

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO ACADÊMICO EM LETRAS: ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**Sádie Saady Morhy**

**A ESCRITA DO PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO: INDÍCIOS DE  
CONHECIMENTOS A RESPEITO DA AULA E DA ESCRITA ACADÊMICA**

**Belém, 11 de fevereiro de 2020**

**Sádie Saady Morhy**

**A ESCRITA DO PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO: INDÍCIOS DE  
CONHECIMENTOS A RESPEITO DA AULA E DA ESCRITA ACADÊMICA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Pará, como  
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em  
Letras.**

**Área de concentração: Estudos Linguísticos**

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas  
e Culturas: modelos e ações**

**Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild**

**Belém, 11 de fevereiro de 2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

M853 Morhy, Sádie Saady  
A ESCRITA DO PROFESSOR DE INGLÊS EM  
FORMAÇÃO : INDÍCIOS DE CONHECIMENTOS A RESPEITO  
DA AULA E DA ESCRITA ACADÊMICA / Sádie Saady Morhy.  
— 2020.  
168 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2020.

1. Análise do discurso. 2. Relatório de estágio. 3. Formação  
de professores de inglês. I. Título.

CDD 401.41

---

Sádie Saady Morhy. *A escrita do professor de inglês em formação*: indícios de conhecimentos a respeito da aula e da escrita acadêmica.


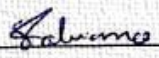
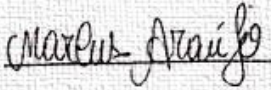
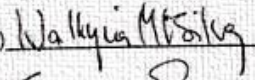
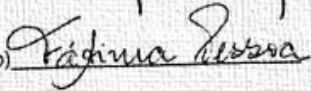
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Banca examinadora para a defesa da tese constituída pelos professores:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – PPGL/UFPA (presidente)	
Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos – PPGL/UFPA (membro externo)	
Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo – PPGCIMES/UFPA (membro externo)	
Profa. Dra. Walkyria Alydia G. P. Magno e Silva – PPGL/UFPA (membro interno)	
Profa. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa – PPGL/UFPA (membro interno)	

Belém, 11 de fevereiro de 2020

## AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meus caminhos e me fortalecer na fé.

A meu pai: gratidão e amor eterno.

A minha mãe Marita (*in memoriam*) que me rege, me guarda e me dá colo espiritual.

Ao meu marido Ruy: te amo para todo o sempre.

Aos meus filhos, Aisha e Yuri: razão do meu viver.

Às minhas irmãs amadas, Samira, Samia e Sumaya pelo apoio incondicional.

Ao meu orientador Prof. Thomas pela confiança, ajuda constante, paciência e parceria.

À querida Profa. Walkyria por me apoiar e me motivar em todos os momentos

Aos queridos amigos professores da FALEM.

Aos professores e colegas do PPGL.

## RESUMO

A compreensão da relação do docente com os conhecimentos próprios ao ensino implica em como este se constitui a partir do “dialogismo” próprio à linguagem, do que Foucault (1972) chama de “arquivo”, ou “heterogeneidade discursiva” (mostrada e constitutiva) segundo Authier-Revuz (2004). A escrita dialógica, manifestada em relatórios de estágio, possui um movimento duplo, uma vez que possibilita ao aluno estagiário refletir e expor seus conhecimentos acerca da profissão. O caráter acadêmico dessa escrita se constitui em um documento que funciona como culminância de todo um estudo desenvolvido durante a graduação, o qual se entende responsável pela construção de aprendizagem para uma prática profissional docente do aluno de Letras Inglês, ao término de seu curso universitário. Esse documento funciona como indicador que reflete sua formação como docente. Nesta tese, nos interessamos pela investigação da formação do professor de inglês em duas dimensões: a dos conhecimentos didáticos que fundamentam o ensino da língua e a do domínio dos processos de produção do texto acadêmico. Nosso objetivo geral foi discutir de que forma a relação do professor em formação com os conhecimentos que embasam seu trabalho se materializou na sua escrita sobre as práticas de ensino. Mais especificamente, buscamos saber como esses estagiários produzem um texto acadêmico, observando sua forma de descrição das aulas observadas, o modo como revelam seus conhecimentos didáticos, os mecanismos que utilizam para construção e produção dos relatórios, bem como a maneira que produzem suas reflexões. Adotamos uma perspectiva discursiva, voltada para a análise do discurso de linha francesa, pautada em Foucault (1972), principalmente em questões que envolvem o enunciado. Para isso, analisamos trechos de relatórios de alunos de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará. Os resultados mostram indícios de que a escrita dos alunos revela posições pré-concebidas, marcadas por crenças acerca da profissão, indicando a dificuldade dos estagiários em questões relacionadas à linguagem padrão, à escrita acadêmica e aos conhecimentos adquiridos, o que implica na inabilidade, como sujeitos do discurso, em posicionar-se claramente em sua área de formação por meio da escrita. Constatamos indícios de um sujeito que ocupa três posições no discurso: uma *paradoxal*, pelo modo que relata suas experiências de ensino, revelando uma imagem incompatível com o lugar institucional mais experiente da língua; uma *a-científica*, fazendo emergir uma enunciação pouco marcada pelos discursos científicos da área de ensino, e outra *excludente*, demonstrando não se ver “autorizado” a fazer citações de outros autores.

Palavras-chave: Análise do discurso. Relatório de estágio. Formação de professores de inglês.

## ABSTRACT

Understanding the teacher's relationship with the knowledge proper to teaching implies how it is constituted from language's "dialogism", of what Foucault (1972) calls "file", or "discursive heterogeneity" (shown and constitutive) according to Authier-Revuz (2004). Dialogic writing, manifested in internship reports, has a double movement, since it allows the trainee student to reflect and expose his knowledge about the profession. The academic character of this writing is a document that serves as the culmination of an entire study developed during the undergraduate course, which is responsible for building learning for a professional teaching practice of the student of English Letters, at the end of his university course. This document serves as an indicator that reflects your training as a teacher. In this thesis, we are interested in investigating the training of English teachers in two dimensions: that of didactic knowledge that underlies the teaching of the language and that of mastering the processes of producing academic text. Our general objective was to discuss how the relationship of the teacher in training with the knowledge that underlies his work materialized in his writing on teaching practices. More specifically, we seek to know how these trainees produce an academic text, observing their way of describing the observed classes, the way they reveal their didactic knowledge, the mechanisms they use for the construction and production of reports, as well as the way they produce their reflections. We adopted a discursive perspective, focused on the analysis of the French line discourse, based on Foucault (1972), mainly on issues involving the statement. For this, we analyzed excerpts from reports of Supervised Internship students of the English Language Course at the Faculty of Modern Foreign Languages at the Federal University of Para. The results show evidence that the students' writing reveals preconceived positions, marked by beliefs about the profession, indicating the difficulty of the interns in issues related to standard language, academic writing and acquired knowledge, which implies inability, as discourse subjects, in clearly positioning themselves in their area of formation through writing. We found evidence of a subject who occupies three positions in the discourse: a *paradoxical* one, due to the way he reports his teaching experiences, revealing an image incompatible with the most experienced institutional place of the language; one *a-scientific*, giving rise to an enunciation little marked by scientific speeches in the teaching area, and an *excluding* one, showing that he does not feel "authorized" to quote or cite other authors.

Keywords: Discourse analysis. Internship report. English teacher training.

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Tabela1: Magistério público da Educação Básica nos Estados Unidos: 1870-1930 .....	29
Figura 1: Modelo de contrato entre professora e escola no início do século XX .....	32
Figura 2: Relação de dialogismo entre professor e aluno segundo Geraldi .....	48
Quadro1 Ocorrências em relatórios de estágio para categorização da análise de dados .....	94
Figura 3: Posições do sujeito encontradas no discurso dos relatórios e categorias de análise atreladas às perguntas de pesquisa .....	138



## LISTA DOS TRECHOS DE RELATÓRIOS UTILIZADOS NA ANÁLISE

Trecho 1: CO, 2015 .....	97
Trecho 2: JB, 2015 .....	97
Trecho 3: DM, 2015 .....	97
Trecho 4: JM, 2015 .....	98
Trecho 5: DR, 2018 .....	98
Trecho 6: ES, 2016 .....	100
Trecho 7: JM, 2016 .....	101
Trecho 8: IC, 2015 .....	104
Trecho 9: RA, 2015 .....	106
Trecho 10: TM, 2015 .....	108
Trecho 11: LF, 2018 .....	111
Trecho 12: WS, 2016 .....	114
Trecho 13: KS, 2016 .....	116
Trecho 14: SP, 2015 .....	120
Trecho 15: JN, 2016 – Parte I .....	122
Trecho 15: JN, 2016 – Parte II .....	125
Trecho 16: TM, 2015 .....	129
Trecho 17: TM, 2015 .....	130
Trecho 18: LF, 2018 .....	131
Trecho 19: SQ, 2015 .....	133
Trecho 20: SQ, 2015 .....	134
Trecho 21: WS, 2016 .....	136

## SUMÁRIO

<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS</b> .....	8
<b>LISTA DOS TRECHOS DE RELATÓRIOS UTILIZADOS NA ANÁLISE</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1: TRABALHO DOCENTE E CONTROLE</b> .....	22
1.1 Escola como aparelho ideológico do Estado .....	22
1.2 Escola na divisão social do trabalho .....	26
1.3 Linguagem como interação social .....	38
<b>CAPÍTULO 2: ANÁLISE DO DISCURSO: PRINCIPAIS CONCEITOS E IDEIAS</b> .....	50
2.1 Escola Francesa .....	50
2.2 Enunciado e função enunciativa em Foucault.....	55
2.3 Heterogeneidade discursiva .....	75
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA</b> .....	82
3.1 Contexto: universidade, curso e turmas.....	86
3.2 Disciplina Estágio Supervisionado e Escola de Aplicação .....	88
3.3 Planejamento da disciplina de Estágio Supervisionado .....	92
3.4 Procedimentos de análise dos dados .....	93
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	96
4.1 Apresentação dos resultados .....	96
4.1.1 Questões relacionadas ao padrão de linguagem .....	96
4.1.2 Questões relacionadas ao estilo e à clareza da linguagem.....	99
4.1.3 Questões relacionadas às convenções próprias do texto acadêmico .....	103
4.1.4 Questões relacionadas à descrição da aula .....	114
4.1.5 Questões relacionadas à incorporação dos conhecimentos próprios da área .....	122
4.1.6 Questões relacionadas a citações .....	129
4.2 Posições do sujeito no discurso .....	138
<b>CONCLUSÃO</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
<b>ANEXO A</b> .....	159

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere num movimento de reflexão sobre a produção de textos na universidade, que tem no grupo Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE) um de seus espaços de desenvolvimento. O grupo DISSE vem dando andamento ao projeto de pesquisa intitulado “Se uma professora em um dia de aula...: a escrita sobre as práticas de ensino e a produção de conhecimento”, que representa a continuidade do projeto “A escrita sobre as práticas em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 45844/2014-8), coordenado pelo Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild na Universidade Federal do Pará, que envolveu pesquisadores de sete universidades, e o projeto “Leitura e escrita no Brasil, Honduras e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção do conhecimento (CNPq 427044/2018-9), coordenado pela Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

A escrita desta tese teve início dentro desse projeto de pesquisa e foi ganhando forma no decorrer dos dois anos e alguns meses em que participei como integrante do grupo DISSE e como professora da graduação em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará. Para falar da trajetória que nos trouxe até aqui, e com o intuito de mostrar a origem de nosso interesse pelo tema desta tese de doutorado, falaremos sobre o meu interesse<sup>1</sup> pelo idioma, a carreira universitária, a importância de se estudar os relatórios de estágio e a trajetória de construção da tese.

Meu interesse pelo estudo do idioma inglês e a cultura americana deve-se, em grande parte, a meu pai. Ele sempre teve a visão de que essa língua seria muito importante para a minha formação. Mesmo sendo filho de pai libanês e mãe cearense, e seguindo algumas das tradições do islamismo em casa, religião de meu avô, papai passou a se interessar pela cultura americana quando ainda era jovem. Suas recordações remontam à época da 2ª Guerra Mundial, período em que a comida em Belém do Pará era fracionada. “Pão, carne, sal e açúcar, por exemplo, só poderiam ser comprados com cupons. O governo confiscava comida para alimentar as tropas” (GRANDELLE, p.1, 2014). Os moradores tinham suas compras marcadas em uma caderneta, que após ser preenchida não permitia que o consumidor levasse nenhum outro produto. Meu pai lembra que em sua família fazia-se de tudo para economizar alimentos. O café era adoçado com rapadura e a comida feita com banha de porco. Tudo era

---

<sup>1</sup> Nesta tese, minha história e interesse pela língua inglesa foi, intencionalmente, expressa em primeira pessoa porque ela diz respeito unicamente a mim.

escasso. Nesse tempo, com idade entre nove e dez anos, ele ouvia falar de uns soldados estrangeiros alocados em Val-de-Cães, o bairro onde hoje está localizado o Aeroporto Internacional de Belém. Naquele período, o local servia como Base Militar Americana, em uma área cedida aos Estados Unidos pelo Governo Federal. Os soldados da base comiam enlatados, bebiam leite em pó – pela durabilidade e segurança do produto, escutavam *rock'n'roll* e falavam inglês.

Vale ressaltar que durante o período da 2ª Guerra Mundial, a língua inglesa passou a ter prestígio não só em Belém, mas em todo o território brasileiro. A entrada dos norte-americanos no país contribuiu para a disseminação da sua cultura e costumes entre nós. O francês logo “saiu de moda” e a língua inglesa ocupou seu espaço por meio do cinema, do rádio, da música e da mídia em geral. Contribuíram para tal, ainda, bolsas de estudo, programas de intercâmbio e de visitas aos EUA, patrocinados pelo governo norte-americano, afora o comércio incrementado de vestuário e produtos alimentícios. “O fascínio pelo *way of life*, pelos automóveis luxuosos e bens de consumo atraentes, resultado de propaganda, levou à americanização da sociedade brasileira” (CARVALHO, 2005, p. 775).

Quando a guerra acabou e a base americana foi extinta, o povo de Belém passou a usufruir de algumas regalias construídas em Val-de-Cães para os militares americanos e suas famílias, como o Cine Catalina. A sala era utilizada para a apresentação de filmes comerciais em tempos de guerra. Após sua abertura à comunidade, o Cine Catalina, que recebeu posteriormente o nome de Cine Guajará (VERIANO, 2016), passou a exibir, principalmente, filmes de arte estrangeiros, sobrevivendo até meados de 1981, quando precisou fechar pela falta de verbas para alugar os filmes (VERIANO, 2014).

Minha trajetória de aprendizagem do inglês foi sempre permeada pela história de meu pai e pela influência americana na cultura brasileira e paraense. Meu primeiro contato direto com a cultura americana e a língua inglesa aconteceu quando eu tinha treze anos, época em que conheci a Flórida. Eu e uma de minhas irmãs já frequentávamos um curso de idiomas desde os onze anos de idade, para aprender inglês, mas ela falava mais e melhor que eu. Da minha parte havia um total desinteresse em estudar a língua. Inclusive repeti os primeiros níveis, o que fez com que minha irmã concluísse o curso bem antes de mim e que minha mãe me alertasse para o fato de que, caso continuasse a ficar reprovada, eu concluiria o curso em dez anos, ao invés de cinco. Esse fato me fez refletir e querer mudar. Porém, o que mais contribuiu para a mudança de minha atitude em relação à aprendizagem do inglês foi a presença de uma norte-americana em nossa casa. Por volta de meus quinze anos, recebemos uma estudante do Texas para morar conosco. Ela era participante do Programa Internacional

de Intercâmbio de Jovens do Rotary Club, do qual meu pai era diretor. Shelley morou em nossa casa durante seis meses. Como parte do programa, ela precisou frequentar um colégio, e, portanto, assistia às aulas em português. No início, tinha muita dificuldade, mas logo aprendeu nossa língua, pois se dedicava em casa, diariamente, para os estudos do português. Sua forma de estudar a língua era interessante. Ela anotava vocábulos, conjugações verbais e expressões idiomáticas do português em um caderno. Além disso, não desgrudava de seu dicionário inglês-português/português-inglês. Em pouco tempo essa americana aprendeu a se comunicar com desenvoltura, e não demorou muito para se vestir como nós, com roupas mais apropriadas ao nosso clima, como shorts, saias e bermudas, e apreciava a nossa culinária paraense, incluindo o tacacá, o açaí e outras comidas comuns do norte. Inevitavelmente, passamos a nos interessar pela sua cultura, hábitos e língua de igual forma. Das quatro filhas eu fui a que mais se interessou por Shelley, talvez por apreciar os filmes e as músicas em inglês da época e por me aproximar mais da sua idade. Eu queria saber cantar e entender aquilo que eu estava cantando, escutar o idioma e não precisar ler as legendas traduzidas. Ainda que eu me sentisse mais ligada a ela, eu e minhas irmãs queríamos aprender inglês do mesmo jeito que ela falava para, quem sabe, um dia, visitá-la em sua cidade natal e conhecer a sua família.

