

AS AÇÕES INDIVIDUAL E COLETIVA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL REVELADAS NAS DIMENSÕES DO AGIR¹

Tatiana Fernandes Sant'ana- GELIT/UFPB/UEPB
tatianasanta@gmail.com

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, o aluno-professor se sente inseguro, sem saber ao certo como agir, ao ver-se na condição de professor em formação inicial prestes a aplicar o conhecimento visto ao logo da graduação nos estágios supervisionados. Esta incerteza recai não só sobre aquele sujeito que nunca adentrou uma sala de aula, mas sobre aquele que tem certa experiência no ensino sem a presença de alguém o avaliando.

Para melhor entendermos esta concepção, desenvolveremos este estudo com o foco no agir humano em suas diferentes manifestações, quer seja no nível individual, quer seja no coletivo. Para isso, partiremos da concepção de que o trabalho do professor consiste numa atividade coletiva, cujas ações não se restringem à sala de aula, vão além do aprendizado do aluno, envolvendo também prescrição de tarefas, organização do trabalho e planejamento/execução das ações, conforme atesta Amigues (2004).

Nestes termos, apoiar-nos-emos em Bronckart (2006, p. 209), ao destacar que o trabalho se constitui como um “tipo de atividade ou de prática”, que surgiu como forma de sobrevivência da espécie humana, derivando daí outros termos e conceitos: *atividade*, leitura de um agir que seja coletivo; *ação*, o aspecto individual; *actante*, qualquer pessoa implicada no agir; *ator*, o protagonista da ação; e, *agente*, aquele que não é a fonte do processo (BRONCKART e MACHADO, 2004). Assim, o agir, marcado temporalmente, desenvolve-se em um curso e é identificado por três dimensões, motivacional, intencional e recursos para o agir.

Neste cenário, emergem a seguinte questão de pesquisa para este estudo: Como o discente descreve/interpreta/avalia o agir coletivo e o individual? Deste questionamento, surge o seguinte objetivo: analisar, em diários reflexivos de aula, produzidos por uma aluna-estagiária, as ações coletivas e individuais reveladas a partir das dimensões do agir. Como *corpus*, teremos dois diários reflexivos de aula, em que, no primeiro, a aluna-estagiária, descreve as suas ações e as do outro, durante as aulas de Estágio Supervisionado IV, num momento que precede a intervenção propriamente dita e, no segundo, interpreta/avalia o seu agir humano, num momento posterior à intervenção, atuando como estagiária para uma turma do Ensino Médio.

Partimos da hipótese de que nas duas produções, independente de qualquer uma das posições sociais que o sujeito ocupa, aluna/participante ou aluna/estagiária, reflete sobre as aulas em questão. Contudo, na primeira situação, principalmente, tende a descrever mais a aula, usando dêiticos de terceira pessoa, acompanhando a evolução dos passos da condução da aula e uma sutil emissão de posicionamentos, voltada a si, e não ao outro ou a aula, reinterpretando pensamentos em razão das situações externas vivenciadas, como sugere Stutz (2012). Já na segunda situação, a estagiária reflete sobre sua postura, com o discurso centrado predominantemente sobre si, como atora da ação, descrevendo e refletindo sobre sua (in)segurança quanto ao conteúdo ministrado, com uma escrita permeada de dúvidas, certezas, reconhecimentos, críticas, questionamentos

¹ Este trabalho refere-se a um recorte do artigo intitulado “ASSIMETRIA ENTRE O TEMPO DE APRENDER E O DE ENSINAR: a representação de uma aluna-estagiária sobre o agir docente”, publicado no livro *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*, organizado por Carla Lynn Reichmann, editado pela Pontes, em 2013.

sobre sua realidade, reconstruindo a si mesmo, a partir da sua própria sala de aula, como salienta Reichmann (2009).

Optamos por desenvolver este estudo a partir de diários reflexivos de aula, por serem considerados documentos em que professores registram por escrito as impressões que vão percebendo no decorrer das aulas. Através deste instrumento, destaca Zabalza (2004), o docente é capaz de melhorar sua prática pessoal e profissional e, aos poucos, ser mais consciente de suas intervenções. Na pesquisa deste autor, o diário de aulas foi utilizado para documentar o aprendizado disciplinar dos alunos, tanto em relação aos conceitos, quanto em relação a atitudes e a temas que se solidificavam na mente dos narradores.

