de facilitar o desenvolvimento de uso da linguagem (“então trabalhar a língua pelo contexto em si e não só pelo detalhe da gramática”), ponto de vista que entra em confronto com um ensino prescritivo da língua. Percebemos, assim, que tanto Laura quanto Carla confrontam o ensino da língua centrado na gramática, propondo o foco na leitura (Laura) e no trabalho com a língua em contexto concreto (Carla).

Já Marcos, dando continuidade à discussão, expõe o seu ponto de vista em relação à função do professor de LP, fazendo uma crítica quanto

à forma como a disciplina tem sido ensinada, ressaltando a necessidade de mudanças: “eu acho que a função *crucial* e mais *urgente* do professor é *mudar* o ensino de língua portuguesa” (grifo nosso). Acentos valorativos, representados por escolhas lexicais como “*crucial*”, “*urgente*” e “*mudar*”, apontam discursivamente para uma orientação apreciativa que não só desqualifica o encaminhamento que os professores de português têm dado às suas aulas no que tange ao ensino gramatical, mas também propõe uma mudança do ensino de LP. No movimento da reflexão, desenvolvida por diferentes experiências e valores dos interlocutores, Marcos, reiterando o dizer das colegas Laura e Carla quanto à relação ensino de língua e ensino de gramática normativa, focaliza a importância do ensino de língua como um lugar para a formação da cidadania: “a disciplina de Língua Portuguesa tem que ser um lugar onde o aluno consiga se *construir como cidadão* e não só pra aprender gramática porque assim tu não vai tá construindo ninguém... o professor não vai tá ajudando” (grifo nosso). A posição assumida por Marcos revela o conhecimento de abordagens discursivas trabalhadas atualmente em cursos de graduação, como é o caso da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, em que se vincula a língua à vida. No dizer de Marcos, “a questão da língua ele vai entendendo... dominando os gêneros... as esferas que ele necessita e que o professor vai tentar fazer essa interligação... porque a sala de aula tem que ser uma interligação com o mundo”. Articulando o conhecimento teórico ao prático, o professor-estagiário entende ser o professor de LP o agente da formação da cidadania, capaz de instrumentalizar o aluno a agir em diferentes situações: “o professor tem que fazer com que o aluno conheça a forma com que ele tem que agir em determinadas situações e a língua é essa ferramenta”.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos discutir, a partir de enunciados produzidos em distintos momentos de interação (entrevistas e encontros do grupo de discussão) e em relação com diferentes interlocutores, questões referentes à constituição do gênero da atividade do professor de língua portuguesa em situação de estágio supervisionado. De acordo com a perspectiva teórica adotada, destacamos a importância do desencadeamento de movimentos dialógicos que propiciaram reflexões acerca da formação dos professores-estagiários e de sua futura profissão. A partir da posição exotópica assumida pelos participantes, foi possível perce-

ber índices discursivos tanto da *atividade realizada* pelo professor em formação quanto aspectos do *real da atividade*. Esse distanciamento para reflexão e verbalização sobre a prática pode auxiliar na compreensão e no aprimoramento do trabalho docente.

Após a análise discursiva do material, a partir dos temas selecionados, podemos perceber que os enunciados dividem-se em dois grupos: enunciados específicos e enunciados gerais. Quanto ao primeiro grupo, destacamos os enunciados que apontam para peculiaridades da atividade do professor-estagiário. Esses enunciados constituem três dos temas analisados: (i) avaliação constante do trabalho do professor-estagiário, (iii) caráter provisório da atividade do estagiário e falta de reconhecimento dessa atividade por parte dos alunos e (iv) promoção de mudanças no ensino pelo estagiário e a falta de espaço e experiência. Como características que podem ser consideradas específicas da atividade do estagiário, destacamos: (a) atividade avaliada constantemente, tanto pelos alunos quanto pela supervisão de estágio, (b) trabalho docente de caráter provisório em oposição à atividade do professor titular, (c) não reconhecimento do trabalho por parte dos alunos e dos demais docentes, (d) falta de experiência e (e) responsabilidade na realização de mudanças no ensino de LP.