Depois dessa experiência, passei a verdadeiramente me interessar pela língua inglesa e a cultura americana, o que me levou a me inscrever no programa de intercâmbio de jovens do Rotary Internacional para a América. Fui aceita para estudar em uma área de fazendas, localizada no estado de Ontário, Canadá, onde morei durante um ano. Essa experiência expandiu de maneira significativa o meu universo cultural. Tive a oportunidade de morar com quatro famílias distintas da comunidade, oriundas da Nova Zelândia, Irlanda, Holanda e Inglaterra. A diversidade de costumes dessas famílias, como comidas, hábitos do dia-a-dia, religião e variações do inglês falado, foram algumas das vivências que contribuíram para a ampliação de meu conhecimento de mundo e da língua inglesa.

Ao retornar ao Brasil e finalizar o curso de inglês e o curso de treinamento para professores, tornei-me professora do Centro Cultural Brasil Estados Unidos (CCBEU). Desde então não parei mais de ensinar inglês.

Eu ingressei na Universidade Federal do Pará em 1978 para cursar Bacharelado em Turismo. À época apostava-se que essa seria a profissão do futuro. Minha imaturidade não me permitiu enxergar que, na verdade, eu não me identificava com a área. Eu concluí esse bacharelado e até cheguei a trabalhar no ramo durante algum tempo, mas logo percebi que o que me mais me realizava era dar aulas de inglês. E essa foi a profissão que eu escolhi.

Mais tarde, influenciada por colegas professores de trabalho, resolvi fazer uma Especialização em Ensino e Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, na Universidade da Amazônia (UNAMA). Meu rendimento nesse curso foi muito bom, e me estimulou a ingressar no Curso de Letras. Além disso, à época, as escolas passaram a exigir dos professores o diploma referente às suas licenciaturas, o que obrigava aqueles que queriam permanecer na profissão que retornassem às universidades. Eu iniciei o curso de Letras Português-Inglês em 2007, na UNAMA, no mesmo ano e local em que minha filha ingressou no Curso de Direito.

Minha primeira experiência como professora de nível superior aconteceu em Belém, na Faculdade Brasil Amazônia (FIBRA), onde lecionei Língua Inglesa I, em 2005. À época eu ainda estava iniciando o curso de especialização, e não possuía o diploma de Letras. Essa oportunidade me fez perceber o quanto eu gostava de dar aulas para um público adulto. Até então, eu havia ministrado aulas somente para o curso de idiomas e para o Ensino Fundamental e Médio, na rede privada de ensino. Nesses locais, enfrentei alguns problemas com a indisciplina dos alunos, o que me fez cogitar, algumas vezes, em desistir da profissão, tamanha era a frustração que eu sentia quando não conseguia ministrar as aulas que eu elaborava.

Após a conclusão do curso de licenciatura em Letras, Português-Inglês, em 2011, recebi um convite para fazer parte, como voluntária, de um projeto de pesquisa<sup>2</sup>. A minha participação nesse projeto me levou a ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da UFPA, concluído em 2015, com a defesa da dissertação que investigou “A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras – Inglês”.

No ano seguinte à minha graduação em Letras, em 2012, fui convidada para dar aulas no Curso de Letras Inglês pelo Programa de Formação de Professores da Rede Pública, (PARFOR). Fiz parte do quadro de professores do PARFOR Língua Inglesa entre os anos de 2012 e 2018. Lecionei em algumas cidades do interior do Pará, como Itaituba, Tucuruí, São Miguel do Guamá e Tailândia. Ministrei disciplinas tanto na área da linguística como na de

---

<sup>2</sup> Projeto do biênio 2011-2013 intitulado *Aconselhamento Linguageiro Visando à Motivação e à Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) UFPA, que trabalhou com os estudantes do curso de licenciatura em LE. O projeto envolveu os alunos com dificuldades nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras, como inglês, francês, espanhol e alemão. Esses estudantes foram aconselhados por **conselheiros linguageiros**, participantes do projeto de pesquisa. Dentre os objetivos do aconselhamento estão: tornar os estudantes autônomos em sua aprendizagem, além de desmitificar algumas crenças que esses carregam consigo, como a de ser difícil aprender uma língua estrangeira na universidade, quando se ingressa com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Isso implica na instrução sobre estratégias de aprendizagem e em técnicas que envolvam a reflexão e motivação do aluno no curso.

literatura, e orientei Trabalhos de Conclusão de Curso, assim como participei de diversas bancas de avaliação desses trabalhos. Esse conhecimento contribuiu para que eu fosse aprovada em dois processos seletivos da Universidade Federal do Pará. O primeiro, em 2014, como Professora Substituta da FALEM, onde fiquei até 2016. O segundo, em 2016, como Professora Efetiva do Campus de Marajó – Soure. Nesse mesmo ano ingressei no Doutorado do PPGL, da UFPA. No ano de 2017 fui removida em definitivo para o Instituto de Letras e Comunicação do Campus da UFPA Belém, para compor o quadro de professores da FALEM.

O meu interesse pelo tema desta tese teve origem à época em que lecionei as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II em Tucuruí, PA, pelo PARFOR, em 2012 e 2013, no Curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa. Nesse momento, percebi que algo estava errado com a formação daqueles professores. Eles seriam futuros professores de inglês, estavam cursando a etapa final do curso de graduação em Letras, mas demonstraram dificuldades em todas as áreas nas quais se esperaria deles certo domínio: o próprio manejo da língua-alvo, as habilidades para produção e interpretação de textos acadêmicos e os conhecimentos relacionados à atividade docente. Muitas dessas dificuldades, a princípio, estão ligadas à língua materna e se transferem para a língua estrangeira. As atividades reflexivas de escrita produzidas por eles em português apresentavam problemas de coesão e coerência textuais, tais como palavras dispostas em uma sequência que não as conectavam umas às outras. Problemas semelhantes ocorreram nos textos escritos por eles em inglês. Essa percepção ficou mais evidente na fase de produção dos relatórios de estágio, quando essas dificuldades se apresentaram de forma mais explícita. Essa minha inquietação foi primeiramente manifestada no relatório final do professor do PARFOR, quando descrevi os problemas que havia percebido e expus minha preocupação com o desempenho da turma.

Esses questionamentos sobre as dificuldades dos alunos já haviam surgido em minha pesquisa de mestrado (MORHY, 2015a) na forma de uma investigação sobre o percurso formativo de uma aluna durante os três primeiros anos de sua graduação no curso de Letras, Inglês, da FALEM, UFPA. Meu trabalho procurou compreender as dificuldades dessa aluna no que diz respeito à aprendizagem do idioma, auxiliando-a a completar sua trajetória acadêmica. Ao longo dos anos em que a acompanhei, pude perceber que uma das primeiras razões que a levou a buscar o aconselhamento foi a dificuldade na aprendizagem da língua alvo – o inglês. Por exemplo, ela não conseguia participar das discussões em sala de aula quando essas aconteciam no idioma inglês. Essa, no entanto, não era a única fragilidade com a qual a aluna se defrontava. Ela sentia-se insegura para escrever os textos acadêmicos, tanto em português como em inglês, solicitados pelos professores, como os diários de

aprendizagem da disciplina “Aprender a Aprender”. Por fim, outras dificuldades tinham a ver com o domínio dos conhecimentos requeridos para a docência da língua inglesa, como a execução de sequências didáticas. A aluna não percebia, por exemplo, a necessidade da apresentação ou introdução (*input*) de palavras em inglês em uma aula com foco em leitura. Por meio de figuras ilustrativas, fotos ou imagens, introduz-se parte do vocabulário presente no texto que será estudado pela turma. Dessa forma, é facilitada a compreensão do texto, o que se constitui de uma das técnicas de ensino de língua estrangeira.

As inquietações referentes à formação do professor de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa, acompanhavam-me desde o início de meu trabalho como professora da graduação e se manifestaram mais fortemente depois que passei a ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado, especialmente após a experiência com a turma de Estágio Supervisionado I, em Tucuruí, em julho de 2012. À época, minha experiência como professora universitária se restringia à disciplina de língua inglesa. Como professora de Estágio Supervisionado, percebi que o aluno, futuro professor de inglês, apresentava outros problemas além daqueles relacionados à própria fluência do idioma. Por exemplo, ele não possuía conhecimentos sobre metodologias de ensino, como o Método Direto, o Método Áudio lingual, o método comunicativo, entre outros – nem reconhecia essas metodologias em aulas observadas, muito menos as utilizava ou as nomeava apropriadamente ao planejar suas próprias aulas.

Tive uma oportunidade de me manifestar sobre esses problemas quando cursei a disciplina de mestrado *Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita*, em 2013, sob a orientação do Professor Dr. Thomas Fairchild. Naquele momento, escrevi uma monografia na qual analisei três textos escritos por um grupo de alunos de Estágio daquela turma de Tucuruí, discutindo as dificuldades que eles tinham com o uso da norma padrão da língua portuguesa. Esse trabalho se transformou em artigo (MORHY, 2015b), no qual concluo que os alunos de graduação em Letras Inglês do PARFOR, já em estágio de conclusão de curso, os futuros professores de inglês, mal sabem se expressar em sua própria língua, o português.

No segundo semestre de 2015, tive acesso a um artigo cuja problemática me remeteu às minhas inquietações quanto à escrita dos alunos de Estágio do curso de Letras, Licenciatura Inglês (FAIRCHILD, 2010). Nesse artigo, percebi que a hipótese levantada pelo autor quanto à dificuldade dos professores de Português de sustentarem um discurso específico sobre o seu objeto de especialidade também se aplicaria à situação dos professores de inglês em formação que tive a oportunidade de conhecer quando ensinei as disciplinas de Estágio dentro do PARFOR. Aquele grupo de alunos, tal qual os participantes da pesquisa de Fairchild (2010), não conseguia sustentar seu discurso acerca da profissão nos relatórios apresentados,



colocando sua própria condição profissional em jogo. Isso era o que eu podia apreender a partir da leitura e análise dos relatórios de meus alunos.

A área de formação de professores, em especial, a área de formação de professores de língua estrangeira, tem reconhecido a prática da reflexão (de todos os assuntos que envolvem a profissão, como as aulas, os professores, os alunos, a sala de aula, o material didático, a indisciplina, entre outros) como uma estratégia legítima para a construção dos conhecimentos da profissão docente. Por esse motivo, conta-se hoje com um grande número de estudos que têm a reflexão como tema de pesquisas nessa área (FREEMAN; RICHARDS, 1993; ALMEIDA FILHO, 1997, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999; GIMENEZ, 2002; BARCELOS, 2007, BARBOZA, 2015; BARBOZA; SOARES JR, 2015, entre outros).

Pesquisas que envolvem a utilização de relatórios de estágio nos permitem conduzir reflexões importantes acerca da profissão de professor. Isso é o que verificamos nas discussões realizadas pelos autores enumerados a seguir. Leurquin e Barros (2008), por exemplo, perceberam que os alunos de Estágio, embora conheçam a macroestrutura do relatório, esbarram na progressão textual, demonstrando dificuldades em discutir sua experiência como aluno de Estágio. Fairchild (2010) examina relatórios de estágio dos alunos de Letras Português, e observa que um dos entraves centrais do ensino de Português é a dificuldade de o professor sustentar um discurso específico sobre o seu objeto de especialidade, colocando em jogo sua própria condição profissional. O autor chega à conclusão que a elaboração dos relatórios não reflete a formação do professor, o que demonstra o caráter leigo de seu discurso sobre o ensino (FAIRCHILD, 2010). Fairchild (2013) discute sobre a possibilidade de perda desses alunos da capacidade de fazer laços discursivos, sugerindo ter havido uma ruptura da cadeia dos significantes que sustentam o discurso do professor. Outro estudo de Fairchild (2015) nos chama a atenção sobre o discurso dos futuros professores em seus relatórios de estágio, demonstrando que esses parecem ter perdido o vínculo com as disciplinas estudadas na graduação. O autor levanta a possibilidade do termo “pesquisa”, tal como é adotado pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, estar sendo “resignificado” – ou seja, “o termo ‘pesquisa’ pode estar se referindo mais à compilação de informações e à divulgação de perspectivas teóricas do que à problematização de aspectos concretos do ensino e à produção de conhecimento novo” (FAIRCHILD, 2015, p. 123).

Há, também, os estudos de Brito (2012), com a investigação intitulada “Entretecendo Vozes na (Re)Escrita de Diários Reflexivos de Professores de Línguas em Formação Inicial” e de Barboza (2015), com o tema “Formação inicial docente e intercâmbio de saberes”. Esses

autores utilizam os relatórios dos alunos como ferramenta para a compreensão da profissão do professor, na esperança de colaborar com a qualidade da formação dos professores.

Além disso, outras fontes, como a revisão dos trabalhos acadêmicos em periódicos e dissertações, investigadas para minha tese de doutorado, revelaram que pesquisas que buscam documentar e compreender relatórios de estágio se justificam pela “necessidade de haver espaços que propiciem a conexão e a reflexão de saberes construídos em diferentes espaços formativos” (BARBOZA, 2015). Souza (2009, p.180) corrobora a ideia e menciona a “importância de pesquisarmos os fenômenos que acontecem no interior da escola”.

Escrever um relatório de estágio é uma ação do aluno como professor em formação inicial; não é uma ação docente que acontece somente em sala de aula, durante a fase de observação ou a de regência, por exemplo. Ao elaborar seu relatório, o aluno reflete sobre sua prática pedagógica, produzindo conhecimento durante esse processo de reflexão. De um lado ele dialoga consigo, conjecturando sobre suas ações como professor e as ações de sala de aula; e de outro ele reflete sobre sua área, mobilizando conhecimentos teóricos que embasem os discursos sobre a observação do professor e sua prática na regência. Essa escrita dialógica, devido a esse movimento duplo e reflexivo, precisa ser também de caráter acadêmico, ultrapassando uma reflexão puramente pessoal. Ela se constitui em um documento que funciona como culminância de todo um estudo desenvolvido durante a graduação, o qual se entende responsável pela construção de uma prática profissional docente desse aluno, ao fim de sua graduação em inglês. Portanto, espera-se que o relatório de estágio, como documento que se constitui, seja redigido em linguagem formal, acadêmica, de modo que os discursos nele presentes revelem indícios dessa formação profissional docente do aluno no ensino superior em Letras-inglês.

Entendemos que essa perspectiva converge com o movimento geral de reconhecimento da importância da reflexão do professor sobre suas práticas e, por isso, este estudo deve interessar não somente ao curso de Licenciatura em Letras inglês, mas a outros cursos de licenciatura em línguas, uma vez que todos preveem em sua grade curricular disciplinas de estágio que demandam a escrita de relatórios em sua etapa final. Os relatórios podem revelar mais sobre a estrutura e funcionamento do curso e sobre a formação de seus concluintes.

Além disso, julgamos que esse profissional deve ser capaz de refletir sobre a prática pedagógica, sabendo discernir, dentre as várias metodologias de ensino estudadas na graduação, qual é aquela – ou quais são aquelas – que melhor se aplica(am) às necessidades da turma ou do aluno. Finalmente, por ser o professor de línguas um profissional de nível

superior, de quem se espera uma postura investigativa, e, portanto, uma participação ativa no próprio avanço dos conhecimentos de sua área, entendemos que ele deve conseguir produzir textos acadêmicos. Por meio de seus textos ele deve conseguir discutir sua prática a partir de referências teóricas específicas da língua inglesa, adotando certas concepções sobre o ensino, entre outros.

Esse é o arcabouço que se espera desse profissional ao concluir a graduação, contendo conhecimentos que devem ser mobilizados, de algum modo, no relatório de estágio, uma vez que constituem profissionalmente esse professor em formação inicial.

Nesta tese, nos interessamos pela investigação da formação do professor de inglês em duas dimensões: a dos conhecimentos didáticos que fundamentam o ensino da língua e a do domínio dos processos de produção do texto acadêmico. Essas dimensões da formação docente são investigadas através de suas manifestações na escrita de estagiários sobre suas práticas de ensino, na etapa final do curso de graduação.

Podemos traduzir essa problemática em duas **perguntas de pesquisa**. São elas:

- 1) De que forma a escrita dos estagiários expressa a incorporação de conhecimentos didáticos em sua formação?
- 2) De que forma a escrita dos estagiários demonstra a incorporação de conhecimentos próprios ao fazer acadêmico investigativo em sua formação?

Partindo desses questionamentos, nosso **objetivo geral de pesquisa** é discutir de que forma a relação do professor com os conhecimentos que embasam seu trabalho se materializam na escrita de estagiários sobre as práticas de ensino. Adotando uma perspectiva discursiva, entendemos que a compreensão da relação do docente com os conhecimentos próprios ao ensino implica uma análise de como este se constitui a partir do “dialogismo” próprio à linguagem, do que Foucault (1972) chama de “arquivo”, ou “heterogeneidade discursiva” (mostrada e constitutiva) segundo Authier-Revuz (2004).

Os **objetivos específicos** são os seguintes:

- Verificar em que medida os estagiários demonstram, através de sua escrita, dominar procedimentos de elaboração e execução de uma pesquisa e de produção de um texto acadêmico que relate essa pesquisa;
- Observar de que forma os conhecimentos didáticos específicos da formação são mobilizados pelos alunos na descrição e nos comentários das aulas;
- Identificar os procedimentos de construção do relatório – isto é, o registro e a interpretação dos dados coletados no estágio – de um ponto de vista discursivo, considerando a relação

do sujeito que escreve com as “palavras de outros”, organizadas enquanto “arquivo” ou “formação discursiva”;

- Discutir, dentro dessa perspectiva, se os estagiários conseguem produzir reflexões autônomas sobre o ensino da língua inglesa a partir das situações vivenciadas por eles em suas práticas de estágio e da inscrição dessas experiências no campo dos dizeres próprios da área (no “arquivo” ou “formação discursiva”).

