

## TEXTOS DE ESTAGIÁRIOS E O PROFESSOR OBSERVADO: RELAÇÕES ENTRE UM SER GENÉRICO E UM PROFISSIONAL EFETIVO

*TRAINEES TEXT AND THE TEACHER OBSERVED: RELATIONS  
BETWEEN AN IDEALISTIC AND AN EFFECTIVE PROFESSIONAL*

Luzia Bueno\*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo discutir como o professor observado aparece em diferentes textos produzidos por estagiários e refletir sobre a validade do emprego de diferentes gêneros no processo de formação do futuro professor. Essas produções foram coletadas para a pesquisa de doutorado, de 2004 a 2007, e para uma pesquisa institucional que dava continuação à anterior, realizada no período de 2008 a 2012, em uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. Para a fundamentação teórica, baseamo-nos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2008) e na análise das figuras interpretativas do agir, conforme Bulea e Fristalon (2004) e também de acordo com pesquisas do Grupo ALTER (MAZZILO, 2006, BUENO, 2009). Como resultados, constatamos que cada gênero apresenta um conjunto de figuras, possibilitando ao estagiário construir diferentes representações do professor que ora aparece de modo idealizado e ora de modo mais próximo ao observado nas práticas de estágio. Esses resultados permitiram reflexões que geraram alterações no modo de conduzir o trabalho de formação de professores.

**Palavras-chave:** figuras interpretativas do agir; trabalho do professor; textos de estagiários.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss how the observed teacher appears in different texts produced by trainees and reflect upon the validity of the use of different genres in the training of future teachers' process. These productions were collected for doctoral research, from 2004 to 2007, and an institutional research that led to the previous sequel, conducted from 2008 to 2012, in a private university in the state of São Paulo.. For the theoretical grounds, we base ourselves on the theoretical framework of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2004, 2008) and on the analysis of acting interpretive figures, according to Bulea and Fristalon (2006) and also according to researches from ALTER Group (MAZZILO, 2006 BUENO, 2009). As results, we verified that each genre shows a set of figures, making possible to the trainee to build different representations of the teacher who sometimes appears in an idealized mode and sometimes in a closest mode to the observed in the practices training These results allowed reflections which generated changes in the mode of conducting the work of teachers training.

\* Docente da Universidade São Francisco.

**Keywords:** acting's interpretative figures; teacher's work; trainees texts.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir alguns resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> maior sobre trabalho docente e produção textual em disciplinas de estágios, grupos de formação de professores e atividades do PIBID, no período de 2010 a 2012. Neste artigo, nos centraremos nas representações do trabalho docente construídas em textos de diferentes gêneros empregados na disciplina de Estágio Supervisionado para os cursos de Letras e Pedagogia em uma faculdade particular do interior de São Paulo.

Essa pesquisa vem sendo realizada a fim de que possamos refletir sobre os diferentes gêneros empregados na formação docente e sobre como podemos tratá-los para conseguirmos contribuir com uma formação cada vez melhor de nossos alunos de licenciatura.

Para isso, em nossa análise, procuramos depreender como o professor aparece, em textos de estagiários, nas diferentes figuras interpretativas do agir, as quais mobilizam elementos do agir humano e criam, assim, “cenas” nas quais os profissionais são postos atuando com elementos diversos ora de modo ativo e ora de modo passivo, como poderemos observar na exposição que faremos.

Nossa exposição está organizada em três seções: na primeira, explicitamos a concepção de trabalho docente e de estágio que adotamos; na segunda, retomaremos brevemente a nossa fundamentação teórica alicerçada no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), conforme Bronckart (1999, 2004, 2008) e na discussão das figuras interpretativas do agir; na terceira, apresentaremos os textos que selecionamos e os resultados da análise realizada; finalizando, com a quarta seção, em que teceremos nossas considerações finais.

## O TRABALHO DOCENTE COMO UMA ATIVIDADE COMPLEXA

Em nossa pesquisa, adotamos a concepção de trabalho docente de Machado (2007) que, apoiando-se em Clot (1999), defende que esse trabalho se realiza:

a partir de uma série de prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra etc; mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que podem ou não se transformarem em instrumentos para sua ação; é dirigido a “outrem” que não é apenas o aluno, mas também seus pais, a sociedade e mesmo o próprio professor; é um trabalho contínuo de reconcepção das prescrições em função do contexto particular de ensino e se realiza dentro da sala de aula (o que é visível) e fora da sala de aula, o que muitas vezes é invisível (BUENO e MACHADO, p. 305).