Partindo deste princípio, julgamos relevante observar como uma aluna-estagiária reflete sobre o agir, individual e coletivo, num momento tão relevante para a sua formação, como o estágio docente. Antes, entretanto, faz-nos *mister* compreender um pouco mais algumas noções teóricas que envolve a Semântica do Agir.

1. A SEMÂNTICA DO AGIR INCORPORADA AO ISD: categorias de análise do trabalho representado

Bronckart (1999) aborda a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ao considerar a linguagem como uma condição humana e social, fruto de um processo histórico. Para tanto, congregou vários estudos: o interacionismo social, proposto por Vygotsky; a teoria dos signos, nos termos de Saussure; a teoria da linguagem, fundamentada nos pesquisadores de San Pitsburg (Bakhtin, Medvedev e Voloschínov); e o agir comunicativo, defendido por Habermas.

Detendo-nos um pouco no agir comunicativo, podemos dizer que este é constitutivo pelo aspecto social humano, tendo a linguagem como forma de negociação transindividual, veiculada através de representações coletivas do meio, conhecidas por mundos representados (conhecimentos coletivos, acumulados e construídos através de uma semântica própria), associados a três formas ou aspectos da ação humana: ação teleológica – voltada para o mundo objetivo; ação regulada por normas – voltada para o mundo social; e ação dramática – voltada para o mundo subjetivo.

Para Bronckart (1999), os mundos representados conseguem, em determinado instante, sincrônica e historicamente construído, ser influenciados pelas atividades humanas através de coordenadas formais, pois o indivíduo plenamente desenvolvido é aquele que, no confronto com a natureza, é dotado de capacidades cognitivas e comportamentais e pode agir objetivamente; no confronto social, ocupa um papel, uma posição e pode reconhecer as normas da sociedade (aderindo ou não a elas); e, no confronto consigo, tem propriedades pessoais inerentes do seu estilo particular e pode reconhecer sua própria subjetividade. Indo mais além, paralela à construção dos mundos está a capacidade de o sujeito se reconhecer como objeto dessa avaliação no que se refere às suas pretensões de validade, questionando-se quanto às ações do interlocutor através dos seus conhecimentos pessoais.

Esses conhecimentos são vistos como referentes da “ação de linguagem” que, de acordo com o autor, consiste nas escolhas (não só lingüísticas como também psicológicas e sociológicas) que o agente-produtor pode fazer, durante a ação verbal. Nestas ações, o texto empírico pode ser analisado em dois níveis, um nível mais analítico-discursivo e outro mais interpretativo. O primeiro nível envolve o contexto sócio-interacional de produção, cuja materialização do texto deve ser realizada em três

estratos hierárquicos que compõem um folhado textual, de maneira sobreposta e interdependente (BRONCKART, 1999), conforme apresentado a seguir.

A *infraestrutura textual*, constituída pelo plano global do texto, os tipos de discurso, o conteúdo temático propriamente dito e as sequências. Os *mecanismos de textualização*, representados pelos níveis de conexão e de coesão (nominal e verbal). E os *mecanismos enunciativos*, representados pelos procedimentos que indicam o posicionamento do autor do texto em relação ao tema, como as modalizações (lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas) e as vozes. Deste folhado textual, interessa-nos os mecanismos enunciativos, particularmente, as modalizações, que acreditamos ser bastante evidentes no corpus selecionado, por revelarem o posicionamento do autor do texto, independentes da progressão textual.

Já o segundo nível foi incorporado aos pressupostos do quadro teórico do ISD, visando compreender os motivos de um determinado conflito existir, sem, necessariamente, buscar uma solução para os problemas. Este nível mais interpretativo foi centrado nas categorias da Semântica do Agir (BRONCKART & MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006) que, para ser mais bem entendidas, algumas noções são imprescindíveis.

A expressão *agir*, de uma forma geral, implica em qualquer intervenção de um ser ou de vários seres humanos no mundo e, de uma forma mais específica, consiste no dado possível de ser analisado, é mais neutro do que a atividade ou a ação. O termo *atividade* consiste na leitura de um agir que seja coletivo, enquanto *ação* (RICOEUR, 1977), prioriza mais o aspecto individual. Ambas, porém, designam as dimensões do agir. O *actante* refere-se a uma pessoa, qualquer que seja implicada no agir, sua intervenção no mundo só pode ser compreendida depois da ação. Este se diferencia do *ator(a)*, cujas formas verbais e as dimensões o colocam como fonte do processo, podendo ser um indivíduo ou uma entidade. E há ainda o *agente*, qualquer pessoa que não é a fonte do processo, mas que participa da ação.