Nossa **fundamentação teórica** consiste, principalmente, em conceitos de Louis Althusser (1985), Michael Apple (1989; 1995), Bakhtin (2014), Geraldi (1997), Michel Foucault (1972) e Jaqueline Authier-Revuz (2004), que são apresentados nos capítulos 1 e 2.

A partir da introdução, nosso trabalho se organiza em mais **quatro partes**. Na primeira, falamos sobre o trabalho docente e o controle. Neste capítulo, recorreremos às ideias de Althusser (1985) para falar da escola como aparelho ideológico do Estado. O autor entende que como em um processo de “docilização” a escola funciona como uma instituição de “sequestro”, uma vez que tira o indivíduo da família. Falamos, também sobre a escola na divisão social do trabalho, sustentada nos estudos de Michael Apple (1989; 1995), que nos permite discutir questões que envolvem a formação do professor. Os estudos de Apple nos alertam para o controle do Estado sobre o trabalho docente, uma vez que ele mergulha em temas que envolvem currículo, resistência e cultura. Esses assuntos estão diretamente ligados às questões educacionais e de formação de professores, o que nos possibilita compreender os caminhos históricos pelos quais a educação passou para chegar até o ponto em que se encontra no momento em que os estagiários produzem os relatórios que analisamos. Suas reflexões contribuem para que entendamos as mudanças pelas quais a profissão docente e sua formação vêm passando, especialmente em sua estrutura e divisão do trabalho em Educação. Finalizamos esse capítulo com a concepção de linguagem como interação social, discutida por Meio do dialogismo de Bakhtin (2014) e da concepção de ensino de Wanderley Geraldi (1997).

A segunda parte da tese é dedicada à análise do discurso. Falamos sobre a Escola francesa, seu surgimento e principais ideias. Apresentamos, também, o Método Arqueológico de Michel Foucault, que é descrito em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1972). Expomos esse estudo, que mostra a concepção de Foucault sobre “saber”, “enunciado” e “formação discursiva” – conceitos que servirão de base para a nossa metodologia na análise dos relatórios. Neste capítulo, também trazemos o trabalho da linguista francesa Authier-Revuz

(2004) para nos auxiliar na compreensão das questões linguístico-discursivas. Essa autora, embasando-se em estudiosos como Bakhtin e Lacan, considera todo discurso como portador de um já dito, sendo sempre heterogêneo; ou seja, o discurso é constituído de outros discursos. Ela denomina esse fato de heterogeneidade constitutiva do discurso, algo semelhante ao pensamento dialógico polifônico bakhtiniano, que afirma que todo discurso consiste na reação às vozes de outrem. Nos apoiaremos nos estudos de Authier-Revuz para falar das escolhas linguísticas que os alunos fazem para escrever seus relatórios de estágio.

A terceira parte descreve a metodologia adotada para desenvolver esta pesquisa, que se aporta em elementos da análise do discurso foucaultiana. Discorreremos sobre as disciplinas que nos permitiram utilizar os relatórios de estágio, de onde retiramos o nosso *corpus*. Neste capítulo, explicamos como desenvolvemos nossa análise, como foram escolhidos os textos selecionados e por que.

A quarta parte deste estudo traz a análise dos relatórios. Dividimos esse capítulo em duas partes. Primeiramente, trazemos os trechos dos relatórios que foram agrupados e analisados e, em seguida, respondemos às perguntas de pesquisa, incluindo comentários sobre as posições do sujeito que emergiram das formações discursivas. Logo em seguida, trazemos as considerações finais do estudo desenvolvido para compor esta tese de doutorado e a evidência do que encontramos e concluímos após esses anos de pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **TRABALHO DOCENTE E CONTROLE**

Para compreender as questões que envolvem a Educação no Brasil, especialmente no que diz respeito às formas do trabalho docente e suas transformações históricas, recorreremos a alguns estudos teóricos vinculados às áreas da Análise do Discurso e das Teorias Críticas. Iniciamos este capítulo falando sobre a escola na obra de Louis Althusser (1985), “Aparelhos Ideológicos de Estado”, que nos traz conceitos de ideologia e de sujeito ideológico. Veremos que, para este autor, a escola teria um papel de reproduzir as estruturas sociais desiguais nas quais se baseia o modo de produção capitalista. Em seguida, expomos as principais ideias de Apple, em “Educação e Poder” (1989) e “Trabalho Docente e Textos” (1995), como o controle do Estado sobre a educação, a proletarianização do trabalho docente, e as questões que envolvem currículo e cultura. Apple se contrapõe a Althusser no sentido de que prevê a possibilidade de resistências por parte dos trabalhadores submetidos a diferentes formas de controle do seu trabalho. Na última seção, discutimos sobre a linguagem como interação social na concepção de Bakhtin (2014) e Geraldi (1997).

#### **1.1 Escola como aparelho ideológico do Estado**

A obra de Louis Althusser (1985) “Aparelhos Ideológicos de Estado” nos ajuda a refletir sobre o papel da escola na educação. Para este autor, ela é tida como local de conformação e controle do sujeito. Sua teoria foi inspirada nas ideias marxistas que concebem o Estado como uma máquina de repressão e a elas Althusser acrescenta o componente “ideológico”.

O Estado, tal como descrito por Marx, permite às classes dominantes que exerçam o poder sobre a classe operária por meio da expropriação e do controle do seu trabalho. Para assegurar a reprodução das condições de produção capitalista – a capacitação da mão de obra, a manutenção da jornada de trabalho, a produção em massa e assim por diante – o Estado deve garantir uma “educação” favorável a esse sistema, “produzindo” indivíduos “capazes” de ocupar lugares no mercado de trabalho que o atendam.

Althusser (1985) diz que a garantia da reprodução da força se encontra fora da empresa propriamente dita, dentro do sistema escolar mantido pelo Estado, onde “se aprende”

o “know-how” ou o “saber fazer”, que será útil à classe dominante, representada pelos empresários (isto é, pela classe que detém a propriedade dos meios de produção).

Tal ideia defendida por Althusser (1985) também é compartilhada por Michael Apple (1989;1995), que considera a escola como local de distribuição de conhecimentos em vários níveis (veremos as ideias desse autor mais adiante). Nesse sentido, a escola ensina “regras” do bom comportamento (como as de moral e de consciência cívica) e assegura que o aluno saiba “falar bem o idioma” e a “redigir bem” – conhecimentos necessários, por exemplo, para a compreensão de instruções no trabalho, regulamentos, legislações e assim por diante. Na perspectiva desses autores, a formação escolar tem o objetivo de preparar a “força de trabalho” que vai servir à classe dominante, perpetuando o modo de produção capitalista.

Para Althusser (1985), outras instituições além da escola – como a igreja, o exército dentre outras – também ensinam um “know-how” como forma de assegurar a submissão das classes populares à ideologia dominante e as condições de dominação da sua “prática” (isto é, a expropriação de sua força de trabalho).

Marx entende que a manutenção dessa ordem se baseia em aparelhos repressivos, como a política, o sistema jurídico, dentre outros. Althusser não rompe com os princípios marxistas, mas acrescenta a ideia de que há outros tipos de aparelhos no Estado, os quais ele chama de **ideológicos**, porque envolvem condições de produção e *materialidade*.

As condições de produção em Althusser (1985) estão relacionadas às forças produtivas e suas relações de produção. As principais análises de Marx, no século XIX, já abordavam o tema da classe operária, a qual era “mantida” por um sistema estabelecido que assegurava a força de trabalho. Faziam parte dessa “dominação” a classe dos grandes latifundiários e a da burguesia. A ideologia marxista se opôs a essas questões, uma vez que considerava injusto o modo de divisão do trabalho.

A teoria de Marx descreve os aparelhos de Estado como “repressivos” e ressalta que eles funcionam primariamente através da coerção e da violência. Esses aparelhos são formados pelo governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões dentre outros, e se mantem a serviço das classes dominantes, intervindo diretamente em benefício próprio. Althusser (1985), por sua vez, distingue os “Aparelhos Repressivos do Estado” dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” justamente pela forma como exercem o seu poder. Os primeiros se utilizam da força, enquanto os outros dominam por meio da ideologia, embora também utilizem a repressão (de maneira atenuada ou não).

Os aparelhos ideológicos em Althusser (1985) são formados especialmente pela família, igreja, cultura e escola. O autor entende que como em um processo de “docilização” a

escola funciona como uma instituição de “sequestro”, uma vez que tira o indivíduo da família e o faz passar por um procedimento que o “manipula” e que o constitui como “sujeito”. O mesmo acontece com o exército, a igreja e a própria família.

Há duas vertentes para a teorização da ideologia em Althusser (1985). A primeira diz que ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência – representando a ideologia propriamente dita, as “concepções de mundo”, como a ideologia religiosa, a ideologia moral, a ideologia jurídica, a ideologia política entre outras. Neste primeiro sentido, as ideologias não representam a realidade, mas se constituem como uma ilusão. A segunda vertente afirma que só há ideologia *pele* sujeito e *para* os sujeitos, ou seja, a ideologia existe para sujeitos concretos. Diremos, portanto, que a existência das ideias que compõem as crenças<sup>3</sup> de um sujeito (um indivíduo real) é um fato material, porque suas ideias são atos materiais inseridos em práticas materiais. A materialidade, portanto, pode ser vista como algo concreto, que só existe *através de* e *sob* uma ideologia, algo como a materialidade de um deslocamento para ir à missa, de um ajoelhar-se para rezar, de um gesto de sinal da cruz ou *mea culpa*. Esses são alguns exemplos de materialidade das ideologias, uma vez que essas questões podem, ainda, ir mais a fundo do que isso. O próprio ato de pensar, de “ter ideias”, é considerado um processo material nessa teoria, já que pensar é algo que acontece num tempo concreto, em um lugar, e as ideias por sua vez orientam os atos concretos no trabalho ou no ócio (que também movimenta a economia). Em nossa área, essa materialidade ideológica pode ser observada em sala de aula, na forma de se entrar em classe, de se dar bom dia, nas relações de poder implícitas no modo como o professor faz a chamada ou conversa com os alunos e, evidentemente, nas formas do currículo, nos conhecimentos ensinados e na maneira de ensiná-los aos alunos, e assim por diante. Esses pequenos indícios de materialidade das ideologias escolares podem ser observados pelo estagiário em sua experiência na escola e constituem a matéria básica das suas observações em estágio.

A ideologia interpela os indivíduos. Isso quer dizer que ele assume algumas posições não porque quer, mas devido a um conjunto de estratégias que o interpelam a ser o que é.

A categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, – acrescentamos que *a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” os indivíduos concretos em sujeitos. É*

---

<sup>3</sup> Quando se fala em “crença” na área de ensino e aprendizagem pode-se estar falando de algo explícito, mas aqui usamos a palavra no sentido de que há algo que foi incorporado pela pessoa, que ela crê, mas não consegue nem dizer que ela crê naquilo, ou seja, é premissa.



neste jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia (ALTHUSSER, 1985, p. 93).

A categoria do sujeito é uma “evidência” no sentido que corresponde a um significado, que designa alguma coisa que se pode “reconhecer” (em voz alta ou em nossa consciência), como quando concluímos que algo é evidente ou verdadeiro. O próprio reconhecimento é ideológico. Se alguém bate à porta e a resposta é “sou eu!” reconhecemos o sujeito (indivíduo) quando a abrimos. Os atos desse “reconhecimento” são constantes e nos “garantem que somos de fato sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e (obviamente) insubstituíveis” (ALTHUSSER, 1985, p. 95). A ideologia “age” ou “funciona” recrutando sujeitos entre os indivíduos, transformando-os por meio da “interpelação” – tal qual a interpelação policial, no sentido da abordagem a suspeitos, ou quando alguém nos chama pelo nome e nos reconhecemos como “sujeito” dessa invocação – “Sim, sou eu”!

Pode-se dizer que nos tornamo-nos “sujeitos” antes mesmo de nascer, quando nossos pais escolhem nosso nome e assim nos identificam perante os outros sujeitos – essa é uma forma de ideologia (familiar, paternal, maternal, conjugal, fraternal) organizada para “receber” uma criança dentro de uma estrutura social e em torno dessa ideologia é criada uma série de características que são atribuídas a esse bebê: ele terá o nome de seu pai, vai estudar na escola tal, terá essa dada identidade e assim por diante (ALTHUSSER, 1985). Portanto, a ideologia tem uma configuração “estruturada” – o indivíduo bebê que irá nascer encontrará um lugar ideologicamente marcado e se tornará algo que ele “já é” (menino, menina e assim por diante).

Althusser (1985) reconhece a existência de outro Sujeito – desta vez diferenciado pelo “S” maiúsculo, representando uma ideologia específica (moral, jurídica, política estética entre outras). O sujeito cristão, por exemplo, segue “procedimentos” que o torna cristão em Deus, que representa *Outro Sujeito* (distinto dos demais sujeitos), sendo Único e Absoluto: Deus. Essa ideia nos leva a dizer que:

a interpelação dos indivíduos como sujeitos supõe a “existência” de um Outro Sujeito, Único, e Central, em Nome do qual a ideologia religiosa interpela todos os indivíduos como sujeitos. [...] Deus é portanto (*Sic*) Sujeito, e Moisés e os inúmeros sujeitos do povo de Deus, seus interlocutores-interpelados: seu espelho, seus reflexos (ALTHUSSER, 1985, p. 101).

O Sujeito (com “S” maiúsculo) em Althusser representa a estrutura de toda a teoria da ideologia e é ele quem está no centro, ocupando o lugar de Sujeito Absoluto, aquele que interpela os outros sujeitos em sua volta.

A noção de indivíduo como sujeito em Althusser (1985) – aquele que acata ordens e que não tem liberdade – nos mostra uma forma de compreender o efeito da ideologia no sujeito: um sujeito é interpelado pela ideologia, que faz com que ele realize (livremente) a sua submissão, se “sujeitando” pela própria ideologia. Por essa razão, diz-se que os sujeitos “caminham por si mesmos” – isto é, acreditando ser livres e estar exercendo seu próprio arbítrio, terminam por realizar aquilo a que estão “destinados”.

Nesse sentido, a escola como aparelho ideológico de Estado em Althusser (1985) é revestida de um poder bastante forte, uma vez que a “manipulação” que ela exerce sobre os sujeitos por meio da interpelação, sem se configurar como um fato repressivo ou violento (como em Marx), teria uma eficácia quase absoluta em termos de formar um “espírito”, um modo de pensar e agir adequados às funções requisitadas pelo modo de produção. O “sujeito” (interpelado) realiza sua “submissão” por “livre” e “espontânea” vontade.

## 1.2 Escola na divisão social do trabalho

Lancemos um olhar mais holístico para a sociedade no intuito de perceber como o Estado interfere nas questões que envolvem a Educação, agora na visão de Apple (1995). O autor entende que não devemos considerar as pessoas como objetos separados de estudo, uma vez que elas fazem parte de um contexto sócio histórico e são “agentes de mudança, de forças sociais” (1995, p.7). Precisamos reconhecer essa “dinâmica social, o caráter fundamentalmente sócio-político da política e da prática educacional, que parece estar faltando” nas pesquisas (APPLE, 1995, p.7). Aliás, é essa a visão de Foucault para tentar explicar o discurso, uma vez que, para ele, todo discurso é historicamente e socialmente construído. Veremos esse assunto no capítulo seguinte.

Influenciado pelas ideias marxistas, Apple compreende o Estado como uma máquina de controle que exerce o poder de acordo com sua ideologia<sup>4</sup> política. Esse aparelho de

---

<sup>4</sup> A noção de **ideologia** de Apple corrobora as ideias de Althusser (1985) e Bakhtin (2014) que consideram a palavra em seu sentido mais amplo, não só no que se refere ao campo político, mas a tudo que é representado pela linguagem. A ideologia representaria um sistema de ideias específico, como, o liberalismo, o marxismo, as religiões, a ciência e assim por diante. De certa forma, para esses autores, o termo se refere a todo e qualquer

autoridade pode gerar conflitos dentro do próprio Estado, revelando pessoas que reagem e resistem a toda forma de poder impositivo. Há, inclusive, resistência interna, nos locais de trabalho. Em nossa área, isso acontece quando o Estado anuncia medidas educacionais regulativas e interventivas em questões de educação – medidas essas nem sempre consideradas justas pelos professores e instituições escolares.

Segundo Apple, a Educação possibilita ao Estado gerar mão de obra específica, que favorecerá a indústria e os grandes empresários. Isso acontece quando as escolas valorizam o conhecimento técnico-administrativo, que é aquele voltado às necessidades reais de mercado, como a importância da pontualidade, da obediência, do cumprimento da rotina com tarefas, e assim por diante. O Estado passa a utilizar esse conhecimento como uma “forma de capital”, uma vez que ele irá atender às necessidades das classes mais poderosas da sociedade. Essa forma de produção de conhecimento específico é feita, por exemplo, quando a escola “estratifica” grupos de alunos, produzindo um tipo de conhecimento particular, para que esses alunos atendam a necessidades específicas, a um tipo de formação social. Há escolas que valorizam o ensino técnico de computação, outras que priorizam o comportamento padronizado e assim por diante.

Apple (1989, p. 43) afirma que “o poder, a quantidade e o alcance da regulação e da intervenção do estado na economia e no processo global, tendem a crescer”, o que significa dizer que, cada vez mais, o Estado procura criar instrumentos que lhe permitam ter essa forma de controle.