Já o segundo grupo diz respeito aos enunciados que apontam para atividade tanto do professor já formado como do estagiário, o que foi possível observar na circulação de dois temas em discussão: (ii) adequação à realidade do aluno e atualização constante e (v) promoção da leitura e mudanças no ensino de LP. Podemos destacar, de acordo com pistas discursivas observadas nos enunciados produzidos pelos professores-estagiários, algumas características da atividade do professor de língua portuguesa (estagiário ou não). São alguns aspectos que os professores-estagiários consideram importantes para o desenvolvimento da atividade docente e que gostariam que efetivamente acontecessem: (a) adequação à realidade do aluno, (b) importância do trabalho com texto, (c) atualização constante e (d) necessidade de destacar a importância dos estudos da linguagem.

Foi possível perceber, com a investigação, pistas que remetem a um gênero da atividade híbrido (gênero de atividade do estagiário + gênero de atividade docente), visto que a atividade do professor em formação tem particularidades próprias, que estão em permanente diálogo com o gênero profissional docente (no qual os estagiários estão se apropriando). Entretanto, é válido ressaltar que esse processo de híbrido

dização entre o que é específico da situação de estágio e o que é compartilhado pelos demais profissionais da área é bastante complexo, por ser um momento de aprendizagem e avaliação constante (por parte dos alunos, dos demais professores, da supervisão).

Cabe-nos, por fim, salientar a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre a atividade do professor-estagiário, contemplando diferentes teorias e metodologias, com vistas a trazer para debate aspectos da formação e profissão docente. A perspectiva que adotamos é apenas uma das possibilidades de iluminar a questão.

Josiane

Redmer Hinz

Maria da Glória

Corrêa di Fanti

80

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004. p. 35-53.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética (1922-1924). In: _____. **Estética da criação verbal** (1979). 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-20.

_____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

_____. Metodologia das ciências humanas (1974). In: _____. **Estética da criação verbal** (1979). Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V.] **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

CLOT, Y. **Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas**. Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.

_____. O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 175-198.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, Revigny-sur-Ornain, n. 4, 2000.

CLOT, Y. et al. Entreteins en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, Paris, n. 146, 2001.

DI FANTI, M. G. C. Metalinguística. In: FLORES, V. N. et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. Compreensão. In: FLORES, V. N. et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009b.

DI FANTI, M. G. C.; SOARES, A. E. A pesquisa em perspectiva dialógica. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CULTURAE DIVERSIDADE [FILE IV], 4., 2006, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidades Federale Católica de Pelotas, 2007. 1 CD-ROM, p. 1-11.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs Visuel**, Paris: L'Harmattan, n. 6, p. 75-86, 1997.

FAÍTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

Josiane

Redmer Hinz

Maria da Glória

Corrêa di Fanti

82

_____. Des genres de discours aux genres d'activité: quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail. **Calidoscópio**, v. 1, n. 1, p. 117-136, 2003.

_____. O desenvolvimento de uma situação do trabalho docente no diálogo entre professores: uma atividade discursiva sobre a atividade educativa. In: _____. **Análise dialógica da atividade profissional**. Organização e tradução de M. G. C. Di Fanti, M. B. França e M. A. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005a. p. 117-145.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional**. Organização e tradução de M. G. C. Di Fanti, M. B. França e M. A. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005b.

HINZ, J. R. **Atividade de estágio de língua portuguesa**: o trabalho do professor em perspectiva dialógica. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

MEDVEDEV, P. (Cercle de BAKHTINE). **La méthode formelle en littérature**: introduction à une poétique sociologique (1928). Tradução de Bénédicte Vauthier e Roger Comtet. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2008.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 8, p. 161-180, 2004.

SCHWARTZ, Y. Entrevista. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Eduel, 2004. p. 81-104.

TODOROV, T. **Mikahil Bakhtine**: le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

*A atividade
do professor-
-estagiário
de língua
portuguesa*

83