Ainda segundo os autores citados, os modos de agir no discurso, analisados individual e coletivamente, são identificados por três dimensões, reveladas pelos atores da ação. A primeira, chamada de *plano motivacional* ou *razões para o agir* (retrospectiva), é dividida em: *determinantes externos* (ordem coletiva), de representações sociais e/ou de natureza material, simbólica, institucional, referem-se a algo que é importante, são pertencentes a uma norma e introduzidos pelas modalizações deônticas (devo, tenho, posso), voltadas ao mundo social, das regras, das prescrições; e *motivos*, razões do agir, interiorizados por uma pessoa em especial, de forma mais subjetiva, representados por expressões explicativas (porque, pois).

A segunda dimensão, intitulada de *plano da intencionalidade* ou *finalidades do agir* (prospectiva), é representada: pelas *finalidades*, no eixo da coletividade, socialmente validadas; e pelas *intenções*, os objetivos de um agir interior e de uma ação individual. O plano da intencionalidade, como um todo, é identificado pelas modalizações pragmáticas, só que as finalidades são centradas naquilo que os indivíduos esperam alcançar (a fim de, para isso), enquanto as intenções são direcionadas ao mundo subjetivo (quero, busco, procuro, tento). Estas modalizações indicam não apenas o que foi realizado, mas o desejado, o que se gostaria de ter feito e não fez.

E a terceira dimensão, nomeada de *recursos para o agir* ou *instrumentos*, organiza-se em: *instrumentos* (coletivos), como artefatos, ferramentas concretas, disponíveis para alguém, ou *modelos para o agir*, reconhecidos socialmente e representados por modalizações epistêmicas/lógicas (é necessário, é preciso, é evidente que), voltadas a um mundo objetivo, físico; e em *capacidades* (individuais), recursos

mentais ou comportamentais, de uma pessoa individualmente, expressas a partir de modalizações de valor psicológico (creio, penso, acredito, acho)².

Vale ressaltar que os textos podem tanto ser produzidos por um observador externo à ação, como por um indivíduo que desenvolveu as ações, nos termos de Machado et. al. (2009). No caso dos diários a serem analisados neste estudo, por exemplo, cabem estas duas ocorrências, pois em um dado momento, a aluna, como participante da ação, descreve uma aula na universidade e, como estagiária, após ter desenvolvido a *tarefa* de dar aula, interpreta e avalia suas próprias ações.

Seguindo esta concepção, o que acontece antes, durante e depois da ação são igualmente relevantes. Assim, os pressupostos da Ergonomia da Atividade surgem com o propósito de adaptar o trabalho ao homem, na tentativa de compreender os conflitos e primando por todos os participantes da situação. Sobretudo a de base francesa, a ergonomia tem como meta melhorar as condições para o trabalhador desempenhar bem sua função, não só no nível do observável, como também nos aspectos fisiológico, cognitivo, afetivo e social, como registra Machado (2007), decorrendo, daí, a distinção entre alguns níveis de trabalho.

O *trabalho prescrito ou planejado* é elaborado para ser realizado, antecede à execução propriamente dita. É uma prefiguração do agir, um modelo, uma regra a ser cumprida, um procedimento adotado pelo trabalhador (MACHADO, 2009). É muito presente nos documentos escritos por órgãos oficiais, roteiros de livro didático, metas para o bimestre ou a simples prescrição de uma aula, o planejamento.

O *trabalho realizado* (ou trabalho “real”, nos termos de Bronckart (2006)), ou *executado*, ocorre durante a ação em si do trabalho desenvolvido, visível e concreto. Para Medrado (2010), constitui a ínfima porção do trabalho do professor, mas não a única, como normalmente se concebe, já que a aula é apenas uma parte do trabalho como um todo. Este tipo contribui para que a prescrição mude, altere. O *trabalho real* (CLOT, 1999 – apud MEDRADO, 2010) surge na perspectiva da psicologia do trabalho, referindo-se àquilo que, de fato, aconteceu e tudo o que não ocorreu devido a algum impedimento, as atividades contrariadas que foram impedidas de ser desenvolvidas.

