



## Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente

### *Considerations on the first teaching education and the constitution of teaching professionalism*

Rafaela Fetzner DREY (IFRS)  
Ana Maria de Mattos GUIMARÃES (UNISINOS)

#### RESUMO

*Este artigo pretende mostrar, a partir da análise de três dimensões do trabalho docente – o prescrito, o real/concretizado e o representado – a emergência da profissionalidade docente de uma aluna-professora durante a realização do primeiro estágio supervisionado. O construto teórico base do estudo é o interacionismo sociodiscursivo, no tocante à perspectiva do ensino como trabalho, e também estudos de base sociolinguística interacional para análise dos dados de forma multimodal. O corpus é constituído pelas filmagens de aulas da participante; pelas prescrições recebidas do supervisor de estágio, pelos planejamentos de aulas do estágio e pela transcrição de entrevistas com a participante, todos gerados antes e depois da realização do estágio curricular do curso de licenciatura. Os resultados, analisados de forma multimodal (englobando análise discursiva, de elementos de interação face a face e não-verbais), revelam o posicionamento da estagiária como atora de sua própria prática, mas também deixam transparecer algumas de suas dificuldades.*

**Palavras-chave:** *Interacionismo sociodiscursivo; trabalho real/concretizado; profissionalidade docente; formação docente.*

**ABSTRACT**

*This article aims at presenting the emergence of teaching professionalism of a student teacher during her first teaching practice, considering the analysis of 3 teaching work dimensions – prescription, real/concrete and representation. The theoretical basis of this study is the sociodiscursive interactionism, concerning a “teaching as work” perspective, and also interactional sociolinguistics studies in order to build up a multimodal data analysis. Data corpus consist on the video recording of the participant’s classes; on the prescriptions she received from the teaching practice supervisor, on the class planning of the practice and on the transcription of interviews with the participant, and all data were generated before and after her teaching practice. Results, analyzed in a multimodal perspective (taking into account discourse, interactional and non-verbal elements) point out to the position of the training teacher as an active participant of her own teaching practice, but they also remark some of her difficulties.*

**Key-words:** Sociodiscursive interactionism; real/concrete work; teaching professionalism; teaching education.

**A formação inicial do docente**

15’14

AMANDA: (...) daí a professora titular da turma veio falá comigo↓ =

AMANDA: que era pra mim fazê:: não um artigo de opinião mas uma dissertação (.) [e que era]

RAFAELA: [uma dissertação?]

AMANDA: ãh ãh. (01 seg.) e eu tinha trabalhando artigo de opiniã@o com eles e que era pra mim fazê a introduçã:o, <dois (.) ãh parágrafos> de argumento, >argumento positivo, argumento negativo e conclusão<. e daí toda proposta, toda discussão, tudo que eu tinha feito era a mesma coisa que bom não precisava tê feito. >porque eu fiz< toda discussão pra eles deba[terem]

RAFAELA: [hum hum] te entendo

AMANDA: e daí ela vem com uma: dissertação (.) número de parágrafos, número de linhas, [estrutura]

RAFAELA: [e tu seguiu] essa ideia dela? =

AMANDA: = não.

RAFAELA: e como tu te sentiu?

AMANDA: (02 seg.) era minha aula, era o que eu tinha planejado (.) eu tinha me proposto a fazê aqui↑lo (.) como é que: (.) dez minutos antes ela vem e pede muda

A entrevista que abre este artigo foi realizada com Amanda<sup>1</sup>, na época de seu primeiro estágio. Amanda tinha então 22 anos e cursava o quarto ano de licenciatura em Letras. Nunca interrompera os estudos e afirmava que sempre se interessou por leitura e escrita, tendo tido um excelente desempenho, durante a escola básica, em disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura. Foi bolsista de pesquisa por 2 anos, em Programa de Pós-Graduação na universidade onde cursou Letras. Atualmente, cursa o primeiro ano do Mestrado desse mesmo Programa. Foi também uma das participantes da pesquisa “A constituição da profissionalidade do professor de Língua portuguesa: a formação de futuros docentes em foco”<sup>2</sup>, da qual este artigo é resultante. No texto em epígrafe, Amanda manifesta uma dificuldade bastante frequente na vida dos estagiários, a interferência do professor regente da turma, sem que tenha havido o conhecimento prévio do planejamento da estagiária. Escolhemos essa transcrição para mostrar uma das dificuldades que atravessa o trabalho do professor em formação, no momento em que tenta exercer a profissionalidade para a qual se preparou desde que entrou no seu curso de graduação. Mostraremos, entretanto, outras dificuldades e o grande mérito que deve ser atribuído ao aluno em formação nas suas primeiras interações em sala de aula.

Muitos professores já atuantes afirmam que grande parte de suas dificuldades em relação à realização de seu trabalho como docentes são provenientes de lacunas em sua formação inicial como docentes no curso de licenciatura. Nesse sentido, o projeto de pesquisa cujos dados são apresentados neste artigo teve como principal objetivo observar a emergência da profissionalidade docente de alunos-professores, ou seja, de professores em formação inicial durante a realização de suas práticas de ensino no curso de licenciatura. Este projeto, que teve início em 2009 e foi finalizado em 2011, contou com a participação de 4 alunas-professoras do curso de licenciatura em Letras, que não possuíam nenhuma experiência prévia como professoras regentes de

1. Amanda é o nome fictício que atribuímos, para fins deste artigo, a uma das alunas-professoras participantes da pesquisa.