<sup>1</sup> Os resultados dessa pesquisa foram apresentados em diferentes eventos científicos e publicados em diferentes anais de Congressos.

E esse trabalho comporta vários níveis, de acordo com as pesquisas da Ergonomia da Atividade e da Clínica de Atividade, conforme Clot (2010). Nessa perspectiva, temos na análise do trabalho a possibilidade de tratar de uma atividade prescrita, uma realizada e o real da atividade. De acordo com Bueno & Machado, podemos defini-las como:

- a) atividade prescrita: é a tarefa, o que deve ser feito;
- b) atividade realizada: é a atividade efetivamente feita, realizada, em uma situação, que pode ser observada;
- c) o real da atividade: é tanto o que se faz como aquilo que não se faz, que se procura fazer sem conseguir, aquilo que tenhamos querido ou podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar, ou seja, tudo o que foi feito, mas também tudo o que ficou impedido de ser realizado.” (BUENO; MACHADO, p. 305).

Partindo dessa visão que contempla a complexidade do trabalho docente e nos apoiando em Bueno, Grandó e Magalhães (2011), defendemos o estágio como um espaço em que o estagiário possa articular uma postura crítica frente ao trabalho observado, mas também construa uma relação de parceria para que possa fazer trocas com o profissional mais experiente e consiga, na convivência com este, ir descobrindo o real da atividade do professor.

Não será possível ao professor supervisor acompanhar diariamente o estagiário em suas atividades na escola, no entanto, por meio dos textos que este produz, é possível encontrar pistas que nos ajudam a compreender melhor como o trabalho docente está sendo visto por esse futuro profissional. Defendemos que a análise das figuras interpretativas do agir, que serão apresentadas na próxima seção, podem ser um bom instrumento para isso.

## **AS FIGURAS INTERPRETATIVAS DO AGIR E A SUA DEPREENSÃO**

Na análise dos textos dos estagiários, procuramos seguir o modelo de análise de textos do ISD, conforme Bronckart (1999, 2004, 2008), verificando os parâmetros da situação de produção do texto e sua arquitetura interna composta pela infraestrutura textual (plano global do conteúdo temático, tipos de discurso e tipos de sequência), pelos mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal, conexão) e pelos mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

Partindo dessa análise, procuramos verificar os modos empregados pelos estagiários para representar o trabalho docente em seu texto, construindo, desse modo, diferentes figuras interpretativas do agir. Alguns pesquisadores dos grupos<sup>2</sup> LAF (langage,

<sup>2</sup> O grupo LAF é um grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, coordenado pelo professor Jean-Paul Bronckart. O grupo ALTER, no período de 2002 a 2012, foi coordenado pela professora Anna Rachel Machado; a partir de 2013, como o falecimento desta professora, passou a ser coordenado pela professora Eliane Lousada, continuando a atuar em parceria com o grupo LAF.

action et formation) e do ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) desenvolveram estudos que possibilitaram refinar e classificar as figuras interpretativas do agir em dois grupos, como foi apresentado por Bueno (2009): as figuras de ação que indicam modos de dizer o agir construídos em diferentes tipos de discurso e as figuras do agir que indicam modos de agir evidenciados nos predicados construídos nas orações produzidas. Os dois grupos de figuras se somam e permitem uma detecção mais aprofundada do modo e do conteúdo que foi exposto em um texto.