Na área da Educação o controle é feito por instrumentos específicos, como é o caso dos testes educacionais ENEM<sup>5</sup>, Provinha Brasil<sup>6</sup> entre outros. O que vemos hoje nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, são professores preocupados em “treinar” seus alunos a responder questões de conteúdos específicos, para que se saíam bem nesses testes, gerando a padronização do ensino – ou pelo menos a tentativa de fazê-lo, em todo o território nacional.

---

enunciado que propõe um modo de ver as coisas. É essa noção de ideologia que vamos nos referir daqui em diante.

<sup>5</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (Ministério da Educação e Cultura).

<sup>6</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país (Ministério da Educação e Cultura).

No Brasil, atualmente, o conteúdo a ser ensinado na Educação Básica é determinado pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, por meio de documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs<sup>7</sup>. O objetivo do MEC é que esse documento seja gradativamente substituído nas escolas até o ano de 2020 pela Base Nacional Comum Curricular<sup>8</sup>, BNCC<sup>9</sup>. O governo espera que até lá a BNCC já esteja implantada em todas as escolas brasileiras, embora, na prática, sabemos que isso levará um tempo maior.

Nas últimas duas décadas, a Educação no Brasil passou por várias transformações e recebeu algumas críticas. Destacamos aqui, como exemplo, as pesquisas conduzidas pelo grupo em Estudos de Políticas Públicas de Educação, da Universidade de São Paulo, USP, coordenado pelo Prof. Alfredo Bosi, do Programa Educação Para a Cidadania. Esse grupo promoveu uma grande discussão envolvendo temas relativos à gestão da educação, avaliação, qualidade de ensino e o papel do Estado no setor na década de 90. O resultado do estudo foi reunido em um documento, indicando que, à época, a repetência no ensino fundamental era bem maior do que aquela apresentada nos dados oficiais. Foi apontado, também, que a escola era a maior responsável pelo fracasso desses alunos, e sua ineficiência foi atribuída “a um padrão caótico altamente centralizado da gestão” (MELLO, 1991, p.7). O documento sugeriu mudanças nesse protótipo ao reforçar a importância da autonomia escolar e a criação de novas

---

<sup>7</sup> PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais (OLIVEIRA, A. In: [www.cpt.com.br](http://www.cpt.com.br)).

<sup>8</sup> Como esse documento, neste momento da escrita da tese, não está em vigor, não iremos nos aprofundar nele.

<sup>9</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituirá os PCNs até o ano letivo de 2020, é um documento normativo destinado à educação escolar e elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento, sendo fruto de estudos e debates com a sociedade. Ele visa garantir um conjunto de aprendizagens essenciais ao estudante brasileiro. É baseado em competências gerais para a Educação Básica, e pretende alterar o quadro de desigualdade existente no país. O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Fonte: Ministério da Educação).

atribuições para os órgãos de administração de ensino. Além disso, foi recomendado que se implementasse novos mecanismos de avaliação e de prestação de contas (MELLO, 1991).

Dados do censo de 2010 revelam que no Brasil há cerca de 14 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Ainda discutimos a eficiência do ensino em escolas de nível fundamental e médio, e, infelizmente, nos últimos anos, temos presenciado debates sobre a qualidade do ensino universitário, o que nos obriga a refletir sobre questões mais sérias, que envolvem a qualidade do profissional de educação que estamos colocando no mercado – os graduandos das licenciaturas, em particular.

Outro instrumento de controle exercido pelo Estado em assuntos referentes à Educação está ligado às questões de gênero: a profissão de professor é ocupada principalmente por mulheres.

Em um trabalho que envolveu procurar historicamente uma explicação para tal dado, Apple (1995) verificou que houve várias tentativas para restringir o trabalho das mulheres, “tanto através do controle externo do currículo, quanto da criação de técnicas administrativas que pudessem garantir resultados e comportamentos padronizados” (APPLE, 1995, p.11).

Apple trouxe à tona alguns dados interessantes sobre as relações entre divisão de gênero e o controle do Estado, mais especificamente nos Estados Unidos da América, entre o final do século XIX e o início do século XX, como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Magistério público da Educação Básica nos Estados Unidos: 1870-1930

<b>Ano</b>	<b>Número de homens</b>	<b>Número de mulheres</b>	<b>Número total de professores</b>	<b>Porcentagem de mulheres</b>
<b>1870</b>	---	---	---	59 (estimativa)
<b>1880</b>	---	---	---	60 (estimativa)
<b>1890</b>	121.877	232.925	354.802	65,6
<b>1900</b>	116.416	286.274	402.690	71,1
<b>1910</b>	91.591	389.952	481.543	81,0
<b>1920</b>	63.024	513.222	576.246	98,1
<b>1930</b>	67.239	573.718	640.957	89,5

Fonte: APPLE, 1995, p. 58.

A tabela 1 nos mostra que, ao final do século XIX, a profissão de magistério foi gradualmente perdendo a participação dos homens. Uma explicação para esse fato, também ligada a questões patriarcais, aponta para a busca dos homens por empregos de maior

prestígio e lucratividade (APPLE, 1995) – demonstrando com isso, também, a pouca valorização do magistério há dois séculos, com salários nada atrativos. Além disso, os homens eram mais requisitados para o trabalho nas lavouras, ou trabalhos que exigiam maior força física. Somados a esses fatos, houve uma mudança na Educação. O ensino passou a ser formalizado, exigindo certificação para todos os professores e a permanência de longos períodos nas escolas, o que contribuiu para que a profissão de magistério deixasse de ser atraente para os homens.

Em parte, isso ocorreu porque os homens possuíam outras profissões; dar aulas era uma forma de complementação da renda familiar e um meio para ganhar notoriedade na carreira. Os homens acabaram “abandonando” a profissão, pois, “para muitos, o ‘custo de oportunidade’ era muito alto para permanecerem no magistério” (APPLE, 1995, p. 59).

Apple (1995) nos chama atenção para o fato de que, no século XIX, não havia muitas escolhas ocupacionais para as mulheres, o que fazia do magistério uma profissão atrativa para elas. Pagava-se um salário razoável e exigia-se pouca qualificação.

Em países como a Inglaterra, por exemplo, 41% dos empregos para mulheres demandava que elas trabalhassem somente um período do dia, uma vez que “é função da mulher trabalhar só meio-período e tomar conta das crianças” na outra parte do tempo (APPLE, 1995, p. 54), uma visão estereotipada da mulher, que representa as questões ideológicas do Estado no final do século XIX e início do século XX.

Outra questão ligada à feminilização do magistério é a ideológica: as mulheres eram “tidas” como professoras ideais para educarem as crianças; “elas possuíam a paciência e o ‘jeito para cuidar’ feminino, as qualidades empáticas ‘naturais’ das mulheres” (APPLE, 1995, p. 61). Pensava-se, também, que o magistério as “prepararia” para a maternidade. Um homem, segundo os costumes do século XIX, ficaria mais bem alocado em funções nas quais ele pudesse exercer sua autoridade e controle, com salários maiores que aqueles do magistério, pois isso era necessário ao chefe da família. Caso a escola precisasse de maior rigidez para disciplinar os alunos – coisa que, talvez, a figura feminina não conseguisse resolver, um homem – com cargo de Diretor ou Supervisor escolar – resolveria o problema, uma vez que se pensava que os homens possuíssem maior habilidade para solucionar esses assuntos. Tanto é que, em 1928, as mulheres ocupavam 55% dos cargos de direção das escolas elementares nos Estados Unidos, mas foram perdendo essa posição para os homens. Na década de 90, só 20% dos cargos de direção escolar elementar eram ocupados por mulheres. Em 1930, conforme nos mostra a tabela 1, o trabalho docente contava com 89,5% de participação das mulheres.

Apple (1995) nos lembra de que o Estado estimulava a cultura patriarcal, alimentando algumas ideologias que subalternizavam o papel da mulher na sociedade, como por exemplo: 1) o magistério como forma de sustentar a mulher até que ela casasse; 2) o magistério como forma para a mulher preparar-se para o casamento; 3) o magistério como uma ocupação transitória; 4) o magistério para aprender a cuidar dos filhos etc., favorecendo o papel da figura masculina. Apesar disso, esses estereótipos nem sempre corresponderam a tais ideologias. Por exemplo, muitas mulheres na Inglaterra, Estados Unidos e outros países, nunca se casaram; outras “revestiam seu trabalho de um sentido que não refletia necessariamente os estereótipos de domesticidade e preparação para o casamento” (APPLE, 1995, p. 63).

Apple (1995) explica o fato da mulher, cada vez mais, ocupar as posições de docência na formação elementar da seguinte forma:

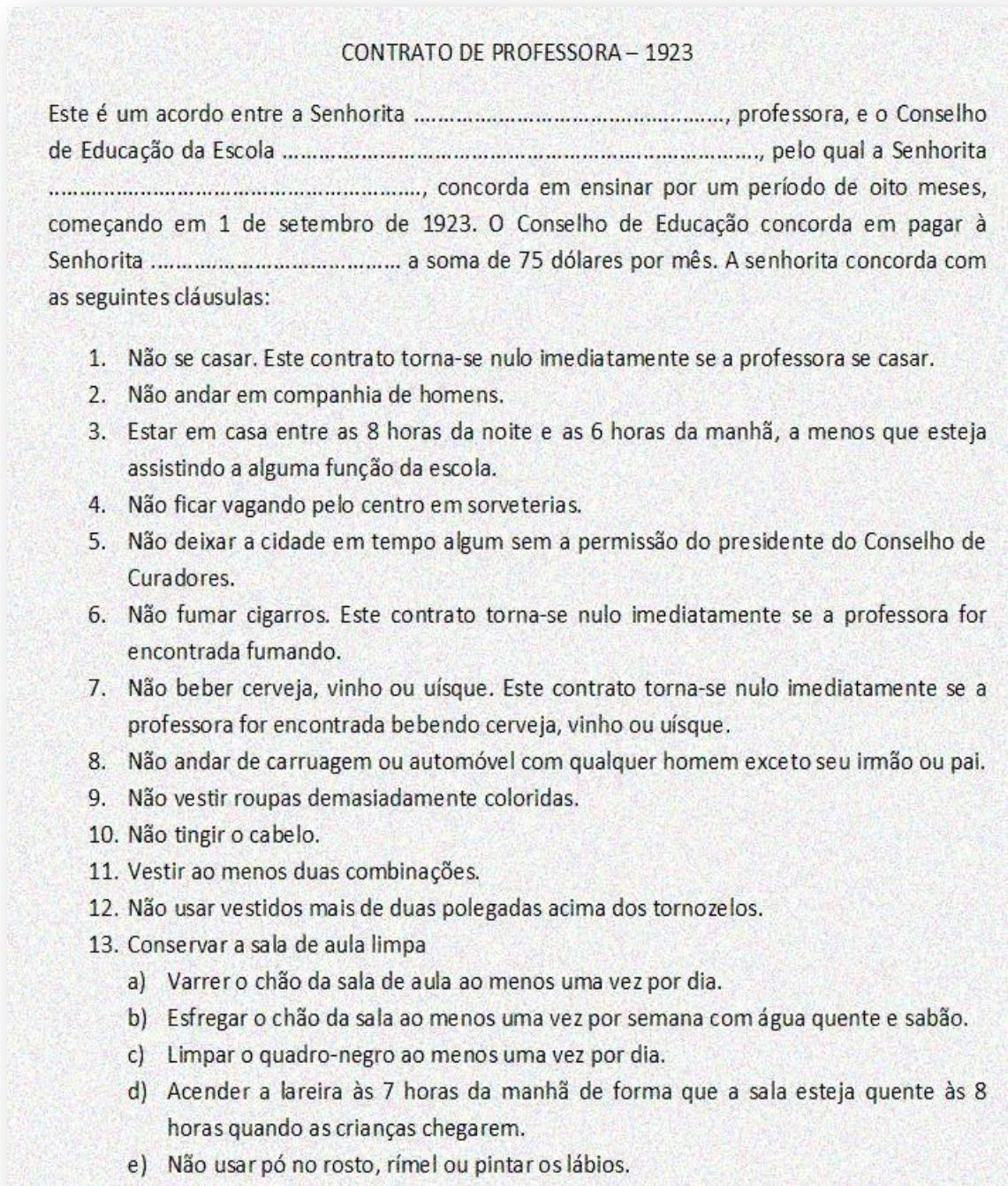
em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isso pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante (APPLE, 1995, p. 32).

A existência de uma sociedade americana machista, ainda que essa palavra não seja mencionada nas duas obras de Apple de que tratamos aqui, contribuiu para que esse quadro de proletarização do trabalho docente fosse reforçado ao longo dos séculos.

Análises históricas apontam, também, que nos EUA foram criadas organizações de modo a reestruturar os postos de trabalho no momento em que o trabalho docente passou a ser formalizado. As ocupações das mulheres, por exemplo, passaram a ser vinculadas a regras e à autoridade do homem. Isso porque se pensava na existência de uma capacidade masculina para gerir as mulheres.

Documentos históricos evidenciam, ainda, algumas formas de controle apoiadas pelo Estado, como as normas de condição de trabalho impostas às mulheres professoras, que refletem nas sociedades até os dias de hoje. Um exemplo disso é mostrado na figura 2, que apresenta um modelo de contrato que as professoras precisavam assinar nas escolas dos Estados Unidos no ano de 1923, para “consolidar” seus empregos. Esse documento permite, também, que observemos algumas condições ideológicas sob as quais as mulheres trabalhavam:

Figura 1: Modelo de contrato de trabalho entre professora e escola no início do século XX:



Fonte: APPLE, 1995, p. 67-68.

Regras como a de nº 11, da figura 1, por exemplo, que tem a ver com a vestimenta das professoras, ainda são presentes no século XXI, embora não explicitados em documentos. Há, em algumas escolas brasileiras, um código de trajes considerados “inapropriados” para dar aulas. Outras, por exemplo, exigem que seu corpo docente utilize batas até os joelhos, padronizando sua forma de vestir.



Apple (1995) ressalta que a ideologia do patriarcado no início do século XX dava à mulher a condição doméstica e maternal, negando a ela a sua própria sexualidade, submetendo-a ao domínio dos homens e colocando-a em condições inferiores. Também nos Estados Unidos, dez anos após esse contrato, o próprio governo federal determinou, em 1932, que “se um casal trabalhasse para o governo, um dos dois deveria sair. Essa lei foi aplicada quase invariavelmente às mulheres” (APPLE, 1995, p. 69), o que, mais uma vez, mostra a preferência pela figura masculina nas questões de “trabalho fora do lar”.

O mesmo levantamento histórico realizado por Apple (1995), porém, aponta que as professoras não foram tão passivas quanto possa parecer. Houve indignação de parte delas no que se refere “à diferenciação dos salários, interferências em suas decisões, ou a própria forma com que eram tão estritamente controladas; [...] algumas lutaram ‘silenciosamente’, no dia-a-dia, para expandir ou manter o controle de sua prática docente e do currículo” (APPLE, 1995, p.70-71). Infelizmente, parte desse quadro que proletariza a mulher, colocando-a em posição inferior a dos homens, ainda é atual no magistério nos dias de hoje no Brasil. Parte disso pode ser atribuída a razões econômicas, pois ao diferenciar salários barateiam-se os custos escolares, minimizam-se os gastos com sua expansão e evitam-se grandes despesas com a folha de pagamento, por exemplo.

Em nossas análises as questões de gênero não surgem explicitamente e não as procuramos de forma específica, mas consideramos que o processo de proletarização da docência pode ser observado, bem como movimentos de resistência. Esse processo se concretiza, por exemplo, na consolidação das avaliações nacionais, cujo resultado é a redução da autonomia do professor para decidir sobre objetos de ensino e meios de avaliação dos alunos. A própria produção em série de relatórios pode ser vista como proletarização deste trabalho docente. Há indícios de que essa produção é feita de um modo quase que “automático” pelo estagiário, sem certo critério, o que nos faz questionar como o Estágio Supervisionado é proposto para o aluno de Letras Inglês.

Os estudos de Apple (1995) o levaram a examinar as escolas mais de perto e a analisar de que forma as instituições contribuem para a criação da hegemonia ideológica do Estado. Suas investigações o fizeram admitir a existência de dois currículos: um *explícito* e outro *oculto*. O currículo explícito é um documento físico, aquele que expõe o que verdadeiramente será abordado pela escola, que lista e descreve o tipo de conhecimento a ser ensinado. Já o currículo oculto, como o próprio nome sugere, não está fisicamente listado em um documento, mas agrega valores culturais, cobrados pelos diretores, coordenadores,

professores, pais de alunos e sociedade em geral; aquele que reúne, também, os interesses do Estado.

Bowles e Gintis (1976) consideraram a escola como um lugar de transmissão de valores e conhecimento ideológicos, desde o início da vida educacional do aluno no jardim da infância. Para eles, a escola serve aos interesses das classes mais poderosas da sociedade, uma vez que é ela quem distribui o conhecimento, sendo organizada para esse fim, que é o de funcionar como agência de distribuição do processo de acumulação de capital econômico e cultural.

Apple (1995) afirma que as escolas processam pessoas e conhecimento, sendo que esse processamento não é oferecido de maneira igualitária aos diferentes sujeitos. O conhecimento é organizado de forma a produzir tipos distintos de mão de obra técnica, gerando, assim, uma dupla divisão social do trabalho, o mental e o manual.