2. Esta pesquisa foi apoiada pela FAPERGS, através do Edital Pesquisador Gaúcho/2010 e de uma bolsa de iniciação científica, atribuída à Carina Ben, que muito ajudou nas transcrições do material. Participaram como pesquisadores Anderson Carnin, bolsista CAPES do Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos; e Rafaela Fetzner Drey, então bolsista CAPES de Doutorado do mesmo Programa.

classe. Através da filmagem de aulas destas participantes, da análise de documentos de seu planejamento para as aulas do estágio e de entrevistas realizadas antes e depois da prática de estágio, foi possível observar alguns aspectos essenciais que compõem um professor como profissional do ensino e refletir acerca desse processo de formação profissional docente.

Nesse sentido, este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa que teve como objetivo central a compreensão da emergência da profissionalidade de um professor, ou seja, como e em que momento de sua formação um aluno de licenciatura passa a assumir-se (e a agir) como professor. Para isso, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) foi decisivo no embasamento da perspectiva do ensino como trabalho. A partir desta escolha, a pesquisa é contextualizada, bem como os procedimentos que geraram o corpus de dados analisados, composto por filmagens, gravações em áudio e documentos escritos da aluna em formação, como seus planejamentos de aula. A análise dos dados foi amparada não apenas na proposta de análise discursiva do ISD, mas também foi subsidiada por alguns estudos da sociolinguística interacional, em especial no tocante à análise de elementos da interação, incluindo a multimodalidade. Após a análise, os resultados trazem à tona pontos de reflexão importantes concernentes ao estágio e à formação de professores.

### **O quadro teórico do ISD e o trabalho docente**

No âmbito do projeto, o Interacionismo Sociodiscursivo constitui-se como a principal base epistemológica para reflexão do trabalho docente. O programa de pesquisa do ISD volta-se para a análise do desenvolvimento humano, de acordo com Bronckart (2008:111). Nessa perspectiva, o trabalho é visto como “uma *forma de agir*, como uma *prática*, que seria própria da espécie humana” (Bronckart, 2008: 93, grifos do autor).

No caso do trabalho docente, o professor é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de uma aula e de seu percurso, considerando as expectativas e os objetivos definidos previamente pela instituição escolar em função das características e reações dos alunos.

A definição da profissionalidade do professor não se concentra apenas no domínio que este apresenta do programa e dos conteúdos que devem ser ensinados, tampouco se resume no conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos alunos; mas, principalmente, “(...) na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe” (Bronckart, 2006: 227).

Na escola brasileira de hoje, há diversas situações de tensão com as quais o professor tem que lidar em sala de aula, diariamente, como a falta de recursos, a baixa valorização social de sua profissão, a baixa remuneração, a indisciplina dos alunos e a falta de suporte específico. Simultaneamente, o docente inclui, como parte de seu trabalho, o planejamento, as aulas propriamente ditas, as avaliações, a preparação de outras atividades. Para que isso se concretize, o professor orienta-se por prescrições pré-estabelecidas por diferentes instâncias superiores, além de contar, para a realização de suas tarefas profissionais, “com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (Machado, 2007:93). Dessa forma, o trabalho do professor nem sempre depende apenas dele mesmo para sua realização, mas a ele se somam outras situações que também são constituintes desse trabalho.

Será que toda essa complexidade do trabalho do professor é atendida pela sua formação, no curso de licenciatura? Na tentativa de melhor compreender como um aluno de licenciatura se torna professor, na prática, este estudo visa olhar para a primeira prática docente à qual os professores em formação são submetidos: os estágios – pois estes momentos, na verdade, acabam revelando aos alunos-professores as situações adversas enfrentadas por um profissional docente em sua atuação. Vistos, muitas vezes, apenas como o momento em que a teoria estudada ao longo da formação será “posta em prática”, merecem um tratamento diferenciado (cf: Pimenta e Lima, 2008). Isso significa que o estágio “configura-se como um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, que podem se constituir em atividade de pesquisa e, conseqüentemente, de produção de novos

conhecimentos” (Carnin, 2011: 52). Nesse sentido, um dos objetivos do estágio seria se constituir um eixo central nos cursos de licenciatura, mas esta não é a realidade da formação docente inicial atualmente.

Outro ponto que se relaciona intrinsecamente ao trabalho docente, segundo Drey (2011), diz respeito à questão da interação entre professor e alunos no ambiente de sala de aula. A realização do trabalho do professor é permeada por diversas outras ações sociais entrelaçadas à questão da aprendizagem. Fatores como (in)disciplina, falta de interesse dos alunos ao que está sendo abordado pelo professor, falta de materiais, surgimento de outros assuntos em sala de aula, têm feito com que os docentes coloquem em xeque a validade e/ou qualidade de sua formação profissional, no sentido de que esta parece não prepará-los adequadamente para a realização efetiva de seu trabalho – em especial no que toca ao saber pedagógico, que inclui o conhecimento a respeito das formas de interação para construir ações que conduzam ao desenvolvimento.

Visando cobrir todos os aspectos que compõem a profissionalidade de um trabalhador, a proposta do ISD para análise do trabalho é fundamentada em quatro dimensões, que têm sua base na análise do trabalho da ergonomia de linha francesa, com Daniellou, Laville e Teiger (1983).

A primeira dimensão compreende o (1) trabalho real, que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si. A segunda dimensão é fundamentada pelo (2) trabalho prescrito, que abrange os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (Daniellou, Laville e Teiger, 1983:208). Para Bronckart (2004:121), os documentos prescritores são essencialmente constituídos por textos, que definem as tarefas específicas frente ao seu cumprimento, atribuindo-as a determinadas categorias de actantes, e que contêm diversos aspectos que condicionam a realização das tarefas. A terceira dimensão de análise compreende o (3) trabalho representado (ou interpretado pelos actantes), o qual permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador. É nesta dimensão que aflora a consciência discursiva dos actantes durante a situação específica de

reflexão. A quarta e última dimensão de análise considera o (4) trabalho interpretativo pelos observadores externos, que corresponde à análise da constituição da profissão por um pesquisador.