E o *trabalho representado* (BRONCKART E MACHADO, 2004), voltado à representação, à imagem, a interpretação do docente sobre suas *práxis*, as leituras que o professor faz sobre seu agir docente e do outro. Importantes e recentes pesquisas têm-se voltado para este agir, tais como a ergonomia da atividade e como é o caso do nosso estudo, que se propõe a analisar as categorias da semântica do agir – sobretudo no que se refere à identificação das dimensões do agir, reveladas no trabalho representado de uma professora em formação, cujo agir linguageiro revela ora a posição social de aluna/participante, ora a de estagiária.

Antes de passarmos para a análise dos dados, compreendamos um pouco mais o contexto de produção dos diários selecionados como *corpus*.

2. O CONTEXTO E A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS

² Apesar de não fazerem parte das dimensões do agir, julgamos relevante ressaltar, assim como fizeram Bastos e Andrade (2011, p. 225-226), o uso das modalizações apreciativas, que reflete o agir individual do ator, de maneira subjetiva, ao expressar um julgamento de valor acerca do conteúdo temático (bom, mau, estranho). Acreditamos que em nosso estudo tal uso deva ocorrer nos dados que propusemos analisar, tendo em vista que nos diários a prática da avaliação *sobre* o trabalho é motivada.

Em 2011.2, a disciplina de Estágio Supervisionado IV era ministrada por nós, professora-formadora/autora deste artigo. As aulas ocorriam sempre uma vez por semana, às terças-feiras, das 07h às 11h50 da manhã, daí o motivo de percebermos uma grande quantidade de ações, durante o relato do diário A (em anexo). Semanalmente, tinha discussão teórica de textos em forma de seminários, aulas simuladas pelos alunos acerca dos conteúdos discutidos, atividades para casa, além da produção dos diários.

Ao solicitar as produções, não seguimos nenhuma prescrição formal, apenas orientamos que os alunos fizessem relatos sobre os passos das aulas, refletissem sobre a futura prática ou alguma experiência já vivida e, no momento das intervenções, destacassem os pontos positivos e negativos das aulas como estagiários. Também sugerimos a leitura do artigo “Ensinar, escrever, refazer-se: um olhar sobre narrativas docentes e identidade do autor” (REICHMANN, 2009) e assistimos com os discentes ao filme “Escritores da Liberdade”.

A turma era composta por apenas duas alunas, uma, que havia sido reprovada neste componente curricular num semestre anterior e, outra, que havia trancado o curso cerca de dois anos para fazer um intercâmbio na Alemanha. Optamos por analisar os diários deste segundo sujeito, porque, além de os diários do primeiro terem sido exclusivamente descritivos, curtos, sem nenhum teor reflexivo, o segundo, aqui intitulada de Joana (nome fictício), tinha uma boa experiência como professora de Língua Inglesa na educação básica, até aquele momento nunca havia ministrado numa escola aulas de Língua Portuguesa, habilitação que seu curso superior exigia, e era sempre muito disciplinada em relação às ações que se propunha desenvolver.

Ao observarmos quatro diários produzidos por ela, como aluna/participante, discutindo questões teóricas na universidade, percebemos pouca evolução/reflexão quanto à postura do agir docente, pois eles pareciam mais uma repetição de ações sobre o que havia ocorrido nas aulas. Sendo assim, optamos por comparar as ações reveladas em um destes diários com outro produzido por este mesmo sujeito, como estagiário. Neste segundo momento, o diário selecionado refere-se a uma aula ministrada por Joana, na escola-campo, para uma turma de trinta e cinco alunos do Ensino Médio, com a presença da professora-formadora e da colega.

Assim, temos como *corpus*, o quarto diário produzido como aluna/participante (diário A) e o quarto como estagiária (diário B). Ambos, produzidos em sua residência, escritos num momento disjuncto à situação relatada e têm a mesma estrutura, iniciam com data e aula descritas, finalizam com a assinatura da autora, são escritos em um único parágrafo e têm mais ou menos a mesma extensão. Passemos aos dados.

3. O AGIR REPRESENTADO DA ALUNA/ESTAGIÁRIA: um estudo a nível interpretativo sobre as dimensões do agir

A fim de melhor percebermos as relações estabelecidas por um professor em formação inicial acerca de seu trabalho educacional, estabelecemos como categoria de análise para este estudo a identificação das dimensões do agir, observando como o docente constrói seu discurso, em duas situações distintas de produção.