Do lado mental são colocados os estudantes identificados (por meio de testes vocacionais) como aqueles “capazes de produzir importantes quantidades de conhecimento técnico administrativo” (APPLE, 1989, p. 66). Do lado manual ficam aqueles que não se enquadram no cálculo particular de valores previamente estabelecidos. Nessa divisão geralmente ficam as crianças mais pobres e as minorias étnicas. Como salienta Apple (1989, p.67-9), “o êxito torna-se, outra vez, ligado à origem social”.

Apple (1989) levanta algumas questões como as manobras do Estado para manter a acumulação de capital e ao mesmo tempo ter suas ações legitimadas pela sociedade. Isso tem a ver com a forma em que o Estado lida com a distribuição do conhecimento, por meio da educação. O padrão de intervenção acontece da seguinte forma:

[...] ênfase na educação baseada na ‘competência’, instrução sistêmica, educação profissionalizante, futurismo (com frequência, um eufemismo para planejamento de ‘mão-de-obra’), financiamento continuado e prioritário para o desenvolvimento de currículos de matemática e ciências, programas nacionais de testes, faculdades e institutos técnicos comunitários (mais curto e de menor prestígio) e assim por diante (APPLE, 1989, p. 70).

Dessa forma, o Estado controla a acumulação de capital econômico e cultural por meio da educação, ao mesmo tempo em que pode remediar resultados negativos, mantendo, assim, a sua legitimidade. Aqui se encaixam alguns grupos tidos pela escola como “desajustados”, que se referem a tipos particulares de alunos que não correspondem ao que foi previamente planejado. Podemos incluir nesse grupo os aprendizes lentos, com problemas de recuperação e de disciplina e assim por diante – são os alunos que não contribuem produtivamente da

maneira esperada e que, portanto, são “rotulados” e “estratificados” por não se adequar ao “modelo” educacional do sistema.

Podemos fazer alusão à oferta de, pelo menos, dois tipos de distribuição de conhecimento nas escolas. Primeiro, há o conhecimento transmitido com o objetivo de formar alunos que ocuparão posições de maior prestígio ou status social. Segundo, o conhecimento ofertado para formar trabalhadores ideais, aptos a exercer funções que exigem um comportamento padronizado, com desempenho para atender às necessidades da mão de obra local, do comércio e de indústrias. Aos primeiros ensina-se a desenvolver “uma mentalidade mais aberta, habilidades de solução de problemas, flexibilidade” (APPLE, 1989, p. 83) e assim por diante. Aos segundos, ensina-se “pontualidade, asseio, respeito pela autoridade e outros elementos de formação de hábito” (APPLE, 1989, p. 83). Essa divisão do trabalho coloca o Estado no centro da economia, uma vez que é o próprio Estado quem sustenta o processo de acumulação de capital ao “fornecer serviços, criar novos mercados e proteger antigos, e ao absorver uma grande parte da população ‘excedente’ no funcionalismo público” (APPLE, 1989, p. 69).

Essa relação entre o currículo oculto e o processo de trabalho é vista por alguns pesquisadores, como Harry Braverman, como “procedimentos capitalistas para assegurar o controle do processo de produção” (*apud* APPLE, 1989, p.86), que tem o Estado como organizador e controlador da vida dos trabalhadores. Braverman nos faz pensar o currículo oculto como aquele que é representado por meio de normas e disposições específicas, servindo como preparação para futuros trabalhadores das indústrias. Essa relação de comportamento e currículo compara o currículo oculto ao *taylorismo* – modelo de trabalho no qual a administração planeja e os trabalhadores executam. Esse padrão forma pessoas que respeitam um modelo hierárquico de trabalho, no qual de um lado se encontra a autoridade (um *expert*) e de outro aqueles que a obedecem, favorecendo, assim a formação da mão de obra proletária.

No entanto, os ensinamentos distribuídos nas escolas para aqueles alunos que “supostamente” formariam a força de trabalho das indústrias e do comércio da sociedade capitalista nem sempre alcançaram as metas pretendidas; isso porque a “conduta” passiva da classe trabalhadora muitas vezes não foi “obediente”, gerando, assim, manifestações de resistência, conflito e luta (APPLE, 1989).

Ao longo da história encontramos vários exemplos de resistência dos trabalhadores. Eles se fortaleceram ao criar sindicatos, reagindo às ações que consideravam arbitrárias e abusivas, como jornada extra, corte de salários e assim por diante. Outros exemplos históricos

nos mostram, também, lutas de trabalhadores em diferentes países, com ações explícitas de resistência às determinações e controle de seus superiores, como aquelas realizadas por meio de greves. Da mesma forma que os trabalhadores reagiram às medidas do Estado com as quais não concordavam, no meio escolar encontramos vários tipos de resistência dos alunos, que tentam

driblar o sistema [...] e adaptam de forma criativa seus ambientes para que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas [...] e levar o dia [...]; (*eles*) rejeitam os currículos oculto e explícito da escola [...]; o professor é ignorado [...]. O ensino velado da pontualidade, asseio, obediência e outras normas é repudiado [...]. A verdadeira tarefa dos alunos é a de sobreviver até que o sinal soe (APPLE, 1989, p. 112, *grifo nosso*).

A rejeição aos currículos explícito e oculto nas escolas, segundo Apple (1985), está ligada ao papel que as instituições educacionais têm na reprodução da divisão social do trabalho e da desigualdade nas sociedades capitalistas. Apple (1985, p. 113) afirma que as escolas têm “funções” sociais, como a de promover valores; e operam por meio de ideologias ao controlar as ações e consciências das pessoas, incluindo não só as ações dos alunos, mas de professores também. Alguns dos depoimentos de professores em escolas americanas, recolhidos por Apple (1985), refletem situações semelhantes àquelas dos nossos professores de ensino médio e fundamental no Brasil, como a que destacamos a seguir, de um professor insatisfeito com seu material didático:

“Olha, eu não tenho escolha. Pessoalmente não gosto deste material, mas todos, no nosso distrito escolar, têm que usar esta série. Eu tento fazer também outras coisas, mas basicamente o nosso currículo tem que se fundamentar nesses materiais” (APPLE, 1985, p.170).

Esse depoimento é um exemplo do quanto o professor é igualmente controlado e preso a um modelo de ensino que muitas vezes não favorece suas aulas. No entanto, tal qual como o aluno, alguns professores demonstram resistência a essa forma de controle, e trazem para a sala de aula atividades que consideram corresponder às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

A mesma professora do depoimento acima, por discordar do currículo contido no material que usa, optou em usar o livro didático apenas três vezes por semana e não os cinco dias, como foi determinado. Portanto, essa resistência do professor pode acontecer individualmente, uma vez que é ele quem decidirá sobre como proceder, mesmo que suas ações sejam determinadas e limitadas pela instituição escolar.

Infelizmente, alguns conflitos causados pela resistência “aberta” de determinados professores, podem gerar opressões ou demissões, o que faz com que muitos educadores se omitam diante das dificuldades encontradas e não se arrisquem a organizar seu próprio material. Alguns, inclusive, evitam discutir sobre seus pontos de vista e se calam para não sofrerem retaliações.

Em longo prazo, o trabalho do professor pode cair no descrédito, com alguns achando mesmo que ele não seja capaz de criar suas aulas, baseadas a partir de suas experiências individuais. Conseqüentemente, o professor “pode ser rotulado com o equivalente educacional do ‘fazer cera’ sempre que não seguir às determinações vinculadas à produção do conhecimento e dos agentes exigidos pela economia” (APPLE, 1985, p. 176).

Apple (1985, p. 177) destaca a necessidade de se ter “algo mais que não o conteúdo” em sala de aula, que é possível por meio do material individualizado, elaborado pelo professor; isso representa uma forma de evitar a criação de “experiências coletivas de aprendizagem”. Esse assunto nos remete à questão da mercantilização da cultura, uma vez que é por meio do material didático utilizado nas escolas que esse conteúdo (uniformizado – o currículo explícito) é repassado aos alunos.

Como discutimos, as escolas poderiam proporcionar experiências mais personalizadas, de forma que atendessem mais especificamente às necessidades dos alunos. Porém, o que vemos acontecer nos dias de hoje segue o que alertou Apple (1995) décadas atrás: o livro didático pode ser uma forma de controle do Estado, um meio de introduzir sua ideologia, uma vez que ele possibilita determinar **o que** deve ser ensinado. Além disso, o material representa um modelo de transmissão de cultura, no sentido de que ele pode proporcionar experiências e conhecimentos de nosso dia a dia; mas há, também, a compreensão de “cultura” como mercadoria, como algo que produzimos e consumimos, por exemplo, ao assistir a um filme, ou ao comprarmos um livro, e assim por diante.

Apple corrobora a ideia de que o livro didático possa ser prático para muitos professores, mas ao mesmo tempo o material deixa muito pouco espaço para o professor criar suas próprias aulas e atividades, gerando certa padronização do ensino. Além disso, os livros didáticos estão crescendo em termos de conteúdo, o que consome todo o tempo útil em sala de aula, caso o professor precise seguir à risca o material escolhido pela instituição. Nos EUA, por exemplo, “estima-se que 75% do tempo dos estudantes de escolas elementares e secundárias em sala de aula, além de 90% do tempo dedicado ao estudo em casa, é gasto com materiais apresentados pelos livros didáticos” (APPLE, 1995, p. 85). Não há estudo

semelhante no Brasil, mas podemos supor que muitos professores assumem que o livro é o currículo.

Um fato inegável em relação a esse mercado é que ele gera muito dinheiro. Os números comprovam a lucratividade de editoras, que também se preocupam com lucro gerado pela venda de alguns títulos em longo prazo.

Outro aspecto a ser observado em relação ao livro didático, segundo Apple (1995), diz respeito às ideologias do Estado. Quando o próprio Estado produz ou patrocina a cultura é possível ter o controle sobre o que deve e o que não deve ser ensinado ou transmitido. Isso contribui para a construção das relações sociais e de mercado, de acordo com os interesses do próprio Estado. Um filme ou um livro em particular, por exemplo, podem colaborar para que o Estado introduza sua ideologia, mas esse tipo de afirmação ainda carece de maiores pesquisas.

As questões de controle do Estado sobre o conteúdo podem ser exemplificadas com o fato das escolas terem sido omissas ao falar sobre a questão indígena brasileira. No Pará, por exemplo, essa parte de nossa história ligada aos índios não constava nos currículos na década de 70, período no qual concluí meu curso ginásial, hoje Ensino Médio. Só vim a conhecer mais de perto sobre a vida indígena em nosso estado quando cursei a disciplina de Doutorado “Tópicos avançados de Linguística: discurso e identidades”, ministrada pela Profa. Ivania Neves. O receio em falar do indígena está diretamente ligado às questões colonialistas, uma vez que se considerava “selvagem” admitir interferências do índio em nossa cultura – a civilização deveria sempre estar ligada ao Europeu (BESSA FREIRE, 2004). Dessa forma, ao enfraquecer a cultura local, valorizava-se o Estado e seu colonizador.

Considera-se, portanto, que o ensino está ligado às determinações do Estado e é esse Estado que tem o poder de direcionar e influenciar nas questões de educação e cultura dos indivíduos.

### **1.3 Linguagem como interação social**

Ao concebermos o Estado como aquele que exerce uma influência às vezes determinante na formação do sujeito, capturando-o na estrutura de uma ideologia, consideramos que esse sujeito interpelado constrói e elabora o que julga ser seu “próprio discurso”. A linguagem tem um papel crucial nesse processo.

Tratando da noção de ideologia, Bakhtin (2014, p. 31) afirma que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. Essa ideia está intimamente ligada à noção de signo linguístico, que contém toda imagem artístico-simbólica criada para representar um produto ideológico.

Bakhtin (2014) defende a ideia de que a nossa consciência adquire forma e existência nos signos e que esses são criados dentro das relações sociais, isto é, os signos verbais emergem de um grupo socialmente organizado que elabora uma “realidade ideológica”. A palavra faz parte dessa criação e representa para o autor, o fenômeno ideológico por excelência – um signo “puro”. Bakhtin nos lembra de que a obra de arte ou um ritual, por exemplo, mesmo envolvendo signos de outras ordens (imagens, música, movimentos corporais, dentre outros) não podem “operar” sem envolver o discurso interior (sempre composto por signos verbais), pois “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN, 2014, p. 38).

O signo em Bakhtin (2014) nunca permanece isolado. Ele é parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Os signos se apoiam nas palavras para constituir-se uma vez que elas estão em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. É nesse pensamento que se constitui a filosofia da linguagem em Bakhtin.

A fim de apresentar sua perspectiva, denominada de “método sociológico” em algumas partes da obra, Bakhtin faz uma bem conhecida crítica a duas correntes de pensamento que, à época, dedicavam-se ao problema da expressão verbal – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Para compreender melhor o pensamento filosófico desse autor, trazemos algumas de suas considerações sobre o modo como o objetivismo abstrato abordava o problema da linguagem.

Saussure e os linguistas da corrente que Bakhtin chama de “objetivismo abstrato” sustentam que a língua possui normas rígidas e imutáveis, mas que também se encontra em constante evolução. O sistema diacrônico de análise linguística serve ao pesquisador na medida em que ele registra e tenta compreender os desvios e mudanças da língua em momentos da história, enquanto que o sincrônico analisa a língua tal qual ela se apresenta no grupo social, ou seja, considerando as influências dos sistemas de normas (morais, jurídicas, estéticas e assim por diante) que a regem, as quais correspondem à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade social. Na consciência do locutor a língua é imutável.

Bakhtin diz que “o sistema linguístico é uma mera abstração; [...] não serve aos propósitos imediatos da comunicação; [...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN, 2014, p. 95). Em outras palavras, recusando a perspectiva estruturalista, Bakhtin diz que a compreensão não resulta do acionamento de um sistema, mas da produção de uma reação. Não existe decodificação para Bakhtin – a compreensão é a emissão de uma contrapalavra (em pensamento, falada ou escrita, tanto faz). O falante não decodifica a fala do outro – ele fala de volta para essa fala.

Para o falante nativo não é o significado dicionarizado da palavra que é utilizado em suas enunciações, tampouco importam as normas linguísticas, que passam despercebidas por eles.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Ao observar os processos no sistema de decodificação da linguagem propostos por Saussure, Bakhtin faz a seguinte análise: O primeiro processo só identifica o sinal do signo. O sinal representa um instrumento técnico que designa um objeto. Como exemplo, Bakhtin (2014) cita o estudante de uma língua estrangeira que anota o significado de uma palavra (isolada de seu contexto) e a traduz para o seu idioma materno, essa ação representa um sinal de decodificação da língua. O segundo está relacionado à compreensão do signo, que acontece na estrutura concreta da enunciação, como quando aprendemos uma palavra ao ouvi-la sendo usada por alguém, mesmo sem nunca tê-la ouvido antes. Pode ser difícil traduzi-la para nossa língua depois, embora saibamos em que contexto usá-la ou que “tom” ela tem em uma conversação.

Para Bakhtin (2014) não há enunciação monológica. O autor critica a linguística por pensar na possibilidade em separar o ato de produzir do ato de receber um enunciado. Bakhtin considera a enunciação um ato só, como “compreensão responsiva”.

Bakhtin faz distinção entre a palavra na “língua nativa” e a palavra na “língua estrangeira”. Ele percebe a primeira como uma “irmã”, uma roupa familiar, enquanto que a segunda reflete o papel histórico que a palavra desempenhou. Bakhtin (2014) entende que a palavra estrangeira foi utilizada como veículo da civilização, cultura, religião e organização política e por esse motivo está atrelada à ideia de poder, força e santidade (que representam a



ideologia). Essas questões ideológicas fazem parte de uma consciência histórica coletiva que “aprende” a valorizar o colonizador, a “adorar” a igreja entre outras coisas. São “heranças” que tiveram origem na época das conquistas entre os povos.

Antes de discutir a filosofia da linguagem em Bakhtin, achamos por bem explicar o termo “língua estrangeira”, que o autor utiliza ao longo de sua obra. Em nossa área, “língua estrangeira” é o mesmo que uma língua “adicional” que aprendemos além de nossa língua materna. No entanto, Bakhtin (2014) se refere à palavra na “língua estrangeira” com outro sentido. Para ele seria o mesmo que a palavra “ideológica”, uma língua viva, de fluxo contínuo, “que dura e perdura” e sempre evolui. Os indivíduos só “mergulham” nessa palavra quando adquirem consciência sobre ela. O autor diz que é durante o processo de aquisição da linguagem que progressivamente nos tornamos conscientes sobre a palavra na “língua estrangeira”, formando nossos conceitos sobre as coisas. Bakhtin considera que toda criança passa por um processo de integração progressiva na comunicação verbal e à medida que essa integração se realiza sua consciência é formada e adquire seu conteúdo. Na verdade, para Bakhtin, toda língua é, em primeiro lugar e até certo momento, a língua do outro. Nesse sentido, ela é uma “língua estrangeira” para o sujeito, que vai se “apropriando” dela ao longo da vida, passando a vê-la como sua própria língua.

Para examinar o **objetivismo abstrato da palavra estrangeira**, Bakhtin (2014) propõe analisar oito pontos que demonstram sua oposição a essa corrente. O autor entende que não há consciência sobre o papel ideológico da palavra estrangeira, nem por parte da linguística, nem da filosofia da linguagem.