Dando continuidade aos estudos do ISD sobre trabalho docente, estudou-se a dimensão do trabalho real, cujas análises, de acordo com Bronckart (2006: 226), “ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas.” Ao se pensar no caso dos profissionais da educação, o agir de um professor se estabelece na interação, na qual a tensão entre as dimensões individual/coletiva se materializa – pois os participantes produzem ações por intermédio dos gestos e da fala em uma perspectiva individual, mas sempre direcionados a um outro, orientados por um contexto situacional (co)construído entre um participante e o outro ou entre os demais participantes que constroem a interação. É exatamente essa (co)construção que representa a dimensão do coletivo.

O termo “trabalho real”, entretanto, pode ter diferentes compreensões<sup>3</sup>. Para enfocar a dimensão do trabalho que poderíamos apresentar como o “real mais concreto”, para as interações que caracterizam o ambiente de sala de aula, Guimarães, Drey e Carnin (2012) usaram a denominação de “trabalho real/concretizado<sup>4</sup>”, buscando, por meio de seu estudo, verificar a ação docente concretizada de fato nas interações. Afirmaram, então, que o acesso a este trabalho concretizado se faz pela análise das interações nele ocorridas, pois é nestas que a ação docente se constitui. Através delas, podem emergir as relações com o planejado/não efetivamente realizado, mas o foco da análise proposto trata das ações efetivamente (co)construídas no decorrer do trabalho.

3. Tanto Clot (2006) quanto Bronckart (2006) tratam da dimensão das ações profissionais efetivamente realizadas. No entanto, para Clot, o termo “trabalho *real*” inclui o não realizado, as suspensões e impedimentos, compreendendo o trabalho em uma perspectiva psicológica de análise ergonômica. O acesso a uma análise no plano psicológico do desenvolvimento da atividade não está previsto, neste momento, em nossa análise. Assim, partimos da denominação de trabalho real adotada pelo ISD para constituir o que, agora, denominamos trabalho real/concretizado, que busca analisar os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216).

4. Optamos por (re)nomear esta dimensão de análise como “trabalho real/concretizado”, com a barra utilizada com o objetivo de representar o trabalho concretizado como uma das formas de conceber e analisar o trabalho real.

De forma a incluir uma situação real do trabalho docente, a do planejamento, os mesmos autores ampliaram o conceito de trabalho prescrito, incluindo não apenas as prescrições institucionais (no caso da instituição reguladora do estágio), mas também o planejamento do trabalho a ser realizado. Uma vez planejado, têm-se, sob nova forma, a(s) prescriçã(o)es para aquele determinado momento do trabalho.

Sendo nosso foco o trabalho concretizado, faz-se necessário abranger não apenas o comportamento verbal dos interactantes, mas incluir também seu comportamento não verbal. Abre-se o estudo, então, para uma perspectiva multimodal de análise das interações (cf: Drey, 2011).

Além disso, se a centralidade do ensino não está na figura e/ou nas ações do professor, mas nas interações professor/aluno, conforme enfatiza Bronckart (2006:228), a compreensão do trabalho concretizado do professor implica a compreensão das características do funcionamento dessa interação, entre alunos reais e um professor real, em uma efetiva situação de sala de aula concreta. Assim, a interação aluno-professor deve ser uma das competências de um profissional da educação.

### O cenário do estudo e a geração de dados

Os dados foram obtidos junto a 4 alunas que não tinham experiência prévia em sala de aula e cursavam a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, na qual os alunos desenvolvem e pilotam um projeto de ensino em uma turma de alunos em nível de Ensino Fundamental. Os dados em vídeo e áudio foram transcritos seguindo uma adaptação das convenções de transcrição definidas por Schnack et al. (2005), a partir do código de transcrição de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Foram considerados na análise:

- os textos-base do trabalho docente (planos curriculares das turmas, textos distribuídos durante a disciplina de estágio e o próprio histórico escolar do aluno-professor, além do planejamento do aluno-professor para suas aulas, vistos como *trabalho prescrito*);
- gravações em áudio e vídeo em situações de sala de aula de língua materna, por ocasião dos estágios (*trabalho real*);



- entrevistas com os alunos-professores antes e depois de cada um dos estágios (*trabalho representado*).

No cenário da formação, é importante alertar para as prescrições advindas do próprio curso de formação. Neste caso, o estágio estava vinculado à disciplina Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental – Português. Essa é uma disciplina de 4 créditos, 60 horas/aula, e 110 horas práticas. As horas práticas se dividem em diferentes atividades, como observação de aulas na turma na qual será realizado o estágio, preparação de aulas, confecção de relatórios e pilotagem das aulas planejadas em uma turma de séries finais do Ensino Fundamental em uma instituição pública de ensino regular – seja ela municipal ou estadual, com carga horária mínima de 20 horas/aula. Os alunos são assessorados pela professora responsável pela turma e têm aulas específicas para discussão de temas como leitura e produção de texto, correção e avaliação de textos e ensino de gramática. A orientação sobre esses temas obedece aos Parâmetros Curriculares Nacionais e sugere bibliografia voltada à didatização de gêneros.