Nestas dimensões, o agir é linguisticamente representado pelas modalizações, que, por extensão, estabelecem uma estreita relação com os mundos representados e as ações humanas. Vejamos, inicialmente, como estas representações são reveladas no diário A.

Diário A

1. desde que entrei no curso sabia o que *queria* (Literatura), como também sabia o que eu não *queria* (Gramática)
2. mas aí eu me pergunto, que *medo* é esse da gramática?
3. *Talvez* sejam as próprias exigências que criamos na nossa cabeça,
4. como *termos que decorar* todas aquelas normas, regras e formas.
5. O meu seminário também elencou diversos conceitos de autores [...] a exemplo dos PCN's de Língua portuguesa, que *podem servir* de apoio durante as aulas
6. [a exemplo dos PCN's de Língua portuguesa ...] *pois* eles abordam os conteúdos
7. Finalizamos a aula organizando os documentos necessários *para que* na próxima semana
8. *possamos nos apresentar* na escola que iremos realizar o estágio supervisionado IV

Quadro I: Dimensões do agir no trabalho representado por Joana, como aluna/participante

Com a leitura atenta deste quadro, observamos interessantes ocorrências em relação ao posicionamento da diarista, nas três dimensões, motivos, intenções e recursos para o agir, tanto no nível coletivo, como no individual.

No plano motivacional, que contribui para a actante interpretar as condutas no diário, identificamos as maiores ocorrências, sobretudo, quando se tratam dos determinantes externos de ordem coletiva, representados pelas modalizações deonticas, como “termos que decorar”, “podem servir” e “possamos nos apresentar”, expressos nos fragmentos 4, 5 e 8, voltados ao mundo social de quem produz. No 4, quando Joana declara “Talvez sejam as próprias exigências [...] como *termos que decorar* todas aquelas normas, regras e formas”, reconhece a norma imposta a todo professor de Língua Portuguesa, ter conhecimento e domínio das regras gramaticais de maneira incontestável. Mas, no trecho seguinte, fragmento 5, ao citar que os PCN's “*podem servir* de apoio durante as aulas”, considera-os como uma importante fonte de consulta, que auxilia no planejamento das aulas, estando geralmente disponíveis nas escolas. E no 8, “*possamos nos apresentar* na escola que iremos realizar o estágio supervisionado IV”, percebemos o uso do verbo modal poder, referindo-se às normas impostas pelas instituições de ensino, quanto à regulamentação dos estágios docentes, de maneira que esta norma, do mundo social, esteja acima da vontade subjetiva dos actantes.

Ainda no plano motivacional, só que voltado aos motivos que envolvem a ação, encontramos um registro feito por Joana, referente à discussão do fragmento 5. Em 6, quando ela declara “*pois* eles abordam os conteúdos.”, o uso do conectivo “pois” explica os motivos de se trabalhar com os PCN's, porque eles abordam os conteúdos de gramática, uma dificuldade já revelada em seu agir.

Passando para o plano intencional, no qual se buscam os efeitos que se quer alcançar com o agir, encontramos marcas de finalidades e de intenções no diário em discussão. No eixo da coletividade, estão as finalidades, claramente representadas no texto pela modalização pragmática “para que”, no fragmento 7, “Finalizamos a aula organizando os documentos necessários *para que* na próxima semana [possamos nos apresentar na escola]”. Com esta ocorrência, conseguimos notificar o que a ação do coletivo ‘turma’ pretendia alcançar, a organização dos documentos exigidos pelas prescrições impostas, visando um agir global futuro.

Continuando no plano intencional, mas no eixo individual, estão as intenções, as representações de um ou mais indivíduos acerca do resultado do que se almeja obter, quer seja sobre um objeto, quer seja sobre outros indivíduos, como registrado no fragmento 1, “desde que entrei no curso sabia o que *queria* (Literatura), como também sabia o que eu não *queria* (Gramática)”. Nesta declaração, o discurso da aluna está num nível idealizado, desejado, expressando aquilo que ela gostaria de ensinar através do modalizador pragmático “queria”, porém, sabia que em seu mundo objetivo, real, naquela situação, não iria acontecer.