Apresentaremos, a seguir, um breve resumo desses dois grupos de figuras. Bulea e Fristalon (2004), pesquisadoras do grupo LAF, analisaram entrevistas com enfermeiras que tematizaram os cuidados adotados para se fazer curativos em pacientes. Na análise da transcrição destas, as autoras constataram que as enfermeiras constroem quatro tipos de figuras de ação<sup>3</sup> diferentes, as quais foram qualificadas como: “ação ocorrência” (inicialmente chamada de ação situada), “ação evento passado”, “ação experiência” e “ação canônica”. Em Bulea (2006 e 2011), procedeu-se à continuação da análise dessas entrevistas e encontrou-se outra figura: “ação definição”. O estudo dessas figuras permitiu chegar a modos de dizer o agir no trabalho empregado por enfermeiras. Essas figuras também foram encontradas nas pesquisas do Grupo ALTER sobre o trabalho educacional em EAD (ABREU-TARDELLI, 2006), no ensino de língua estrangeira (LOUSADA, 2006), na análise de diários de leituras sobre o ensino de língua estrangeira (MAZZILLO, 2006) e na análise de textos de prescrição do trabalho docente e textos de estagiários sobre os professores (BUENO, 2007). Vejamos essas figuras de ação:

- Ação ocorrência: construída em Discurso Interativo, caracteriza-se por apresentar uma forte contextualização (tal agente, tal situação). Ex.: “Para as 5 aulas, em que aplicarei o projeto de regência, usarei contos de suspense de diferentes autores” (BUENO, 2007, p.70).
- Ação Evento Passado: constituindo-se na história de um evento, um incidente, é organizada em forma de relato interativo. Ex.: “AR57: Achei meio difícil no começo. Não engrenava nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha?” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 63).
- Ação Experiência: apresenta-se na forma de discurso interativo ou teórico e constitui uma forma de cristalização pessoal das experiências vividas por um profissional ou por outras pessoas. Ex.: S23: Por que professor tem que ter tanto papel? Vocês precisam ver minha mesa como está? (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 63).
- Ação Canônica: é a figura que expõe a regra, a prescrição, construída por alguém externo ao actante, empregando o discurso teórico, com a presença de modalização deôntica. Ex.: S42: O papel do professor é mostrar que existem caminhos a serem seguidos. É preciso que o aluno tenha conhecimento do que é preciso ler, é preciso estar atualizado com o mundo ...”(ABREU-TARDELLI, 2006, p. 62).

<sup>3</sup>Nesse texto, essas formas interpretativas foram chamadas de “registros de agir”, mas atualmente se usa o termo “figuras de ação”.

- Ação Definição (BULEA, 2006): expõe a tentativa de se definir o agir, aparecendo em segmentos do discurso teórico, havendo a predominância de verbos no presente genérico e as frases apresentam a estrutura “É + grupo nominal”. Ex.: « É o primeiro contato do dia, então é uma aproximação para // como se passou a noite » (Bulea, 2006)<sup>4</sup>.

Vejam as figuras do agir, conforme detectadas por Mazzillo (2006), que ressaltou que as figuras interpretativas do agir, além de expor um modo de dizer, podem mostrar os modos de agir típicos de uma dada categoria profissional. Para verificar esses modos de agir, é preciso atentar-se aos predicados e, assim, chega-se a três tipos de agir: um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo.

O agir linguageiro foi identificado nos predicados que apresentavam verbos de dizer. Ex.: “Solicitou a participação” ou “A professora chamou sua atenção”;

O agir com instrumentos foi verificado quando há o emprego de verbos que trazem embutidos em si mesmos a ideia de instrumento (projetar, escrever, etc.) e verbos que implicam o uso de um instrumento simbólico ou material (ler, separar, etc.). Ex.: “colava no **quadro** uma **foto**”; “fez uma **transparência** de leitura” (grifos de MAZZILLO, 2006, p. 113);

O agir cognitivo envolve atividade mental ou capacidade das professoras. Exemplo de agir cognitivo: “A professora se surpreendeu”; “A Luci se preocupou em trazer mais explicações”. Exemplo de capacidade: “A professora não cria, não oferece nenhuma atividade interessante”; “Tem mais técnica para ensinar”.

A junção dos dois tipos de figuras, figuras de ação e figuras do agir, pode nos apontar mais detalhes da análise do trabalho do professor pelo estagiário, já que a identificação dessas figuras pode nos ajudar a compreender tanto o modo de dizer o agir utilizado pelo enunciador quanto o modo de agir de um actante de uma dada categoria profissional, contribuindo, dessa forma, para que possamos apreender melhor os modelos de agir, como poderemos ver na análise a seguir que fizemos de quatro grupos de textos produzidos por estagiários.