A análise das três dimensões do trabalho foi realizada de forma integrada, e, para o presente artigo, foram considerando os seguintes aspectos:

1) O curso das interações constituintes do trabalho real/concretizado foi analisado de forma multimodal<sup>5</sup> (Goodwin, 2000; Drey, 2011), considerando, concomitantemente, as imagens do vídeo e a transcrição da fala-em-interação deste vídeo. As imagens do vídeo nos permitem ver os gestos (expressões faciais e corporais nos participantes da interação). Enquanto isso, a transcrição da interação entre professora/alunos operacionaliza a análise discursiva e também permite que se vejam detalhes da sequência de fala-em-interação<sup>6</sup>. Outros estudos (Ekman

5. A questão da análise de elementos multimodais, a exemplo do gestual e das expressões faciais, foi explorada de forma mais profícua na tese de doutorado de Drey (2011). Estes elementos são, certamente, muito importantes para a compreensão mais aprofundada dos múltiplos vértices que compõem a profissionalidade docente; no entanto, por questões de espaço, esta análise não pode ser aprofundada neste momento.

6. Neste artigo, mostramos um recorte da análise do trabalho real/concretizado da participante através das filmagens de suas aulas na pilotagem do estágio supervisionado. As análises em sua totalidade encontram-se publicadas na tese de doutoramento de Rafaela Fetzner Drey, intitulada *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*, defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na UNISINOS, sob orientação da professora Ana Maria de Mattos Guimarães.

e Friesen, 2003; Kendon, 2004; 1982; Ruusuvuori e Peräkylä, 2009) que analisam a questão da multimodalidade na interação foram utilizados ao longo da pesquisa macro; no entanto, aqui, vamos nos ater com mais profundidade ao multimodal de forma global nos moldes desenvolvidos por Goodwin (2000), que enfocam gestos e expressões faciais em conjuntura com análise discursiva e de elementos de fala-em-interação;

2) O planejamento de estágio da participante e as orientações que regem esta prática constituem a dimensão do trabalho prescrito, e esta foi analisada em seus aspectos discursivos considerando a análise textual-discursiva com base em Bronckart (2003; 2006).

3) A representação que a aluna-professora fez de sua própria prática foi analisada a partir da transcrição da gravação em áudio de entrevista pós-estágio, segundo a proposta de análise textual-discursiva de Bronckart (2003, 2006).

Buscou-se tecer relações entre os dados que possam permitir ou desvelar a emergência da profissionalidade da professora em formação, de modo a entender em quais momentos é possível observar seu posicionamento como professora regente da turma naquela situação, e não como estagiária.

### **O caso de Amanda: o planejamento, a prática e sua percepção sobre a própria prática**

Ao chegar à disciplina de estágio, o aluno-professor depara-se, em um primeiro momento, com um alto número de documentos a serem preenchidos: informações sobre a escola, ficha de dados pessoais, seguro. Além disso, o aluno-professor recebe as principais orientações para realização das atividades práticas: o modelo de planos de aula (composto sempre pelos mesmos elementos obrigatórios – data, número da aula, assunto, objetivos, metodologia, recursos, avaliação e detalhamento das atividades) e as Diretrizes do Estágio Supervisionado. O primeiro é preparado pelo professor supervisor de estágio, que é o professor regente de cada disciplina; enquanto o segundo documento rege a realização do estágio curricular em todos os cursos de licenciatura e é redigido, por sua vez, pela coordenação das licenciaturas.

O aluno recebe, já no documento das diretrizes, a orientação em relação ao planejamento das aulas. Aliás, o número de atribuições do estagiário chama a atenção no documento, totalizando 14 atribuições contra 2 atribuições da universidade, 7 da coordenação das licenciaturas, 4 da coordenação de cada curso e 7 do professor supervisor. Dentre as diversas atribuições do estagiário, destacamos uma, em especial, listada como a sétima:

g) Iniciar a docência quando estiver com o projeto de estágio e o planejamento da primeira semana de aula liberados pelo professor supervisor de estágio. Os planejamentos das demais aulas devem estar liberados pelo professor supervisor de estágio, conforme orientação de cada curso.

Nesta atribuição, o adjetivo *liberados* define o papel do professor supervisor do estágio: sem sua aprovação ou “liberação”, os alunos não poderão entrar em sala de aula para “execução” das aulas planejadas.

Já mostramos em trabalho anterior que o material com as orientações para o estágio<sup>7</sup> continha um número muito grande de metaverbos de valor deontico, ou seja, encaminhava afirmações apoiadas em valores, opiniões e regras comuns do mundo social, no caso, a universidade, de forma a explicitar os determinantes externos do agir (cf.: Bronckart e Machado, 2004). No que tange às regras do ofício (cf.: Amigues, 2004), as orientações são voltadas para o trabalho de estagiário e não de professor. Esses elementos mostraram que o aluno matriculado na disciplina de Estágio não é visto como aluno-professor, mas como aluno-estagiário, o que pode ser considerada como uma variável dificultadora da ação daquele que deve se assumir como docente no momento de seu estágio.