Por fim, no plano dos recursos para o agir, subdividido em instrumentos e capacidades, encontramos registros de modalizações lógicas, representando os instrumentos ou os modelos para o agir. Um exemplo disso é o fragmento 3, “*Talvez* sejam a próprias exigências que criamos em nossa cabeça”, em que o operador “*Talvez*” sugere uma dúvida quanto às condições de verdade do agir, no mundo objetivo em que a aluna se encontra.

Já as capacidades são linguisticamente simbolizadas pelas modalizações de valor psicológico. Tal ocorrência, mais uma vez, retoma o medo de ministrar conteúdos gramaticais, como atesta o fragmento 2, “mas aí eu me pergunto, que *medo* é esse da gramática?”. Com esta declaração, Joana registra um confronto interior, consigo mesma, em seu mundo subjetivo, fazendo uso de recursos internos, cognitivos, comportamentais, para expressar o seu agir. Com a análise destas dimensões, identificamos que no diário A de Joana a ação verbal do produtor perpassa pelos três mundos, objetivo, subjetivo e das normas sociais, sendo a linguagem vista como uma forma de negociação transindividual.

Estas dimensões também estão presentes no agir representado da estagiária, no diário B, como podemos perceber a partir do quadro VI abaixo.

Diário B
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Para que</i> os alunos compreendessem, eu levei um artigo, referente à Fifa extraído da revista Placar 2. eu iniciei a cada parágrafo perguntas <i>para que</i> os alunos interpretassem e identificassem as características do gênero em foco. 3. No decorrer das perguntas, <i>pude observar</i> que tantos os alunos como as alunas discutiam em conjunto as suas opiniões 4. Este artigo de opinião despertou nos alunos muito interesse, fez os mesmos interagirem e argumentarem, <i>eu acho</i> que pelo fato de ser algo que eles gostam e que se identificam, 5. fomos discutir os pontos positivos, onde as mesmas destacaram o domínio dos alunos e do assunto, principalmente por <i>ter despertado</i> nos alunos participação durante a aula, já em relação aos pontos negativos pontuaram eu <i>não ter deixado</i> muito claro o que é de fato o gênero textual: artigo de opinião. 6. Elas destacaram que eu <i>deveria ter</i> dado mais exemplos.

Quadro II: Dimensões do agir no trabalho representado por Joana, como estagiária

Em relação às dimensões do agir, no diário B de Joana, encontramos seis ocorrências no total, sendo cinco delas nos planos dos motivos e das intenções, na ordem dos coletivos, enquanto que apenas uma ocorreu no plano dos recursos para o agir, de ordem individual. Observemos.

No plano dos motivos, identificamos o maior número de ocorrências, três no geral, e todas elas direcionadas a determinantes externos, representadas linguisticamente por modalizações deônticas. No fragmento 3, “No decorrer das perguntas, *pude observar* que tantos os alunos como as alunas discutiam em conjunto as suas opiniões”, o uso do modalizador “pude observar” revela a satisfação de Joana ao constatar uma prática que não é muito corriqueira, no meio escolar, os alunos (e alunas) discutindo em sala sobre futebol. No 5, “[...]as mesmas destacaram [...] *ter despertado* nos alunos participação durante a aula [...] *não ter deixado* muito claro o que é de fato o gênero textual: artigo de opinião”, através do auxiliar modal “ter”, Joana ressalta os aspectos positivos de sua aula e outros que poderiam ter sido melhorados, avaliados pela sua colega e pela professora-formadora. E, no 6, “Elas destacaram que eu *deveria ter* dado mais exemplos.”, ela continua enfatizando outro aspecto do seu agir, apontado pelas actantes, que precisaria ter sido melhor trabalhado, só que usando o auxiliar modal “deveria ter”.

Assim, as ações expressas pelo uso dos três modalizadores, poder, ter e dever, nos fragmentos acima, sugere uma avaliação do agir da estagiária, apontada não só por

ela mesma, como em 3, como também pelos outros, como em 5 e 6. Mas, além disso, a interpretação/avaliação das condutas, do ponto de vista dos determinantes externos coletivos, fica numa condição hierárquica superior à atora, resultante de ações sociais, reguladas por normas da instituição escolar.