## OS TEXTOS DE ESTAGIÁRIOS ANALISADOS: PROJETOS, DIÁRIOS, DECÁLOGOS E RELATÓRIOS

Neste artigo, apresentamos o resultado da análise de quatro grupos de textos. O grupo I é constituído de projetos de intervenção, ou seja, textos produzidos pelos estagiários, analisando o trabalho de um professor observado no estágio, e com proposta de um trabalho a ser feito pelo estagiário. Esses projetos seguem uma prescrição oficial dada pela universidade e recebem nota na disciplina de estágio supervisionado. O

<sup>4</sup> Original: “C’est + grupo nominal”. Ex.: « c’est le premier contact de la journée en fait donc heu c’est une approche pour // comment s’est passée la nuit pour. »

grupo II é constituído de diários produzidos por estagiários no decorrer de suas observações durante o estágio, eles não seguem uma prescrição oficial e não recebem notas. Os estagiários selecionam as partes que o professor-supervisor pode ler. O grupo III é formado por decálogos, textos produzidos por grupos de estagiários no decorrer de suas observações do estágio visando a construir 10 mandamentos que um professor deveria seguir. Esses textos também não seguem uma prescrição oficial e não recebem notas. Os estagiários apresentam e discutem o decálogo com os colegas da sala. O grupo IV é formado por relatórios de estágios, que são construídos a partir de uma prescrição formal da universidade e recebem uma nota.

### GRUPO I: OS PROJETOS

Analisamos 10 projetos de intervenção<sup>5</sup> produzidos por estagiários de um curso de Letras. Nestes, havia um estagiário escrevendo para o seu professor-supervisor com o objetivo de cumprir a sua tarefa de estágio e, conseqüentemente, ser bem avaliado. Os textos tinham em média 8 páginas e constatamos que eles seguiam as prescrições da universidade, apresentando a formatação pedida (capa, tamanho de letras, seções internas, etc.) e procurando utilizar-se de uma linguagem científica, predominando o discurso teórico em quase todos os textos, fato esperado já que estávamos em um ambiente universitário, produzindo textos que seriam avaliados. Mas um fato que nos surpreendeu ocorreu ao verificarmos os actantes colocados em cena nos projetos, pois em vez de encontrarmos o professor observado pelos estagiários, vimo-nos diante de um professor genérico, retomado de teorias ou discussões de aulas, dominando todos os projetos de intervenção. Nesses textos, encontramos o professor observado rapidamente em 8 projetos, e o professor genérico, os alunos, os estagiários em todos os textos.

Nos poucos momentos em que se trata do professor observado, não há a recorrência a uma das figuras de ação, dessa forma, notamos que nos projetos não há um modo típico de dizer o agir desse professor. No entanto, fica clara uma crítica ao agir linguageiro dirigido ao aluno e ao agir com instrumentos, demonstrados nos predicados sobre esse professor, que é visto sempre a partir do que pode causar nos alunos:

Eles só fazem a leitura do que o professor indica e que, conseqüentemente, será cobrado na prova. Após a leitura de um texto, os alunos não conseguem contar para alguém de que se trata o material lido e não apresentam argumentos para discutir sobre o tema.

(projeto 2, Introdução)

O professor genérico aparece nos projetos de duas formas diferentes: em segmentos de figura de ação experiência e em outros de ação canônica. Nos segmentos de ação experiência, procura-se criticar o agir com instrumentos desse professor:

<sup>5</sup> A análise completa dos 10 projetos de intervenção pode ser vista em Bueno (2007), pesquisa de doutorado desenvolvida na PUC-SP e financiada pela CAPES.

Deste modo, percebe-se que é o professor que impõe o que todos os alunos lerão e estes têm que aceitar a visão do professor sobre o texto, concordando ou não com a mesma.  
(Projeto 2, Introdução)

Na figura de ação canônica, o professor genérico aparece como o profissional que será bem sucedido ao seguir as instruções prescritas em relação ao seu agir com instrumentos. Esse agir é o mesmo já prefigurado em textos teóricos e documentos oficiais do governo federal:

Por esse motivo, é necessário que o professor esteja presente para mediar e orientar a leitura polissêmica, a qual visa valorizar os muitos sentidos que o texto poderá oferecer ao aluno-leitor.