O planejamento da aula de Amanda no dia da filmagem indicava a realização de uma tarefa de leitura de um texto de opinião e discussão de questões de interpretação sobre o mesmo texto. No entanto, o texto, que

7. Trata-se do trabalho “Prescrição *versus* orientação na prática do professor em formação”, apresentado pela bolsista Carina Ben, no SIC/UFRGS 2010. A análise do documento “Orientações para a realização do estágio supervisionado Ensino Fundamental” apontou 83,87% de metaverbos de valor deontico (dos quais 53,84% eram o verbo dever); 9,67% de valor lógico/epistêmico e apenas 6,45% de metaverbos de valor pragmático.

abordava a questão da mentira, trazia o exemplo do filme “O fabuloso destino de Amèlie Poulain”, e os alunos ficaram muito interessados em assisti-lo. Por isso, Amanda sugeriu uma sessão de exibição do filme no turno inverso ao turno habitual, e os alunos aprovaram a ideia. Essa mudança no planejamento, na verdade, constitui um “anexo” ao que já havia sido pré-aprovado pelo professor supervisor do estágio, pois, como a atividade seria realizada no turno inverso, não haveria necessidade de alterar o roteiro do planejamento das atividades de estágio.

As filmagens da prática de ensino da participante foram feitas a partir da quarta aula de seu planejamento, quando a aluna-professora introduziu uma atividade de leitura e compreensão de um texto do gênero artigo de opinião. Essa atividade serviria de base para caracterização do gênero textual “artigo de opinião”, o qual os alunos teriam que produzir na atividade seguinte.

Na segunda aula filmada, Amanda percebe que os alunos não terminaram a tarefa e solicita atenção do grupo para dar novas instruções. Ela explica que não será possível corrigir as questões na aula e, portanto, os alunos deverão terminar a tarefa em casa. A turma está bastante agitada e se movimenta muito, guardando material e arrumando classes, enquanto Amanda está em pé, na frente da turma, fazendo gestos como levantar a mão para chamar a atenção dos alunos para as instruções.

Após a instrução inicial para que as questões sejam finalizadas em casa, muitos alunos reclamam que não haverá tempo para fazer a tarefa, pois, no turno da tarde, eles assistirão a um filme, e a próxima aula ocorre no dia seguinte. Em virtude do excesso de barulho e da dificuldade de negociar uma alternativa com os alunos, Amanda balança a cabeça, num gesto de impaciência e espera para conversar com o grupo. Alguns alunos pedem silêncio ao restante da turma, enquanto Amanda explica que este tem que ser o andamento da tarefa, pois, na aula seguinte, há outras tarefas a serem feitas. Ela enfatiza o prazo de entrega das tarefas, visto que ela precisa realizar a correção dos trabalhos. Uma aluna questiona qual será a tarefa da aula seguinte, e a professora instiga a aluna a retomar o tipo de texto que vem sendo estudado nas aulas: o artigo de opinião. Alguns alunos reclamam sobre a realização de uma produção de texto na aula seguinte. Logo depois,

alguns questionam sobre a confirmação da exibição do filme no turno da tarde, em virtude da necessidade de realização das tarefas, e Amanda lança a pergunta aos alunos, se eles querem ou não assistir ao filme. Entre muito barulho e comentários paralelos, os alunos confirmam que querem assistir ao filme. Amanda pede silêncio novamente, avisando aos alunos que não irão embora enquanto não definirem o que será feito. Diante da afirmativa dos alunos para a exibição do filme, Amanda dá as instruções finais em relação ao horário do filme no turno da tarde, e também retoma a tarefa de realização das questões em casa para correção na aula seguinte.

A aula está em seus minutos finais e Amanda parece estar preocupada em seguir seu planejamento de estágio, no qual as atividades têm um tempo planejado, caso contrário, a avaliação, por exemplo, não poderá ser feita. Como se observa na transcrição a seguir, Amanda tem dois objetivos centrais: expor aos alunos a tarefa que deve ser terminada em casa; e dar-lhes poder de decisão sobre a exibição (ou não) de um filme no turno da tarde.

- 589 AMANDA: o pessoal  
 590 ((bate palmas três vezes para chamar a atenção, já se direcio-  
 nando para  
 591 frente da sala))  
 592 ALUNA: o professo:ra  
 593 AMANDA: só um poquinho  
 594 ALUNA: o sora >daí não vai dá?<  
 595 AMANDA: pessoa|l todo mundo escutando aqui (.) ã:h >a gente não vai<  
 conseqüi  
 596 corrigi (.) as questões hoje. vocês terminem elas em <casa>  
 597 ALUNOS: [ah sora]  
 598 AMANDA: [<que amanhã] no primero período> a gente vai corrigi elas  
 599 ALUNA: o sora não dá tempo (tem filme de tarde)  
 600 AMANDA: não (.) a gente vai te que transferi o filme porque amanhã a  
 gente tem  
 601 ((os alunos protestam contra a decisão dela))  
 602 AMANDA: pessoal (2 seg) pessoa:l escuta aqui (1 seg) amanhã a gente tem  
 603 ((faz sinal com a cabeça de que está incomodada com os pro-  
 testos))  
 604 ALUNO: [O ESCUTA]