O primeiro ponto: de acordo com o objetivismo abstrato “nas formas linguísticas, o fator *normativo* e *estável* prevalece sobre o caráter *mutável*” (BAKHTIN, 2014, p. 106). Para o autor, pelo contrário, o indivíduo não se preocupa com os elementos normativos do discurso durante sua enunciação; ele simplesmente utiliza a língua de acordo com o contexto e suas necessidades.

O segundo ponto: “o *abstrato* prevalece sobre o *concreto*” (BAKHTIN, 2014, p. 106). Bakhtin entende, por sua vez, que a concretização da palavra só é possível dentro de um contexto histórico real de sua realização primitiva. Ao estudar a enunciação monológica isoladamente, os fios que ligam a palavra à história concreta são cortados.

O terceiro ponto: “o *sistemático abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*” (BAKHTIN, 2014, p. 106). A sistematização-formalização da palavra é comum no campo das línguas mortas, depois que elas já perderam sua influência ou seu caráter autoritário, o que torna essa visão incompatível com uma abordagem histórica viva da língua.

O quarto ponto: “as formas dos *elementos* prevalecem sobre as do conjunto” (BAKHTIN, 2014, p. 106). A linguística estuda a enunciação monológica isoladamente, deixando para outras disciplinas – como a retórica e a poética – investigar a estrutura da enunciação completa. A filologia analisa as relações no interior da enunciação. Ambas não se preocupam em abordar as formas de composição do todo.

O quinto ponto: “a *reificação* do elemento linguístico isolado substitui a *dinâmica* da fala” (BAKHTIN, 2014, p. 106). Bakhtin critica a forma isolada pela qual a linguística estuda as formas da língua, dividindo-as em campos específicos, como fonética, morfologia, sintaxe entre outras. O autor cita como exemplo a investigação de Vossler sobre a história da língua atrelada à do vestuário de uma época. Em vez de falar do gosto das pessoas em um dado período histórico, por exemplo, o estudo fornece listas cronologicamente organizadas com nomes de botões, chapéus e fitas, e a gramática histórica descreve seus sons, como: /e/ aberto e fechado, /t/ surdo ou /d/ sonoro e assim por diante.

O sexto: “*univocidade* da palavra mais do que *polissemia* e *plurivalência* vivas” (BAKHTIN, 2014, p. 106). Bakhtin critica o modo de estudar a palavra de forma “una” – descontextualizada e isolada por meio de um recorte único da realidade, sem observá-la em situações de enunciação verbal, nas quais os falantes estão empenhados em comunicar-se. Para o autor isso só é possível na dialética, que examina uma pluralidade de significações estabelecidas por meio de estreitas relações polissêmicas.

O sétimo ponto: “representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração” (BAKHTIN, 2014, p. 106). Para Bakhtin, os indivíduos não recebem pronta a língua pronta que irão utilizar. Eles passam por um processo de aquisição da linguagem – como já mencionamos anteriormente – que constrói sua “consciência” e progressivamente os faz adquirir a palavra em “língua estrangeira”, posteriormente transformada em “palavras próprias-alheias”.

O último ponto: “incapacidade de compreender o processo gerativo *interno* da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 107). Bakhtin afirma que isso acontece porque o objetivismo abstrato não sabe unir a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica com sua evolução.

O objetivismo abstrato é para Bakhtin (2014) uma perspectiva falaciosa, pois rejeita o papel da enunciação, o ato de fala e se interessa pelos fatos individuais da língua tomada enquanto sistema abstrato.

A segunda corrente de pensamento discutida por Bakhtin é aquela que ele chama de subjetivismo idealista. Na concepção dessa corrente, a enunciação pertence à categoria geral da expressão, que comporta um *conteúdo interior* e uma *objetivação exterior*. Para essa

corrente, todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior (suas fontes são interiores). O subjetivismo individualista foca na fala (individual), ou seja, ambas as escolas, objetivista e subjetivista, consideram o indivíduo em seu sentido restrito do termo.

O subjetivismo individualista entende que ao exteriorizar um conteúdo interior por meio da fala, da enunciação, o “pensamento” é transformado e precisa utilizar as regras do “material” exterior (regras referentes à forma da língua). Por esse motivo, surgiram teorias que rejeitaram a expressão, considerando-a como “deformação da pureza do pensamento interior” (BAKHTIN, 2014, p. 115). Bakhtin refuta essa ideia. Para ele a língua é social – a enunciação é de natureza social; não existe atividade mental sem expressão semiótica. A expressão é que organiza a **atividade mental** e não o contrário. Em outras palavras, é a expressão que modela e determina a atividade mental.

Partindo dessa compreensão, Bakhtin sustenta que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2014, p. 116); ou seja, não há interlocutor abstrato para Bakhtin, uma vez que a palavra é sempre dirigida (designada) a alguém. Essa palavra expressa, externada pela enunciação, vem do lugar que ocupamos no meio social concreto a que pertencemos. Portanto, a enunciação é um produto da interação entre locutor e ouvinte, sendo inteiramente determinada pelas relações sociais.

Bakhtin confere duas faces à palavra, uma que procede *de* alguém e outra que se dirige *para* alguém. É por isso que ela é um produto social, mesmo quando consideramos que sua origem está em nosso interior. A própria tomada de consciência a respeito de um assunto qualquer, ainda que confusa, é carregada de ideologia.

Para Bakhtin, a orientação do sujeito é sempre “social”. É o meio social que nos concede o grau de consciência da atividade mental, que faz com que nossa enunciação seja uma expressão material, estruturada pela palavra, signo, desenho, pintura, som ou pauta musical, dentre outros. Consequentemente, nossa “consciência” intrassubjetiva é formada a partir das relações sociais intersubjetivas.

Bakhtin diz que “fora de sua objetivação a consciência é uma ficção” (BAKHTIN, 2014, p. 122). O autor refere-se a nossa “consciência” como uma “ideologia do cotidiano”, que representa a palavra interior e exterior (que não é presa em um sistema) e que “acompanha nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2014, p. 123). Para ele não existe a palavra interior (una), uma vez que todo o indivíduo tem sua enunciação organizada **no (e pelo)** meio social: “só o grito inarticulado de um animal

procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado” (BAKHTIN, 2014, p. 125). Em sua teoria da linguagem,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, 2014, p. 127, grifo do autor).

Sobre o conceito de atividade mental e a orientação para o *eu* (monológica) ou para o *nós* (fenômeno social da interação verbal), podemos trazer exemplos em nossa área de pesquisa. Citamos os relatórios de estágio e a prática de estágio que, de maneira geral, tendem a formar uma atividade mental que é mais direcionada para o polo do *eu*. Isso significa que quando o estagiário narra o que ele vivenciou em sala de aula, ele tende a narrar do ponto de vista do que acontece com ele enquanto um indivíduo isolado, como, por exemplo, sua ansiedade ao entrar na sala, experiências que ele já teve (ou não), o que ele sente, o sonho e a vontade dele em ser professor, sua insegurança, dentre outras. O estagiário pode, também, tirar conclusões do tipo: “esse aluno teve dificuldades porque não prestou atenção”; ou seja, seu foco na compreensão do que está acontecendo naquele momento concreto da observação é um tipo de atividade mental focalizada no polo do *eu*. Em oposição a isso, podemos imaginar o que seria uma narrativa da aula focada no *nós*. Há várias formas como isso pode se dar. Uma delas seria o modo como o estagiário se vê. Por exemplo, ao invés de pensar: “eu que sempre quis ser professor, será que vou conseguir...”, o estagiário pode ver-se como membro de uma classe ou grupo social: “eu, que vim lá do bairro X, que sou o primeiro da família a ter o ensino superior, quando me formar irei dar aulas para a minha comunidade”.

A teoria de Bakhtin (2014) de que a enunciação é um fenômeno social da interação verbal também é compartilhada por Geraldi (2002) que traz essa discussão para a sala de aula. A concepção da linguagem como um lugar de interação humana – *por meio dela* o falante pratica suas ações *e com ela* o falante age sobre o ouvinte, comprometendo-se e criando vínculos que não existiam antes dele falar – implica uma postura educacional diferenciada. Isso porque é nessa relação que os falantes se tornam sujeitos. Para o autor “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (GERALDI, 2002, p. 42). Para exemplificar essa ideia, Geraldi demonstra como poderíamos ensinar gramática contextualizada:

Dado que alguém (Pedro) dirija a outro (José) uma pergunta como: “Você foi ao cinema ontem?”, tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo “o que você tem a ver com isso?”). No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro (GERALDI, 2002, p. 42)

Com esse exemplo, Geraldi (2002) diz que é assim que devemos estudar língua, assumindo compromissos por meio fala, preenchendo suas condições de acordo com a situação concreta da interação e chegando ao estudo das formas gramaticais (interrogativas; negativas dentre outras) em função dos objetivos comunicacionais construídos entre aluno e professor. No ensino de línguas, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2002, p. 42).

Geraldi nos fala que o ensino tem focado muito mais em questões metalinguísticas do que nas de cunho comunicativo. “Hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem etc. [...] mas não aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática” (GERALDI, 2002, p.46). Com isso encontramos alunos sem habilidade para expressar seus pensamentos, incapazes de articular um juízo. Essa posição de Geraldi foi definida nos anos 70. Se encontramos hoje situações semelhantes, não podemos pensar que se trate do mesmo ensino do qual ele estava falando na época. A permanência de alguns problemas também não tem mais o mesmo significado, pois naquele período não existia PCN, BNCC, dentre outros.

A proposta de Geraldi (1997) é que observemos as ações que fazemos *com* a linguagem e *sobre* a linguagem, bem como as ações *da* linguagem – isto é, ações que a linguagem realiza sobre os sujeitos que se “utilizam” dela. Segundo o autor, as ações *com* a linguagem são “ditadas” pelos objetivos pretendidos, pelo que temos interesse em ressaltar. As escolhas que fazemos ao utilizar a língua ou optar por determinada palavra ou expressão compõem nosso discurso, revelando nossos objetivos. Por exemplo, na aula de inglês, “dá-se preferência” à linguagem padrão e descartam-se as variações linguísticas que nos remetem à linguagem mais popular, como a negativa *ain't*, as formas que não gramaticais (que nos soam “erradas”, como “*she don't*”) e assim por diante. Uma das razões que podemos atribuir a esse fato é porque a linguagem padrão é a preferida das editoras, que dominam o mercado de livros didáticos e literários. Isso pode acontecer, também, em relação ao conteúdo encontrado nos

livros utilizados em sala de aula. Percebemos que eles valorizam certas marcas de consumo, como, por exemplo, o refrigerante Coca-Cola e o sanduíche do McDonald's. De igual modo, ao produzir o relato de uma aula observada, ao pensar sobre ela e avaliá-la, o sujeito pratica ações *com* a linguagem, como por exemplo, quando o estagiário escolhe determinada expressão ou palavra para compor seu relatório de estágio; esse fato pode estar ligado diretamente ao que ele “pretende” conseguir, como, por exemplo, o de agradar o seu professor e obter uma nota satisfatória. Sendo assim, para conseguir seu objetivo, esse estagiário vai optar por usar argumentos do professor e não os seus. As ações *com* a linguagem vão ainda mais além. Elas consistem no próprio fluxo da fala ou da escrita, no próximo desenvolvimento do texto, na maneira como eu escolho escolhemos as palavras para expor nossos argumentos.

As ações *sobre* a linguagem, por sua vez, “tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos” (GERALDI, 1997, p. 24), colocando em tensão os sentidos consolidados na história e o sentido específico que adquirem em um contexto único de enunciação. Isso acontece quando usamos aspas, por exemplo, ou mudamos a ordem dos elementos de um sintagma procurando “ajustar” o tom do texto, ou, ainda, quando utilizamos palavras com um duplo sentido, ou um sentido metafórico.

Pode-se pensar, por exemplo, que toda classe de fenômenos linguísticos analisada por Authier-Revuz (2004), como “modalizações autonímicas” – consiste em ações realizadas *sobre* a linguagem, seja para se resguardar de uma opinião, usando a palavra do outro entre aspas, por exemplo, ou utilizando-se de recursos como a ressignificação do termo ou trecho do discurso, como quando fazemos ao parafrasear um autor, um pensamento ou uma expressão, usando “isto é”, “ou seja”, “isso quer dizer” etc.

Assuntos referentes às ações *da* linguagem, por fim, envolvem os sistemas de referência e seus efeitos sobre o sujeito. Isso quer dizer que quando falamos partimos de um dado assunto – tema (preexistente) – e construímos nossa fala utilizando estruturas linguísticas a partir dele. Essas ações envolvem o acionamento de sistemas de referência historicamente construídos, fazendo com que nos posicionemos sobre determinados assuntos por meio *da* linguagem que utilizamos em sala de aula. Essas ações estão diretamente ligadas às ideológicas mencionadas por Althusser e Bakhtin. Como exemplo disso, citamos um professor que, ao se referir a um aluno, diz que ele é “cheio de si e de personalidade” e faz um comentário do tipo: “Se deixar ele manda na escola”. Ao dizer isso, aciona-se um conjunto de crenças sobre o papel que a escola deveria assumir face à individualidade dos alunos – por exemplo, a ideia de que a expressão individual coloca em risco a organização escolar (“ele

manda na escola”); a autorização para supressão de comportamentos considerados excessivos (“se deixar”...) etc. É “lógico”, portanto, concluir que um aluno “cheio de personalidade” é um aluno que “não pode ser deixado sem supervisão”. Em suma, a ação *da* linguagem interfere na maneira de construir raciocínios lógico-linguísticos, limitando a forma de compreensão do mundo e favorecendo a produção de ideologias.

Geraldi defende a ideia de um ensino participativo, no qual as contribuições devem vir tanto do aluno quanto do professor, em maior ou menor escala. Um docente não é preso às respostas que conhece porque entende que a formação não é apenas escolar, ela acontece no dia a dia, na acumulação de suas experiências e práticas como professor. Geraldi (1997) é a favor da autonomia do docente, uma vez que ele deve ser capaz de elaborar sua própria aula, tomar decisões, escolher as metodologias com as quais vai trabalhar, bem como saber elaborar bons textos – já que seria difícil avaliar os textos dos alunos sem se saber fazer aquilo que se exige deles.

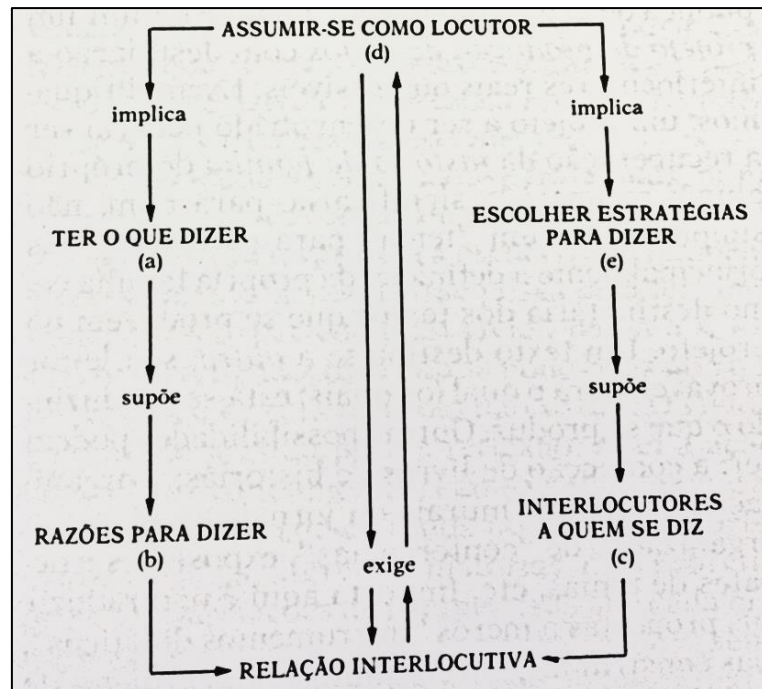
A ideia de interação entre professor e aluno, proposta por Geraldi (1997), pressupõe um professor capaz de contribuir em sala de aula tanto quanto os seus alunos. O autor defende uma postura diferente do professor, principalmente no que diz respeito ao conhecimento. Geraldi não fala em humildade, mas ressalta que as respostas do professor – que representam o conhecimento por sua formação – “são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos” (GERALDI, 1997, p. 160).

Para Geraldi (1997) para produzir um texto (oral ou escrito), ou para que se faça uma enunciação, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 160).

Com isso, o autor defende um princípio de “entrega” da palavra ao aluno, colocando-o como condutor de seu processo de aprendizagem. Porém, isso não se aplica a ações que tenham como resposta: “Nada a declarar”, ou em atitudes como “fingir” que não ouviu, tanto por parte do aluno como do professor. Para Geraldi (1997) a palavra precisa ser devolvida. A “não escuta” significa a “não devolução” da palavra – e isso representa a negação do direito de proferir. A figura 2 explica o modo como Geraldi entende que deva ser essa relação:

Figura 2: Relação de dialogismo entre professor e aluno segundo Geraldi (1997)



Fonte: GERALDI, 1997, p. 161.

Só é possível, portanto, se assumir como locutor em uma relação interlocutiva, o que explica a direção das flechas em dois sentidos na figura 2, indicando que o professor, tal qual como o aluno, poderá assumir ambas as funções, de acordo com as regras estabelecidas para a formulação de uma enunciação. Geraldi, ao pressupor um professor autônomo, está se posicionando contra qualquer forma de ‘proletarização’ do professor – como aquele professor que “trabalha” de forma mecanizada, seguindo o passo a passo que é “ditado” a ele pela escola, sem considerar a necessidade de cada turma, e assim por diante.