(Projeto 3, Introdução)

Nota-se, assim, que o professor genérico aparece com dois diferentes estatutos: o de um professor existente e merecedor de críticas e o de um professor idealizado a ser imitado. Partindo das críticas e idealizações, ao autoprescrever um conjunto de aulas a serem desenvolvidas na regência, o estagiário, usando as figuras de ação ocorrência e ação canônica, evita o agir dos professores observado e genérico existente, preferindo adotar o agir prefigurado para o genérico idealizado. Com esses resultados, verificamos que nos projetos, mais que procurar trazer a sua visão sobre o trabalho do professor observado nas horas práticas do estágio, o estagiário procura reproduzir o que dizem os teóricos. Essa situação nos obriga, enquanto professores-supervisores de estágio, a repensar que modelos de agir estamos oferecendo aos nossos estagiários, pois, de acordo com os projetos, parece-nos que nossos alunos estão tomando a disciplina de estágio e os textos nela produzidos como meros e tradicionais exercícios escolares de avaliação, nos quais o importante é satisfazer o professor, reproduzindo o que se leu nos teóricos a fim de ser bem avaliado.

A análise desses projetos realizada durante o nosso doutorado nos levou a inserir outros gêneros textuais na disciplina de Estágio Supervisionado a fim de que pudéssemos ter outras instâncias de diálogos com os estagiários e também mais possibilidades de contribuir para a sua formação enquanto professor. Para isso, seria necessário trazer gêneros que exigissem que o estagiário trouxesse mais a sua experiência frente ao estágio que a reprodução dos teóricos lidos. Foi com essa expectativa que introduzimos os diários e os decálogos, dos quais passaremos a tratar nas próximas seções.

## **GRUPO II: OS DIÁRIOS**

Os diários de estágio analisados nesta pesquisa foram produzidos no primeiro semestre de 2007 pelos estagiários e tinham como leitores os próprios autores, além dos professores-supervisores. Continuamos com os diários, em outros anos, principalmente, no período de 2010 a 2012, durante o qual trabalhamos com os alunos também no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) promovido pela CAPES. Os resultados no conjunto são muito semelhantes. Aqui vamos tratar

dos primeiros diários com que trabalhamos em 2007. No total, foram produzidos 17 diários, em 2007, mas somente 6 alunos permitiram que usássemos os seus textos em nossa pesquisa, apesar de terem deixado o professor-supervisor de estágios lerem-nos na íntegra no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado.

Os diários foram escritos em cadernos, em sua maioria, havendo dois deles que foram digitados. No PIBID, todos fizeram os diários em cadernos. Os textos estavam organizados por datas e traziam tanto relatos do estágio quanto anotações sobre as leituras feitas na disciplina de estágio, relacionando-as com as observações que estavam sendo feitas nas aulas na universidade e nas aulas do professor observado. Dessa forma, verificamos nos diários o emprego das figuras de ação evento passado, tratando do que foi visto na sala, e ação ocorrência, enfatizando as reflexões do estagiário no tempo presente. Com ambas as figuras, o foco é o actante principal desses textos: o professor observado. Em relação ao agir desse professor, há uma ênfase na observação do seu agir linguageiro e do seu agir com instrumentos:

A professora começou um trabalho com o gênero árvore genealógica, onde ela propunha a classe uma busca das origens dos seus descendentes estrangeiros principalmente. (Diário 1, meio do estágio)

Nesses diários, é possível perceber que elementos do trabalho do professor são vistos como mais relevantes pelo estagiário: a relação com o aluno e os materiais empregados no espaço da sala de aula. Não se encontram nos diários registros que busquem compreender o trabalho do professor fora desse espaço. Logo, esses resultados precisavam ser discutidos com os estagiários para que redimensionem a atividade docente.