- 605 ALUNA: [O SILENCIO:]
- 606 AMANDA: [tá difícil]
- 607 AMANDA: amanhã a gente tem que corrigi as questões e no segundo  
período vocês  
608 vão (.) depois do interva↑lo vai sê feito uma produção de texto  
(.) que  
609 vai valê os outros seis pontos  
610 ((alunos ficam surpresos))  
611 AMANDA: e amaNHÃ é o prazo MÁximo pra isso porque eu tenho que  
<corrigi>  
612 pra entregá semana que vem. então (.) se não vai dá tempo da  
gente  
613 terminá hoje a gente vai tê que transferi o fi↑lme  
614 ALUNA: que tipo de texto (pra entrega)?  
615 AMANDA: (3 seg) o quê que vocês tão estudando?  
616 ALUNA: mentira  
617 ALUNA: a mentira  
618 AMANDA: tipo de texto?  
619 ALUNAS: ah  
620 AMANDA: é um (.) artigo  
621 ((todos conversam ao mesmo tempo e não se ouve muito bem  
o quê a  
622 estagiária diz))  
623 AMANDA: pra próxima aula eu quero xxx  
624 ALUNO: o sora não vai mais te filme?  
625 ALUNA: o sora vai te [filme hoje?]  
626 ALUNA: [que horas?]  
627 AMANDA: pessoal ((faz sinal para pedir-lhes silêncio)) (2 seg) confirma o  
filme pra  
628 hoje de tarde ou [vocês querem]  
629 ALUNOS: [sim]  
630 AMANDA: transferi?  
631 ALUNA: HOJE, HOJE, HOJE, HOJE  
632 ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))  
633 AMANDA: pessoal ((pede silêncio mais uma vez)) (6 seg) PESSOAL  
634 ((faz sinal de desaprovação pela falta de atenção que lhe dão))  
635 ALUNO: O A PROFESSORA QUÉ FALÁ AÍ MEU  
636 AMANDA: vocês só vão saí depois que a gente resolvê então não adianta  
vocês  
637 arrumarem as coisas e eu não consegui falá↓

- 638 ALUNA: sim
- 639 AMANDA: <fica o filme pra hoje de ta↑rde uma e meia aqui na sala de vídeo>
- 640 ALUNA: ok
- 641 AMANDA: a a- as questões vocês terminam e a gente corrige amanhã. tá?
- 642 ALUNA: ok então tá bom

Como a exibição do filme não está no planejamento de Amanda, este pode ser negociado com os alunos; já o questionário e a releitura do texto, ao contrário, estão no planejamento previamente aprovado pela supervisora de estágio, por isso, Amanda parece não se sentir autorizada a negociar esta atividade com os alunos.

A partir dos objetivos traçados para este momento da aula – formular a tarefa de continuidade do trabalho e definir a exibição de um filme extra no turno oposto – uma análise linguística no nível enunciativo mostra que Amanda está engajada, ao menos num primeiro momento, na realização das tarefas, visto que a expressão “a gente” é utilizada, neste trecho da aula, 10 vezes pela aluna-professora, com o mesmo efeito de sentido do pronome pessoal do plural “nós”. Amanda faz uso deste recurso especialmente no início da formulação da tarefa, utilizando-o em referência à correção da tarefa, como se observa na linha 595: “a gente não vai consegui corrigi as questões hoje”.

No entanto, em seguida, na mesma linha, quando Amanda aponta a necessidade de realização do restante da tarefa em casa, a responsabilidade pelo cumprimento da mesma é dos alunos, o que fica evidente pelo uso do pronome “vocês”, em “vocês terminem em casa”. Outra questão importante pode ser o fato de que, nas tarefas realizadas na sala de aula, os alunos podem contar com a ajuda de Amanda para sua realização, enquanto que, ao terem que completar o restante da atividade em casa, os alunos terão que trabalhar individualmente.

Quando se refere à tarefa de correção dos trabalhos, porém, Amanda assume claramente a postura de professora da turma, o que se nota pelo uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular “eu”, na linha 611, em “eu tenho que corrigi pra entregá semana que vem”.

O gestual de Amanda condiz, boa parte do tempo, com a postura assumida pela aluna-professora ao formular a tarefa, considerando a

situação da turma naquele momento: eles estão guardando o material, quase prontos para deixar a escola. Amanda está de pé, em frente à turma, e passa boa parte do tempo com o braço esquerdo levantado, sinalizando que deseja falar. A turma faz muito barulho e algazarra, e ela é interrompida pelas conversas paralelas diversas vezes. No início da formulação da tarefa, Amanda bate palmas para conseguir chamar a atenção dos alunos para sua fala, e mantém a mão levantada para demonstrar aos alunos, também de forma não verbal, que precisa da atenção do grupo para dar as próximas instruções – como mostra a imagem capturada a seguir:



**Figura 1** – Amanda levanta a mão pedindo silêncio.

Fonte: Arquivo de vídeo L2 – 27 out 09.

Em relação à resposta dos alunos, é possível perceber que, além da demora para conseguir dar as instruções da tarefa, Amanda sente dificuldades em construir uma interação frutífera com a turma, do ponto de vista pedagógico. Da linha 589 até a 607, a professora tenta chamar os alunos a prestarem atenção à tarefa, repetindo o vocativo “pessoal” (referindo-se aos alunos) 4 vezes em 17 linhas. Na linha 606, Amanda desabafa com o comentário “tá difícil!”. Além disso, ao dar as instruções sobre o término da tarefa em casa, precisa repetir o turno de formulação da tarefa 3 vezes, pois, a cada vez que ela dá a instrução, os alunos protestam e reclamam, argumentando que não haverá tempo para fazer a tarefa, como se observa nas linhas 589 a 610.