Contreras (2012) também faz parte dos autores que ressaltam a importância de um professor autônomo. Tal qual Michael Apple, o autor reconhece o histórico de proletarização da docência e o desejo por parte do Estado em monitorar as ações do professor, utilizando procedimentos típicos da indústria taylorista. Os professores têm passado por certos mecanismos que centralizam e controlam o ensino, um tipo de ideologia burocrática que acaba adequando o professor a um tipo (padronizado) de comportamento. No entanto, Contreras reconhece que há resistência quanto a esses procedimentos, que ele chama de fenômeno de *profissionalismo*. Isso acontece quando o professor enfrenta a sua perda e reclama pelo reconhecimento social. Contreras (2012) entende que o profissionalismo implica em ter condições de trabalho, bom salário e possibilidades de tomar decisões, o que implica em ter autonomia. Porém, para o autor, o conceito de autonomia vai um pouco além, está



voltado para uma prática educativa mais ampla, que envolve relações afetivas, sociais, emocionais e culturais. Ele não separa concepção e execução da prática de ensino. A esse conjunto de qualidades práticas do profissional docente Carreras chama de *profissionalidade*. Ele atribui alguns valores a esse termo. Um professor com profissionalidade é responsável e tem compromisso com seu ofício. Seu trabalho é produto de sua autoconsciência. Ele é ético no *fazer* de sua profissão e deixa claro seus valores e anseios.

As ideias de Contreras (2012) coadunam as de Geraldi (1997; 2012) quando ele entende, por exemplo, que ser professor não é algo que se aprende somente na universidade. Seu conhecimento de mundo, os saberes que foram construídos por sua experiência, tudo isso faz parte de sua formação. Um ensino de base interacionista requer, sobretudo, um professor que detenha a capacidade de planejamento e decisão – o que vai de encontro, por exemplo, ao ato de seguir a sequência de conteúdos dispostos em um livro didático planejado por outrem.

Outra característica do professor em Contreras (2012) é sua habilidade reflexiva, parte da característica de um professor autônomo. O docente com *profissionalidade* reflete sobre sua prática e os acontecimentos que fazem parte dela. Ao considerar que esse professor reflexivo deva ser um intelectual crítico, essa reflexão não pode ser reducionista ou imediatista. Isso porque o ensino é uma atividade social – ensino e educação são ocupações públicas e, portanto, a autonomia de professores deve considerar a comunidade como referência. As estratégias e técnicas a serem utilizadas pelo professor – as metodologias – não devem ser avaliadas por sua eficácia (ou não), mas pelo que se propõem, a razão por serem ensinadas.

Trazendo essa discussão para nossa pesquisa, consideramos que a escrita dos relatórios de estágio revele quem é esse professor de Letras Inglês em seu momento final da graduação. Neste ponto de seu percurso formativo, consideramos lícito esperar que ele demonstre por meio de sua prática – materializada na escrita de um relatório – alguns traços esperados de um profissional autônomo. Em especial, nesta tese, perguntamo-nos se ele se mostra capaz de tomar a posição de sujeito de sua prática, se tem “o que dizer” sobre ela, se utiliza estratégias para organizar suas ideias acerca de sua profissão e produzir seu texto (coeso) de tal forma a problematizar a própria experiência e, ao mesmo tempo, compartilhá-la com uma comunidade interessada em fazer avançar a compreensão do ensino de uma língua estrangeira e as formas de enfrentamento dos desafios encontrados aí.

## CAPÍTULO 2

### ANÁLISE DO DISCURSO: PRINCIPAIS CONCEITOS E IDEIAS

Neste capítulo trazemos a visão da análise do discurso da Escola Francesa, como ela surgiu e suas principais ideias. Em seguida, apresentamos o método arqueológico de Michel Foucault, discutido em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1972) e sua concepção de “saber”, “enunciado” e “formação discursiva”. Na última seção, apresentamos os estudos sobre a heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (2004).

#### 2.1 Escola Francesa

A Escola Francesa de análise do discurso surgiu na segunda metade da década de 60 com um grupo de linguistas e historiadores que se dedicou a estudar o discurso político na França. Suas pesquisas tornaram-se conhecidas por meio da revista *Langages*, divulgada em vários países, incluindo os de origem francófona e os de língua latina. O autor que melhor representa essa corrente é Michel Pêcheux (1938-1983), com o livro *Análise automática do discurso*.

O que a diferencia das demais escolas é sua metodologia investigativa, que combina a linguística estrutural e a teoria da ideologia, sendo essa inspirada nas propostas de Louis Althusser (1985), seguidor das ideias marxistas, e na psicanálise lacaniana. De acordo com a teoria marxista clássica, “a organização econômica das sociedades (a infraestrutura) determina e condiciona a linguagem e as línguas (elementos ideológicos que, de fato, pertencem à superestrutura). O social determina o linguístico, que é o seu *reflexo*” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 243).

A Escola Francesa acreditava que o Sujeito do discurso era uma “ilusão” – ele não existiria enquanto indivíduo empírico, e por isso dava prioridade a métodos de análise que desconstruíssem os textos, tentando provar que eles possuíam sentidos que estavam velados para a consciência, ou que manipulavam o leitor. A análise revelaria efeitos de sentido, para além do teor explícito dos textos, causados por forças do inconsciente. Essa escola revelou uma abordagem analítica do discurso bastante influenciada pelo modelo psicanalítico, uma vez que ela decompunha as totalidades para atingir o sentido.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2016) a nomenclatura “Escola Francesa” passou a ser substituída pelo termo “tendências francesas” no início dos anos 80, incluindo, nesse período, os estudos de Maingueneau (1991; 1997) e Sarfati (1997). Destacamos algumas das características desse movimento da AD a seguir,

(1) Interesse por *corpora* relativamente restritos (diferentemente dos estudos sobre conversação), e mesmo por *corpora* que apresentam um interesse histórico; (2) preocupação de não mais se interessar somente pela *função discursiva* das unidades, mas pelas suas propriedades *como unidades da língua*; (3) relação privilegiada com as teorias da *enunciação* linguística; (4) importância que elas concedem ao *interdiscurso*; (5) reflexão sobre os modos de inscrição do *Sujeito* em seu discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 202).

Essas tendências francesas da análise do discurso podem ser compreendidas por meio dos trabalhos de Pêcheux (1995) com sua teoria vinculada às questões que envolvem o Sujeito, que ele classifica em sujeito de direito e sujeito ideológico.

O sujeito de direito “está ligado a quem realmente somos – ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças)” (PÊCHEUX, 1995, p.159). O sujeito ideológico é aquele que é cobrado, ou “interpelado”, pelo que é – se você é “tal coisa” então você *não pode* ou *não deve* fazer “isso” ou “aquilo”. Quem determina essa interpelação é a própria ideologia, que “fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão” (PÊCHEUX, 1995, p.159-160), e o que ele deve e não deve fazer.

Ao refletir o funcionamento da linguagem no mundo do trabalho, dando como exemplo o operário, Pêcheux (1995) nos remete à Apple (1989;1995), que defende a necessidade de se pensar o professor como um trabalhador, como ele se relaciona com o trabalho de outras pessoas que estão na mesma cadeia produtiva que ele, como gestores, autores de material didático, pessoas em cargos políticos, ou ainda acionistas de grupos educacionais, conselheiros de escolas e assim por diante. Pêcheux considera que, ao se falar do professor como um trabalhador, a linguagem está sujeita a efeitos ideológicos na esfera de trabalho da educação.

A dupla função paradoxal da língua, mencionada por Pêcheux, explica porque é tão difícil, por exemplo, escrever um relatório de estágio, uma vez que a realidade da sala de aula é “opaca”. Lá chegam “comandos” que os professores precisam seguir que vêm de seus superiores, como a forma de ensinar um determinado conteúdo, de adotar algum

procedimento ou diretriz (PCNs; o Quadro Comum Europeu<sup>10</sup>), dentre outras. No entanto, toda essa estrutura que condiciona o trabalho do professor, em seu posto, não é visível dentro da sala de aula.

Quando o aluno vai para o campo de estágio não é fácil anotar o que ele observa. A própria natureza da situação não se mostra. Aprender ou não aprender uma língua estrangeira não é visível. Não sabemos a origem do problema, se é algo ideológico, de atitude, da vontade, de aceitação, de entendimento ou do querer do aluno. O que não conseguimos ver, a partir da escrita de seu relatório, é o que nos provoca a compreender sua escrita.

Da mesma forma, podemos nos perguntar quem lucra com a determinação de se adotar um material didático. Como professores, temos a ideia de que a escolha de um autor ou livro é uma decisão “didática”, que acarretará melhorias em situações que enfrentamos no dia a dia com os alunos. No entanto, para o editor, tal questão implica em avaliar o mercado, perceber se ele é viável, lucrativo etc. Cada área, então, possui interesses e preocupações distintas, com linguagens diferentes, quase como se fossem várias línguas dentro da mesma língua. Pêcheux (1995) diz que as palavras e enunciados podem “querer dizer o que realmente dizem”, mas essa forma mascarada de “transparência da linguagem” só adquire sentido em referência às posições ideológicas de onde elas são produzidas, porque esse sentido “não existe em si mesmo”.

Partindo desse ponto de vista, Pêcheux (1995) entende como “formação discursiva” aquilo que “pode” e “deve” ser dito a partir de uma dada conjuntura, articulada, por exemplo, sob a forma de um panfleto, de uma exposição ou de um programa. A sociedade produz, desse modo, um sujeito constituído da seguinte forma: como ele se vê e compreende as coisas, o que ele deve fazer, o que teme e espera, forma um conjunto de características que o produz como Sujeito. Pêcheux (1995) chama essas características de “pontos de estabilização” e explica que é assim que nos enxergamos no mundo, que nos reconhecemos, por meio de outros sujeitos, emanando um “consenso” intersubjetivo. Assim sendo, é na formação discursiva que se encontra o lugar da constituição do sentido (PÊCHEUX, 1995, p.161-162).

O filósofo se apoia em Lacan e Althusser para afirmar que são as ideologias que fornecem aos sujeitos a realidade em que vivem (sistema de evidências e significações

---

<sup>10</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, ou seja, por meio dele é possível dizer quão bem um estudante fala e entende uma língua estrangeira. O quadro divide o conhecimento dos alunos em três categorias: A: Básico; B: Independente; e C: Proficiente. Cada uma delas com duas subdivisões: A: Iniciante (A1) e Básico (A2); B: Intermediário (B1) e Usuário Independente (B2); e C: Proficiência Operativa Eficaz (C1) e Domínio Pleno (C2) (BRITISH COUNCIL).

percebidas – aceitas – experimentadas). “O imaginário no sujeito (EGO – lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação e assujeitamento ao *Outro* ou ao *Sujeito*” (PÊCHEUX, 1995, p. 162-163) porque essa relação só existe no sujeito *interior* sem *exterior*. O sujeito interior é determinado pelo exterior, ou mundo real, representado pelo interdiscurso.

Trazendo esse pensamento para o Sujeito Professor, de acordo com Pêcheux, percebemos que ele é marcado por um imaginário, que representa a relação que ele mantém com a realidade e que é mediado por imagens – isso faz parte do funcionamento de nossa capacidade de produzir sentido. De certa forma, devido o aluno estar em uma condição protegida, blindada, porque não vai ficar o ano todo nessa condição de estagiário para testar aquilo que sugeriu em seu relatório, ele não terá que confrontar essa imagem que tem de si mesmo. Quando ele diz, “se o professor tivesse feito tal coisa, talvez os alunos tivessem compreendido melhor...”, na verdade ele não sabe se isso funcionaria. Isso tem a ver com condicionamento, com a constituição do sujeito.

Quando um professor se depara com uma situação em sala de aula, ao ver um aluno ligando o celular para escutar música ou entrar em redes sociais, ou quando esse professor constata que o aluno acertou um exercício que ele achou que o aluno iria errar, o que se apresenta para o professor, em primeiro lugar, são imagens que constituem a sua própria história. Isto é, ele associa esse fato a alguma imagem prévia, e atribui sentido ao que ele vive a partir dessas imagens. Só que parte delas são imagens dele mesmo como professor. Isso quer dizer que quando olhamos para o nosso aluno e o vemos colocando o fone de ouvido, acionamos imagens que também temos sobre nós, tais como “esse aluno não me respeita”, “ele está me provocando”, “ele só faz isso na minha aula”, “acho que preciso ter um pulso mais firme”, “talvez eu não esteja escutando esse aluno o suficiente, por isso ele está se queixando pra mim”, entre outras. Uma parte das explicações que o professor atribui ao ato do aluno passa por imagens que ele também tem dele próprio. Ao criticar o professor, o estagiário acredita que pode fazer melhor. Então, uma parte das imagens através das quais se atribui um sentido, como “o professor deveria preparar melhor a aula”, implica no estagiário achar que ele vai fazer diferente porque são “imagens” idealizadas do que seria o real.

Desta maneira, o “imaginário” no professor – EGO – se constitui a relação imaginária com a aula (“eu acho que vou ser um professor legal”; “vou trabalhar com música”; “eu não vou ser igual a esses professores que trabalham com desleixo, que não sabem ouvir o aluno” e assim por diante). Às vezes, toda a análise do estagiário é escrita dessa

forma, criticando o professor a partir de uma imagem sobre si mesmo de que ele “jamais” faria algo assim.

Pêcheux diz que uma das funções desse imaginário é impedir que percebamos que, no lugar do outro, faríamos a mesma coisa que ele. Isso porque “aquilo que o professor está fazendo”, por exemplo, é determinado pelas estruturas (condições de trabalho), que independem da questão de vontade do Sujeito. Nesse sentido, um professor vinculado ao Estado acaba mudando a forma que vê a própria sala de aula. Em outras circunstâncias, esse mesmo estagiário, que criticou e condenou o professor anteriormente, está passível de fazer a mesma coisa quando colocado em outra posição. A ingenuidade desse estagiário pode ter a ver com essas imagens sustentadas de si mesmo, alimentada pelos discursos da universidade, e pela falta de reconhecer sua subordinação e assujeitamento ao Outro – ao Sujeito, ao Professor, ao que legalmente, culturalmente e juridicamente se espera do professor. Essas questões têm a ver com o Outro, uma vez que um professor precisa de um diploma, de um determinado conhecimento, de “manter uma postura”, e assim por diante.

Quando o estagiário se torna professor e se depara com outra realidade, ele tende a adotar o discurso de que “não foi preparado adequadamente para a profissão” – porque ele vai tentar fazer aquilo que estava em seu imaginário, que poderá dar certo ou não. E se não der certo, ele se frustra. Esse professor, quando percebe que algo está errado, que talvez não esteja ganhando o mesmo que seu colega que supostamente faz a mesma coisa que ele e ganha mais, por exemplo, que algo está sendo “tirado” dele, ele retribui de igual forma. Se ele considera que o preço que pagam por seu trabalho é injusto, então ele vai fazer o mesmo que a indústria faz, que é diminuir a sua produção. A aula de cinquenta minutos passa a ser de quarenta e dois, o ano letivo que era de 200 dias vai ficar em uns cento e poucos e assim por diante.

Sobre isso, Apple (1989) sugere que existe uma mesa de negociação invisível, em que o trabalhador age de tal forma porque nem sempre tem condições de dizer o que pensa ao patrão. É como em uma fábrica que não para, mas todos estão trabalhando em um ritmo intencionalmente mais lento, para forçar uma situação em que o patrão será obrigado a fazer mudanças. Um pouco dessas tensões que vivenciamos como professores têm a ver com essas questões.

Para nós essa perspectiva da análise do discurso francesa interessa por ajudar a pensar nas situações de ensino – a própria aula – como uma situação de uso da língua em que a produção de sentidos não se dá de forma transparente. O relatório de estágio, produzido pelo aluno estagiário, se apresenta como uma narrativa construída a partir de ‘ilusões’ produzidas ideologicamente. O papel da pesquisa seria desconstruir o ‘evidente’, o ‘óbvio’.

## 2.2 Enunciado e função enunciativa em Foucault

*L'archéologie du savoir* ou “A arqueologia do saber”, de Michel Foucault, teve sua primeira publicação em 1969 e representa seu projeto de análise do discurso. Com esse estudo Foucault dá prosseguimento a teorias que esboçou em obras anteriores, além de apresentar um modelo de análise que toma o discurso como um conjunto de fatos decisivos para uma história discursiva do pensamento. A arqueologia se refere a um grupo de enunciados que produzem um campo do saber no limite de um dado espaço-tempo.

Foucault (1972) inicia “A Arqueologia do Saber” fazendo uma crítica à noção de continuidade, contrapondo-se a algumas tendências de estudo no campo da história, em especial à história das ideias ou dos conhecimentos.

Primeiramente, para mostrar seu ponto de vista, o autor evoca uma série de conceitos, comuns nas ciências humanas, os quais ele pretende “descartar” ou “desconstruir”, como a forma pela qual os enunciados eram categorizados para representar um discurso. Por exemplo, se observássemos os enunciados no campo da literatura entre os séculos XVII e XIX, Foucault aponta que, entre uns e outros, há rupturas e descontinuidades, não se chegando ao que é “literatura no século XIX” a partir de uma evolução contínua das formações literárias. A literatura na idade média é, predominantemente, apócrifa, de expressão oral e popular, e só reconhecemos um autor constituído, identificado por nós como tal, no século XIX. São questões como essa que ilustram o que Foucault rejeita, uma vez que ele considera que “é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de ligar entre si o discurso dos homens” (FOUCAULT, 1972, p. 32).