No plano das intenções, encontramos duas ocorrências voltadas ao eixo da coletividade. No fragmento 1, quando Joana declara “*Para que* os alunos compreendessem, eu levei um artigo, referente à Fifa extraído da revista Placar”, sugere a finalidade que o seu agir irá alcançar, os alunos iriam compreender o assunto. Esta ideia é mantida no discurso da estagiária ao escrever que “iniciei a cada parágrafo perguntas *para que* os alunos interpretassem e identificassem as características do gênero em foco”, revelando os procedimentos metodológicos utilizados na discussão com os discentes. Observemos que nos dois exemplos, o modalizador pragmático é o mesmo, “para que”, assim como são os mesmos actantes, “alunos”, que irão se beneficiar com o efeito da ação da mesma atora. Dessa forma, estas ações desenvolvidas na escola-campo são fruto de um trabalho prescrito previamente, uma vez que, de acordo com a escrita do diário, para cada ação planejada por Joana, há sempre uma finalidade estrategicamente elaborada, a ser alcançada no mundo físico, real, da sala de aula, pelo coletivo dos alunos.

E, no plano dos recursos para o agir, registramos uma única ocorrência, quanto às capacidades individuais da atora, expressas no fragmento 2, “Este artigo de opinião despertou nos alunos muito interesse, fez os mesmos interagirem e argumentarem, *eu acho* que pelo fato de ser algo que eles gostam e que se identificam”. Neste caso, observemos, nitidamente, como o uso da modalização psicológica “eu acho” reflete bem os sentimentos de Joana quanto à escolha do artigo de opinião. Este posicionamento individual da atora está muito mais centrado num recurso mental, cognitivo, no nível subjetivo, do que necessariamente, numa ação física.

Nos dois diários, portanto, houve uma predominância de modalizações deônticas, revelando uma preocupação, por parte da aluna-estagiária, em seguir normas ou condutas determinadas por um coletivo externo, voltadas ao mundo social. E, de uma forma geral, cada ação vivida por Joana, narrada em seus diários, traz à tona o fato de que o trabalho docente requer um lapidar constante e contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fazermos um resgate dos principais aspectos resultantes deste estudo, retomaremos a categoria de análise e discutiremos sobre a importância do trabalho com diários reflexivos em contextos de formação docente.

No que se refere às três dimensões do agir, no diário A, elas aparecem nos seis eixos, individual ou coletivo, linguisticamente representadas por modalizações, nos momentos em que a aluna é colocada como atora da ação, sozinha, ou com outra(s) actante(s). No diário B, as dimensões aparecem em apenas três eixos, mas voltadas a um agir avaliado de si e pelo outro, cujas ações são centradas principalmente na ordem coletiva e socialmente validada. Nos dois casos, predominam o uso das modalizações deônticas, presentes nas normas institucionais.

Em relação à importância de se trabalhar com o gênero diário reflexivo de aula, ficou-nos notório que a aluna-estagiária teve uma melhor percepção de suas práticas, um novo olhar voltado não apenas às metodologias aplicadas, como também para o conteúdo desenvolvido, contribuindo para que ocorram melhorias, sobretudo na sua ação. Não podemos desconsiderar também o fato de que tornar-se autor e escritor de

suas próprias experiências em sala de aula é de suma importância para ir adquirindo autonomia e, aos poucos, agir por si só, em sala de aula.

Sendo assim, acreditamos que o fato de ter sido a quarta produção analisada nas duas situações, evitou fazermos inferências ou julgamento diferenciado em relação ao tempo. Da mesma forma que a aluna/participante teve tempo para se apropriar do gênero, já que se tratava de sua quarta produção, Joana, como estagiária, também teve tempo para refletir de forma mais madura sobre sua atuação, reconstruindo sua prática, no quarto diário escrito. Assim, ao elaborar o diário não na situação de trabalho, mas sobre o trabalho, aos poucos a tendência do diarista é não só observar, mas representar o agir humano, nas suas mais diversas manifestações, como ocorreu neste estudo.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37 -53.
- BASTOS, Ana Carolina Vieira; ANDRADE, Luiz Henrique Santos de. Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In.: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes, 2011. p. 203-231.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel.(org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131- 166.
- MACHADO, A. R et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In.: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVÃO, V. L. L (orgs.) *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.
- MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.) *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.
- _____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- MEDRADO, Betânia Passos. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In.: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 243- 260.
- REICHMANN, Carla L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 69-85.