Amanda utiliza a repetição e a retomada da justificativa da instrução dada para o término das tarefas em casa a partir do início do momento de formulação, na linha 595, e o faz novamente nas linhas 598, 602 e, por fim, na linha 606, Amanda desabafa com a expressão “tá difícil”. Ela levanta um pouco a voz, na tentativa de ser ouvida,



mas o barulho na sala de aula continua. Mesmo assim, Amanda não assume a postura de gritar mais alto que os alunos para ser ouvida. As ações de Amanda, no que concerne ao volume de sua voz, assim como demonstrado no primeiro momento de análise, parecem se concentrar em duas manobras: primeira, a pronúncia pausada das palavras, como é visto na linha 598 da transcrição, quando Amanda avisa ao grupo “<que amanhã no primero período”, eles corrigirão as atividades; segunda, a entonação crescente em sílabas das palavras “intervalo” (linha 608) e “tarde” (linha 639, abaixo). Além disso, há a acentuação do volume da voz em algumas sílabas das palavras “amanhã” e “primero”, marcadas por sublinhado na linha 598. Amanda dá mais ênfase na pronúncia aos termos que trazem as informações chave aos alunos sobre as tarefas programadas: a frase da linha 598 explicita que as atividades serão corrigidas no início da aula do dia seguinte, e que, após o intervalo dessa aula em curso (linha 608), eles realizarão uma produção de texto. A ênfase na palavra “tarde” parece ressaltar, aos alunos, que eles devem decidir se querem a exibição do filme no turno oposto ao da escola, porque sabem que esta é uma atividade extra. A análise dos elementos de prosódia no discurso da aluna-professora pode parecer um detalhe muito pequeno em uma análise multimodal, mas parece revelar nuances importantes na construção da profissionalidade de Amanda. Apesar do barulho e das conversas intensas dos alunos durante a formulação das tarefas, Amanda não grita e não se altera com facilidade, preferindo fazer uso de recursos como chamar o grupo várias vezes (fazendo uso do termo “pessoal”), aumentando o volume da voz em alguns termos ou enfatizando algumas sílabas, ou, ainda, falando de forma ainda mais pausada algumas frases que trazem informações importantes, além de utilizar o gesto de levantar a mão. É importante assinalar que a profissionalidade docente emerge, no aluno-professor, a partir da co-construção de suas ações como docente nas interações com seus alunos. Ao longo de toda filmagem – que não comentaremos aqui em sua totalidade pela limitação das dimensões deste artigo – é possível observar que Amanda utiliza estratégias interacionais para conduzir as atividades com os alunos, fazendo escolhas e observando a reação do grupo para tomar decisões. A aluna-professora notou, por exemplo, que aumentar o tom de voz não era uma estratégia que garantia a atenção dos alunos; no entanto, a mudança de entonação em algumas sílabas de palavras-chave em seu discurso parece ter tido efeito, bem

como o uso de gestos para chamar a atenção do grupo. Esta “tomada de consciência” nas escolhas para interagir com os alunos demonstra a emergência dinâmica da “profissionalidade docente” de Amanda. Para um aluno-professor, estes momentos de reflexão e tomadas de decisão demonstram estratégias para desenvolver a profissionalidade, o “assumir-se” e atuar como professor – distanciando-se da postura de aluno-professor, que precisa de orientação para assumir as próprias ações na gestão da sala de aula.

Outra questão importante que emerge neste dado é a opção de escolha que Amanda oferece aos alunos, conforme se observa na transcrição a seguir, nas linhas 627 e 628. Em virtude dos protestos nos alunos, segundos antes, por terem que finalizar a tarefa em casa para entregá-la no dia seguinte, Amanda pergunta se eles decidem ver o filme, uma atividade extraclasse que não estava contemplada em seu planejamento de estágio original. Os alunos, nas linhas subsequentes (625, 632, 638 e 640), manifestam-se favoráveis à exibição do filme – mesmo tendo que realizar, também, o trabalho. Nesse momento final da aula, os alunos fazem ainda mais barulho, o que se verifica das linhas 632 à 637, nas quais se verifica que os alunos falam muito alto e que há muito ruído na sala, Amanda solicita que a turma a escute (repetindo, na linha 633, a palavra “pessoal”, aumentando o tom de voz na segunda repetição) e, gestualmente, balança a cabeça de um lado para o outro, em sinal de negação, demonstrando reprovação pelo barulho excessivo na sala de aula e pela falta de atenção dos alunos às suas instruções.

Quando representa o próprio trabalho, Amanda também demonstra seu posicionamento como professora – mesmo enfatizando que seu papel principal era ser a “estagiária”, e não a substituta da professora regente. Voltemos ao trecho que inicia este artigo, retirado da entrevista pós-estágio, realizada como uma sessão de autoconfrontação (Clot, 2006) com Amanda e uma pesquisadora, na qual os vídeos da aula filmada foram assistidos, apresenta algumas falas importantes em relação ao seu papel dentro da turma, como em:

15'14

AMANDA: *(02 seg.) era minha aula, era o que eu tinha planejado (.) eu tinha me proposto a fazê aqui↑lo (.) como é que: (.) dez minutos antes ela vem e pede muda*

(...)

- AMANDA: <eu fiz os meus alunos de estágio argumenta↑rem. eles produziram textos argumentativos>  
(Amanda fala *argumentativos* escandindo as sílabas))
- RAFAELA: hum hum
- AMANDA: >como é que ela vai dizê< que não era argumentação porque não era uma dissertação com um número xis de parágrafos?

No primeiro trecho destacado, Amanda argumenta que a aula era sua, tentando justificar que a professora não tinha o direito de lhe pedir para trabalhar outro conteúdo – até porque o planejamento já havia sido feito e não poderia ser mudado. Aqui é possível observar que a aluna-professora precisa “prestar contas” de suas atividades a diversas instâncias: à professora regente da turma, à professora supervisora do estágio e também à escola e à instituição em que está cursando a licenciatura. Essa restrição para propor as atividades deixou Amanda claramente frustrada com o andamento das aulas. Nas linhas abaixo, ela justifica seu trabalho, dizendo que propor atividades com argumentação foi um pedido da própria professora, antes do início da prática de ensino. No último trecho destacado, Amanda vai mais além e questiona a atitude da professora, deixando transparecer que, em sua concepção, a regente da turma não conhece a perspectiva de trabalho pautada nos gêneros textuais, adotada pela aluna-professora em seu planejamento, e que permitiria a inferência de que o aluno deve saber argumentar para construir um texto dissertativo.