A leitura e análise cuidadosas dos diários contribuem para que o professor-supervisor possa interferir e tornar mais produtivas as discussões que são feitas com os estagiários sobre as suas observações, além de poder também levantar os medos e ansiedades pelas quais passa o estagiário, uma vez que os diários funcionam muitas vezes como espaço de confissões, como se pode observar no seguinte trecho de um dos relatos:

Ufa...Depois desse turbilhão de reclamações fiquei mais ainda preocupada de como conseguirei fazer uma intervenção. Parece IMPOSSÍVEL! (Diário 5, meio do estágio)

Constata-se, assim, que os diários recuperam um espaço para o professor observado que os projetos de intervenção não estavam dando, uma vez que as prescrições direcionavam para uma produção muito centrada em aspectos formais do texto. Vejamos como funcionam os decálogos.

### **GRUPO III: OS DECÁLOGOS**

Os três decálogos de nossa análise foram produzidos no segundo semestre de 2008 por grupos de estagiários que, após discussões e trocas de experiências, elencaram um conjunto de pontos que viam como muito importantes no trabalho docente. A partir

disso, escreveram os decálogos em que apresentavam 10 regras que os professores deveriam seguir e as expuseram para os demais colegas de sala, que puderam discutir as regras, contestando-as ou corroborando-as.

Na análise dos textos do decálogo, encontramos, como já esperávamos, figura de ação canônica na apresentação das regras, com as expressões “é preciso que” ou “o professor deve”, mas também nos deparamos com a figura de ação experiência, resgatando um saber do grupo, como observamos nas regras “O professor está sempre alerta para fazer uma boa explicação” e “O bom professor está sempre disposto a colaborar com alunos e demais pessoas.”

Nessas regras do decálogo, havia uma predominância de normas sobre o agir linguageiro em relação aos alunos e sobre o agir cognitivo dos professores (“Buscar força interior e discernimento para saber lidar com situações problemas”), indicando que esses grupos constroem uma representação de que o trabalho docente tem como elementos principais a relação do professor com o aluno e a capacidade cognitiva, desprezando outros pontos que os projetos e os diários haviam apontado anteriormente, como a relação com os instrumentos. Devido a isso, nos últimos anos preferimos não utilizar os decálogos.

#### **GRUPO IV: OS RELATÓRIOS**

Os relatórios aqui analisados foram produzidos no período de 2007 a 2012. No total, analisamos 12 relatórios de diferentes alunos de Letras e de Pedagogia que gentilmente nos cederam seus textos para a análise. Nesses textos, devido às prescrições oficiais da universidade, os alunos fazem um texto de formatação bem semelhante entre si, com capa, folha de rosto, texto dividido em seções de Observação, Participação e Regência.

Nesses textos, notamos, no decorrer dos anos, devido às discussões que fomos fazendo dos resultados da própria pesquisa, alterações nos textos produzidos pelos alunos. Inicialmente, de 2007 a 2010, predominavam nos textos, em todas as seções, a figura de um professor genérico que aparecia em segmentos de ação canônica, ou seja, da ordem ou ação experiência, como víamos nos projetos de intervenção. Nos relatórios produzidos, a partir de 2011, o professor genérico continuou a aparecer, mas dividindo espaço com o professor observado nas salas e como o estagiário que também passou a aparecer no texto inteiro. Com isso, a figura evento passado, em que se reconta o que aconteceu, passou a predominar no texto, mesmo que ainda continue a haver momentos, em discurso teórico, em que se olha o trabalho do docente a partir de uma teoria, mas são bem poucos e parecem indicar a necessidade de o estagiário mostrar ao professor-supervisor de estágio que domina as teorias estudadas em outra disciplina.

É interessante notar também que passamos de textos escritos quase inteiros em terceira pessoa para aqueles em que fica claro desde o princípio um “eu” olhando o

trabalho do professor. Esse “eu” olha, questiona e conversa com o professor, ora concordando, ora discordando de suas posições, seja em relação à organização da sala para uma dada atividade, seja em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidas. Nessas ações, o estagiário vai refletindo sobre o seu agir e o do professor que está observando:

Depois disso, na organização da rotina, no primeiro item da pauta, a professora escolhe, com as crianças, o ajudante do dia. O critério é a ordem alfabética, e quem mais uma vez, tem a tarefa de descobrir quem é, são os alunos. Kate perguntou qual a letra do ajudante e as crianças recordaram que era o M, com isso disseram todos os nomes que começam com M na sala enquanto a professora os escrevia na lousa (a maioria são Maria, Maria Eduarda, Maria Heloisa, etc), depois solicitou que definissem, de acordo com a ordem alfabética. Foi bastante demorada a escolha pois as crianças entravam em conflito sobre qual era a próxima letra e a professora não dava a resposta imediatamente, deixava-os entrarem em um acordo antes de intervir. **Pra ser sincera**, a paciência dela com toda essa espera estava me angustiando, **mas conclui que dessa forma, as crianças raciocinam mais do que simplesmente dar a resposta. (Como eu estava prestes a fazer).**

Nos relatórios iniciais de 2007 a 2010, o professor era posto, predominantemente, em um agir linguageiro voltado aos alunos ou em um agir com instrumentos. Nos últimos, de 2011 a 2013, ainda que o linguageiro e o com instrumentos continuem como predominantes, o professor aparece nos diferentes modos de agir como um ser que pensa, age, reage.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos quatro grupos de textos, produzidos em momentos e por grupos diferentes, permitiram-nos constatar que cada gênero parece encerrar modos de dizer diferentes, já que as figuras de ação mudam conforme os gêneros.

Cada um dos gêneros possibilitou a construção de textos que apresentaram diferentes representações sobre o trabalho docente e simultaneamente diferentes vozes gerenciando o agir do professor que foi apresentado. Assim, nos projetos, houve a reprodução da voz dos teóricos e/ou documentos oficiais expondo a representação de professores generalizados ou idealizados; nos diários, decálogos e relatórios mais recentes, houve a voz dos estagiários e a tematização do que foi observado na prática, expondo professores ativos com suas singularidades, ou seja, representaram-se nos textos seres que poderíamos encontrar em uma sala de aula.

A produção de diferentes gêneros textuais no estágio obriga o estagiário a olhar para o trabalho docente de diferentes ângulos, saindo de uma posição passiva de aluno que elabora textos apenas para ser avaliado. A diversificação dos textos leva a ver, a pensar e a registrar o trabalho docente, tendo em vista várias formas e destinatários: ora, ele próprio; ora, o professor-supervisor; ora, os colegas estagiários. Esse outro, conforme Vigotski, nos ajuda a nos construir, enquanto seres humanos; no espaço do estágio, nos ajuda a nos tornarmos professores reais.

Desse modo, apesar de diferentes, os quatro gêneros têm as suas contribuições no processo de formação de professores, desde que, é claro, sejam lidos e analisados pelo professor-supervisor a fim de servirem, prioritariamente, de ponto de partida para novas e constantes discussões sobre as experiências de estágio e sobre o trabalho docente, em vez de serem tomados apenas como textos a serem avaliados.

## REFERÊNCIAS

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, Jean-Paul et Groupe LAF (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève, n. 103, 2004.

\_\_\_\_\_. *L'analyse des pratiques comme technique du développement humain*. IVE Jornadas de Desarrollo Humano y Education, Alcalá, 2005. (Texto para Conferência).

\_\_\_\_\_.; MACHADO, Anna Rachel. En quoi et comment les “textes prescriptifs” prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. Documento de trabalho para comunicação no Simpósio L'analyse des actions et des discours en situation de travail. 8th INTERNATIONAL PRAGMATICS CONFERENCE, Toronto, 2003.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. En quoi et comment les “textes prescriptifs” prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul (Org.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Concepts, méthodes et applications. Louvain: Peeters, 2005. (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain).

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

\_\_\_\_\_. e Machado, Anna Rachel. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 2011.

\_\_\_\_\_.; GRANDO, R.C; MAGALHÃES, M.F. O Pibid e as possibilidades de uma nova formação de professores<sup>6</sup>: algumas reflexões. *Anais da Anpedinha Sudeste*, 2011.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e Efeitos. Desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, Mercado de letras, 2011.

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

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. *In: BRONCKART, Jean-Paul et Groupe LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail*. Cahier de la Section des Sciences de l'Education, Genève, n. 103, 2004.

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

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

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 71, 2000 p. 21-44.

---

<sup>6</sup> O PIBID na USF é realizado a partir de um projeto apresentado à CAPES e financiado por essa instituição.