STUTZ, Lidia. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de ingles*. 383 f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ZABALZA, M. *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

ANEXOS

DIÁRIO A – TRABALHO REPRESENTADO POR JOANA, NA POSIÇÃO DE ALUNA/PARTICIPANTE

DIÁRIO 04

4ª. aula

Hoje, 23/08/11, iniciamos a nossa aula com a exposição de uma carta de desabafo que uma professora da rede municipal de ensino de Monteiro, colocou na internet, referente às dificuldades que ela estaria encontrando dentro do município já citado, para conseguir se afastar do cargo de professora, através de uma licença ou alguma outra alternativa, durante dois anos para realizar o seu mestrado na capital João Pessoa. Debates através desse desabafo vários aspectos, como os direitos que os professores têm, principalmente, quando são efetivos. A aula deu continuidade com a entrega dos memoriais que a professora pediu que fizéssemos semana passada. Hoje realizamos a apresentação dos seminários, o meu foi o primeiro com o tema “Gramática na sala de aula: análise e reflexão linguística”, por ironia do destino peguei justamente um tema que eu não curto muito, desde que entrei no curso sabia o que queria (Literatura), como também sabia o que eu não queria (Gramática), mas aí eu me pergunto, que medo é esse da gramática? Talvez sejam as próprias exigências que criamos na nossa cabeça, como termos que decorar todas aquelas normas, regras e formas. Porém, o texto que eu apresentei trouxe diversos aspectos sobre como utilizar a gramática na sala de aula, não da forma como ela é trabalhada. O meu seminário também elencou diversos conceitos de autores referentes a como realizarmos esse tipo de atividade, a exemplo dos PCN’s de Língua portuguesa, que podem servir de apoio durante as aulas, pois eles abordam os conteúdos. Eu encerrei meu seminário explanando como eu trabalharia gramática em uma aula simulada. A nossa colega deu continuidade com a apresentação do seminário dela “Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafio para os alunos e professores”, ela expôs relatos de experiências realizados com professores da rede municipal de João Pessoa. Finalizamos a aula organizando os documentos necessários para que na próxima semana, possamos nos apresentar na escola que iremos realizar o estágio supervisionado IV.

Joana

DIÁRIO B – TRABALHO REPRESENTADO POR JOANA, NA POSIÇÃO DE ESTAGIÁRIA

“4ª aula de intervenção” de 2011.

Monteiro, 04 de outubro

Chegou o tão esperado dia da minha 4ª aula de intervenção, porém muitas dificuldades encontrei em preparar a aula, como também lecionar. Inicialmente, eu pesquisei e preparei duas aulas, mas ontem foi que eu consegui concluir e de fato finalizar a aula de hoje. Antes que eu desse início a minha aula, eu, a professora e a minha colega discutimos algumas coisas que estavam pendentes. Logo em seguida, iniciei a minha aula às 7h45, o assunto que eu abordei foi o “Gênero Textual: Artigo de Opinião”. Para que os alunos compreendessem, eu levei um artigo, referente à Fifa extraído da revista Placar, que relata os absurdos referente ao patrimônio que Havelange, ex presidente da Fifa, que arrecadou durante a sua gestão. Após a leitura deste texto que uma aluna realizou, eu iniciei a cada parágrafo perguntas para que os alunos interpretassem e identificassem as características do gênero em foco. No decorrer das perguntas, pude observar que tantos os alunos como as alunas discutiam em conjunto as suas opiniões e isso me fez notar que o tema “futebol” não é só coisa de menino. Este artigo de opinião despertou nos alunos muito interesse, fez os mesmos interagirem e argumentarem, eu acho que pelo fato de ser algo que eles gostam e que se identificam, a cada pergunta que eu fazia sempre mais de um aluno respondia e citava exemplos, gostei bastante da aula e me senti segura pelo o fato deles estarem correspondendo as minhas expectativas. Consegui também nesta aula, abordar o assunto, explicar e responder cinco questões interpretativas orais. Após o término da minha aula, eu, minha colega e a professora fomos discutir os pontos positivos, onde as mesmas destacaram o domínio dos alunos e do assunto, principalmente por ter despertado nos alunos participação durante a aula, já em relação aos pontos

negativos pontuaram eu não ter deixado muito claro o que é de fato o gênero textual: artigo de opinião. Elas destacaram que eu deveria ter dado mais exemplos.

Joana