### Além do estágio: uma professora em formação

Nos dados analisados, é possível observar, especialmente sob um prisma multimodal na análise do trabalho real/concretizado, que muitos sentidos são construídos, de fato, no curso de uma interação. Pode haver, por exemplo, mudanças de significado de um mesmo termo. É o que ocorre com o valor enunciativo atribuído à expressão “a gente”, que implica, num primeiro momento, a professora e os alunos. Nos momentos seguintes, Amanda vai utilizando a mesma expressão, ora para incluir-se no grupo de trabalho, ora para referir-se apenas aos alunos. Por fim, nos últimos momentos, a expressão é usada somente para designar os alunos, até que, no último momento

de análise, Amanda passa a utilizar mais frequentemente o pronome “você”, para dirigir-se aos alunos de forma direta, e o pronome “eu”, para fazer referência às ações que devem ser desempenhadas por ela mesma – como corrigir e avaliar os trabalhos. Em relação ao que o ISD propõe no desenvolvimento dos cursos do agir (cf.: Bueno, 2007), a aluna-professora parece iniciar a formulação das tarefas como agente da prática, contando com a participação dos alunos na realização das atividades propostas. Com o desenrolar das aulas, no entanto, passa a responsabilizar-se por atividades típicas da docência, como corrigir e entregar, e, nesses momentos, Amanda assume sua postura de *atora* da própria prática.

Em relação à multimodalidade, observa-se que o gesto e o discurso se imbricam, numa representação de signos de modalidades semióticas de mesmo valor, porém, apresentadas de maneiras distintas, coordenando-se e denotando intenção de comunicação – ou injunção à situação de produção, segundo a teoria semiótica.

Em muitos momentos, Amanda não consegue fugir do planejamento pré-aprovado pela professora supervisora do estágio. No entanto, quando a situação apresenta uma tarefa que não consta no planejamento previamente aprovado – como a exibição do filme – a estagiária parece estar mais à vontade para negociar a exibição (ou não) da fita, com os alunos – justamente por poder “encaixar” esta atividade no turno oposto, com apoio da escola e participação dos alunos.

São estratégias interacionais como essas que demonstram que a construção da profissionalidade docente não acontece a partir da aprovação na prática de ensino ou da conclusão do curso de licenciatura. O que pode ser feita é uma análise da *performance* da professora em um dado momento situado, com um determinado grupo de alunos, pois a aula é uma (co)construção, na qual professora e alunos são sujeitos atuantes e responsáveis pelos resultados – retomando, aqui, a perspectiva de desenvolvimento sócio-histórico preconizada por Vygotsky (2007).

No entanto, se pensarmos na quantidade de prescrições às quais o aluno-professor deve ater-se no momento de realizar sua prática de sala de aula – e, principalmente, todas as que devem ser cumpridas muito antes de sua apresentação aos alunos – temos convicção de que

os cursos de licenciatura devem repensar o lugar das práticas. Entendê-las como além da aplicação da teoria vista no curso, como preconizam Pimenta e Lima (2008) é um caminho, mas analisar a trajetória dos próprios estágios realizados em conjunto com os alunos-professores que os fizeram, numa perspectiva de (co)construção de possibilidades/críticas/sugestões é o caminho que ousamos propor a partir do trabalho de pesquisa realizado.

Recebido em abril de 2013  
Aprovado em abril de 2015  
E-mails:  
rafaeladrey@yahoo.com.br  
anamguima@terra.com.br

## Referências Bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2008. *O Agir nos Discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 1997/2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: Educ.
- \_\_\_\_\_. & MACHADO, Anna Rachel. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Machado, Anna Rachel. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- BRONCKART, Jean-Paul et alli. 2004. Agir et discours em situation de travail. Genève, Les Cahiers de La Section des Sciences de L'Education. 103. Université de Geneve, Juin.
- BUENO, Luzia. 2007. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de doutorado. PUCSP, São Paulo. 205 p.
- CARNIN, Anderson. 2011. *Entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino e produção textual escrita*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNISINOS: São Leopoldo.

- CLOT, Yves. 2006. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes. [Edição original em francês: 1999]
- DANIELLOU, François; LAVILLE, Antoine; TEIGER, Caroline. 1983. Fiction et réalité du travail ouvrier. *Documentation française: les cahiers français*, 209, p. 39-45.
- EKMAN, P. e FRIESEN, W.V. 1981. The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. In: Kendon, A. *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture*. (Selections from Semiótica). New York: Mouton Publishers [texto original de 1967].
- GOODWIN, Charles. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, p. 1489–1522.
- KENDON, A. Gesture. 2004. *Visible Action as Utterance*. 3 ed. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1981. *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture*. (Selections from Semiótica). New York: Mouton Publishers.
- MACHADO, Anna Rachel. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Ruusuvoori, J.; Peräkylä, A. Facial and Verbal Expressions in Assessing Stories and Topics. *Research on Language and Social Interaction* 43(4):377-394, 2009.
- SCHNACK, Cristiane Maria et al. 2010. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, 2 (2),2005. Disponível em: [http://www.unisinos.br/\\_diversos/revistas/entrelinhas/index.php?e=2&s=9&a=12](http://www.unisinos.br/_diversos/revistas/entrelinhas/index.php?e=2&s=9&a=12). Acesso em: 3 mai. 2010.
- VYGOTKI, Lev. 1984/2007. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.