Partindo dessas reflexões, Foucault também nos convida a rejeitar o agrupamento de discursos em blocos, como *a ciência, a filosofia, a literatura*, dentre outros. Nada garante, sob essa perspectiva, que o que reconhecemos como sendo uma *religião* seja uma formação discursiva unitária, que sobrevive ao longo do tempo, idêntica a si mesma. Se analisarmos o Catolicismo, por exemplo, conseguiremos apontar um jogo em que várias formações discursivas se sobrepõem e até mesmo disputam dentro daquilo que reconhecemos como “a religião”, com uma complexidade de discursos que se fazem presente e não “uma” única unidade. Portanto, o autor considera que não se pode pensar em um agrupamento de discursos como sendo uma (única) unidade discursiva.

Ainda na parte inicial da obra, Foucault trata, mais detalhadamente, de duas noções que ele propõe descartar, as ideias de *livro* e de *obra* como unidades do discurso. Para o autor,

se o foco é a análise do discurso, então *livro* e *obra* também não existem enquanto tais. Não são unidades desse tipo de análise. Talvez o sejam para a história da leitura ou para a crítica literária.

Para desconstruir a noção do senso comum sobre o *é* uma **unidade discursiva**, Foucault (1972) questiona o conceito de *livro*. O autor argumenta que, apesar de parecer uma unidade material, ele não o é. Talvez assim o pareça por representar um único objeto, mas há um conjunto de fatores que nos leva a questionar essa ideia. Um mesmo livro pode ter, por exemplo, duas edições aparentemente iguais, mas com elementos que os tornam diferentes – um com um capítulo a menos, o outro com mais páginas; um passível de ser publicado em fascículos separados, outro de ter tido um de seus capítulos inclusos em uma revista e assim por diante.

Um exemplo prático de que um livro nem sempre é uma unidade está nas edições em que dois ou mais romances, originalmente publicados de forma autônoma, são lançados em um volume só. É comum isso acontecer com obras canônicas, que caíram no domínio público – por exemplo, edições voltadas para vestibulandos ou “clássicos de bolso”. Ou seja, o que nos leva a considerar um livro como uma unidade, a princípio, tem a ver com o fato de suas partes estarem todas “coladas”, reunidas em apenas um item. Porém, embora haja em um livro certo número de signos que indicam seu início e seu fim, há, em sua constituição, uma série de componentes descontínuos que o integram, incluindo, apenas para citar alguns exemplos, a elaboração ou escolha da capa, a confecção das orelhas dentre outros, o que o tornam intrinsecamente heterogêneo, “diferente de si mesmo”. Outro argumento que indica que um livro, apesar de parecer constituído de uma única unidade discursiva, também não o é, está no fato de ele possuir elementos de diversas autorias. Nem todas as suas partes são produzidas na mesma época ou se dirigem ao mesmo público. A capa de uma edição moderna pode ter sido confeccionada pela editora, representando o estilo da instituição, para tentar capturar um público diferente do que o escritor tinha em mente na sua época. O livro “acabado” se constitui, portanto, em um objeto que “só se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 1972, p. 33). Se pensado nessa dispersão das formas que adquire ao longo do tempo e através do espaço, a “unidade” do livro torna-se verdadeiramente difusa e a tarefa de delimitar sua unidade se mostra bastante complexa.

Da mesma forma, *a obra* não seria uma unidade porque é estabelecida por uma diversidade de escolhas que o autor, os editores, os comentadores e até mesmo os leitores precisam fazer para compô-la, como juntar textos (ou excluí-los), integrar rascunhos, dentre outros. Acredita-se comumente que a obra reúne a expressão do pensamento ou do



inconsciente do autor e que ela imprimiria valores históricos que a situam em um dado espaço (no tempo). Em outras palavras, o senso comum tende a pensar na obra como uma unidade acabada. Foucault recusa essa noção, afirmando que as várias partes que formam uma *obra* “não a caracterizam como uma unidade homogênea” (FOUCAULT, 1972, p. 35). Esses elementos permitem que alguns acontecimentos sejam reagrupados, que pareçam possuir “um princípio de unidade ou explicação”, mas não devem ser vistos como “unidade homogênea”.

Percebe-se o tempo todo que Foucault está propondo uma metodologia que, na verdade, ainda é inexistente no momento em que ele escreve. Seu estilo é polêmico. Para explicar sua proposta, ele fala constantemente sobre as noções que considera vigentes no seu campo e as desconstrói em seguida, descartando os objetos com os quais não pretende trabalhar.

Ao anunciar que seu estudo focará em três questões principais – **enunciado, formação discursiva e arquivo** – Foucault segue demonstrando que são esses três conceitos que nortearão toda a sua compreensão sobre uma análise do discurso.

A noção de *livro e obra como unidades discursivas* são temas dentro da ideia de **continuidade** (a obra com a ideia de continuidade, que conecta tudo o que diz respeito a um autor; o livro com a ideia de continuidade, que conecta tudo o que está entre a capa da frente e a de fundo). Essa noção de que há uma homogeneidade nos discursos é contestada por Foucault, que considera os discursos heterogêneos. Ela nos interessa, também, na medida em que não procuramos delimitar os textos que analisamos – relatórios de estágio – naquilo que possuem como unidade, mas pelo contrário, buscamos extrair deles pontos de ruptura e descontinuidade que funcionem como indícios de um processo de formação marcado pela complexidade e até mesmo pela contradição.

O senso comum imagina que as unidades discursivas seriam conectadas umas às outras como que de maneira sequencial e sem rupturas. Um romance estaria ligado aos seus predecessores, nos quais o autor se inspira ou com os quais polemiza; uma descoberta científica advém no momento em que o acúmulo de saberes das épocas anteriores atinge o seu ápice – ou, de maneira análoga, um relatório de estágio estaria ligado a outros trabalhos que o aluno escreveu ao longo da graduação, que ele utiliza como modelo, seguindo o mesmo “padrão”. Assim, a história dentro de cada campo seria o resultado de uma evolução linear. Foucault refuta esse pensamento, que ele diz basear-se em **continuidades irrefletidas** dos discursos, uma vez que eles não possuem uma ordem, não se organizam de maneira ordenada. Tais cronologias seriam formas “ingênuas” do pensamento. Foucault, nesse momento de sua obra, está interessado na ideia da *singularidade do acontecimento discursivo*.

Após encerrar a primeira parte de sua argumentação acerca das “falsas” unidades discursivas, Foucault passa a caracterizar o seu próprio projeto, colocando em evidência que a **análise do discurso** *é a análise dos enunciados na singularidade do seu acontecimento* – as coisas foram ditas, algumas coisas foram ditas e outras coisas nunca foram ditas, e é isso que ele se propõe a analisar: como é possível que estas coisas tenham sido ditas enquanto outras nunca o tenham sido?

Foucault propõe a noção de enunciado como unidade específica do discurso. Para começar a definir o que é um **enunciado**, a primeira manobra que o autor realiza é diferenciar o seu projeto daquele da linguística, ou seja, de distinguir a noção “arqueológica” das noções linguísticas de enunciado. O primeiro diálogo que Foucault faz é com uma corrente forte da Linguística na época – o gerativismo, representada no pensamento de Noam Chomsky<sup>11</sup> (2018) quanto ao sistema da língua. Foucault corrobora o pensamento chomskyano de que “uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis: é um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos” (FOUCAULT, 1972, p.38). Para Chomsky, no entanto, o enunciado é uma virtualidade, uma potencialidade da língua. Já Foucault considera o **enunciado** como algo concretamente dito – não existe a competência para Foucault ou a possibilidade de produção, só existe o dito.

Em uma **análise discursiva** apoiada em Foucault (1972), considera-se um conjunto indefinido de discursos, que possui algumas características peculiares. Em primeiro lugar, eles têm funcionamento próprio – não são apenas reflexo de uma prática social, de uma mentalidade ou algo parecido. Em segundo lugar, os discursos seguem regras anônimas e “impessoais” que se apoiam nas instituições, nas conexões dispersas com outros discursos e assim por diante. O autor questiona,

[...] segundo que regras um enunciado foi construído? [...] segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? [...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 1972, p.39).

Ou seja, não é a gramática do português ou de qualquer outra língua que permite e determina que se diga o que foi dito; o enunciado decorre de uma ordem distinta de “leis”. Foucault procura responder a seguinte pergunta: “O que dizia, pois, no que estava dito?” (FOUCAULT, 1972, p.39).

---

<sup>11</sup> Publicada originalmente em *Estruturas Lógicas da Teoria Linguística*, em 1955.

Em seguida, o autor diferencia o modo como a história das ideias analisa o enunciado e a maneira que seu projeto propõe que deva ser uma **análise do discurso**. A primeira sempre busca construir uma relação de coerência (por exemplo, Pedro não foi à aula porque estava doente). Já a arqueologia, proposta por Foucault, possui uma concepção bem distinta:

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, em que exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 1972, p. 39-40).

Pergunta-se, portanto, como é que se chega a dizer “isso” e “exatamente isso” e não todas as outras coisas que poderiam ter sido ditas ao invés “disso”. Em nosso caso, analisando os relatórios de estágio, indagaríamos: como que se chega a narrar “aquela” aula de inglês “desta forma” e não de qualquer outra das inúmeras formas como a aula poderia ser narrada, São esses os tipos de questionamentos que Foucault se propõe a investigar.

Para defender o seu projeto, Foucault apresenta três motivos importantes para se conduzir uma análise do discurso focada na **unidade do enunciado**, argumentando que uma investigação pautada nesse tipo de metodologia permite que se observe um jogo infinito de possibilidades discursivas.

Primeiramente, ele defende que “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 1972, p. 40), e afirma que a ruptura não está na história, mas no próprio enunciado, que não é internamente homogêneo, mas dividido.

Além disso, podemos entender outras formas de regularidade discursiva e outros tipos de reações enunciativas quando nos atemos ao **acontecimento enunciativo**, sem relacionar a intenção do autor, seu pensamento e assim por diante. Ao abrir mão de todas aquelas unidades para poder enxergar outra unidade – que é a do enunciado – passamos a poder explicar os acontecimentos em termos desta unidade, das relações entre enunciados, e não das relações entre o pensamento e a língua, a causa e a consequência e assim por diante. Seriam relações de enunciados com enunciados. Isso representa uma nova ordem de análise, um novo objeto.

A terceira razão tem a ver com as **relações discursivas**, ou as formas como os enunciados podem se relacionar entre si. Por exemplo, a ciência organiza seus discursos de

maneira que agrupa várias unidades discursivas sob um tema. A área da medicina, que é milenar, agrupou unidades discursivas, como: o exame clínico, o exame laboratorial, o laudo, o prontuário, a receita médica, dentre muitos outros, mas essas unidades não se restringem somente à área médica. Elas passaram a pertencer a outros grupos. Citamos aqui o campo da fonética linguística, que se vale dos estudos da medicina, especificamente quando faz uso do aparelho fonador (do qual fazem parte os pulmões, a laringe, a faringe, as cavidades oral e nasal) para explicar que o processo de respiração é responsável pelos sons que emitimos ao falar (CALLOU; LEITE, 2009). A própria medicina agrega conhecimentos da área de informática para estabelecer seus diagnósticos por imagem. Esse jogo complexo que ocorre nas **relações entre enunciados**, permite que eles se conectem de diversas formas: “entre si, [...] entre grupos de enunciados, [...] entre enunciados e grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política)” (FOUCAULT, 1972, p.41). Para Foucault (1972), não há como descrever todas as suas possíveis relações.

Se o aluno narra um dia de estágio, por exemplo, lamentando que a diretora não o atendeu na porta da escola e que ela o confundiu com um aluno, baseando-se nesse fato para tecer uma avaliação negativa da instituição, devemos indagar onde se sustenta a possibilidade desse aluno dizer “isso” e “isso” manifestar-se efetivamente como um relatório. De que forma se torna possível que observações anedóticas e casuísticas surjam no lugar de argumentos de cunho científico? Uma hipótese, que podemos apenas esboçar aqui, é a de que tal relato se ampara na “proletarização” do professor, isto é, no fato de que o professor vai deixando de constituir-se como um profissional intelectual, a quem caiba elaborar as aulas ou diagnosticar os alunos com base nos discursos das ciências da Educação, pois essas tarefas já foram assumidas por outros profissionais (autores, consultores, pesquisadores universitários, pedagogos etc.). Para ilustrar a ideia da proletarização do professor, podemos mencionar o fato de alguns cursos de idiomas demandarem de seus professores que sigam, o mais fielmente possível, o livro texto – especialmente o manual do professor, que sugere como iniciar e terminar cada lição, com exemplos e “respostas” prontas – ou seja, a parte que cabe ao professor, que seria a de elaborar aulas, preparar suas próprias atividades e assim por diante, passa, cada vez mais, a ser feita pelos editores. Caso o professor “queira” está tudo lá, pronto no manual, indicando como ele deve dar a “sua” aula.

Essa transferência de saberes na estrutura da divisão do trabalho sustenta que, na hora de narrar, o relato seja, também, “trivial” – isto é, que o professor, ao narrar, tenha sua enunciação filiada aos modos “privados” de “confissão” ou devaneio e não aos modos de

dizer “públicos” da ciência tal como se constitui hoje. Isso é diferente de dizer “essa narrativa é influenciada por tal ideologia<sup>12</sup>” ou “se ampara em tal autor”. Em relação a nossa tese, esperamos que a arqueologia nos permita compreender em que se sustenta o discurso do aluno.

Ao optar por uma **análise arqueológica** – que tem seu foco no enunciado – não se pretende estudar o relatório de estágio enquanto um gênero ou uma forma de texto, pois, como diz Foucault – remetendo às três razões que ele apresenta para essa nova ordem de análise do discurso – não há nenhum acontecimento do qual a língua possa dar conta de maneira total. Logo, o relatório não é pensado como um objeto puramente linguístico, mas visto enquanto um conjunto de enunciados pertencente a um discurso. Essa forma de análise, portanto, nos possibilitará estudá-los de uma maneira diferente, que não visa unicamente o plano da língua, a constituição do gênero, o entendimento de suas partes e assim por diante, mas compreendê-los, também, enquanto acontecimentos enunciativos. Ao relacionar esses enunciados uns com os outros, espera-se compreender um maior campo de possibilidades discursivas.

Seguindo a explanação de sua proposta de análise do discurso, antes de anunciar seu conceito de **formação discursiva**, Foucault enumera os possíveis problemas a enfrentar diante da escolha em seguir o seu programa. O autor argumenta que alguns reagrupamentos discursivos, como os que constituem *a medicina*, *a política* e *a gramática*, por exemplo, seriam “ilusórios”, e enumera quatro possíveis hipóteses de formação discursiva do enunciado.

A primeira delas chama a atenção para o fato de que **os enunciados só formam um conjunto discursivo se eles se referirem a um único objeto**, ou seja, se o objeto passa a não mais ser correlato aos enunciados a que estão agrupados, e se esses enunciados não pertencem mais à mesma ordem do discurso a que se refere então o que é *a medicina*, por exemplo, não existe. Foucault cita o objeto “loucura” para demonstrar detalhadamente seu argumento:

[...] logo percebi que a unidade do objeto ‘loucura’ não permite individualizar um conjunto de enunciados e estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante. E por duas razões. Enganar-nos-íamos seguramente se perguntássemos ao próprio ser da loucura, ao seu conteúdo secreto, à sua verdade muda e fechada sobre si, o que se pôde dizer em um momento dado; a doença mental foi constituída pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas

---

<sup>12</sup> Aqui o uso do termo “ideologia” é utilizado com um sentido mais comum, como “influenciada por tal ideologia política”, se referindo às visões ou programas políticos.

diversas correlações, julgavam-na e, eventualmente, emprestavam-lhe a palavra, articulando, em seu nome, discursos que deviam passar por seus. Mas há ainda mais: esse conjunto de enunciados está longe de se relacionar a um único objeto [...] não são as mesmas doenças aqui e ali; não são os mesmos loucos que estão visados (FOUCAULT, 1972, p.44).

O que Foucault quer dizer com isso é que, ao estudar a “loucura”, a primeira percepção que ele tem é de que, quando se fala nesse objeto, não está se falando sempre da mesma coisa, não se trata de algo constante. Como se pensava a loucura na idade média? No renascimento? Na modernidade? Não há nada que permaneça o mesmo ao longo desse tempo todo, exceto talvez, o nome *loucura* que se usa para falar de um objeto a cada vez reconstruído conforme condicionamentos distintos. Portanto, um objeto não é algo em si, mas um conjunto de regras que permite se falar daquilo em certo momento, obedecendo-se a certas condições e leis.

Transponhamos essa questão ao campo da nossa pesquisa. O que enxergamos na aula ou falamos sobre ela pode ser tomado de modo análogo ao tratamento que Foucault dispensa à “loucura”. Não existem a aula, o aluno, o conhecimento, a aprendizagem, a (in)disciplina e assim por diante, enquanto objetos imanentes; essas figuras não têm uma essência própria, mas resultam de um conjunto de regras que afetam o nosso próprio discurso. Citamos, como exemplo, a teoria sobre os “estilos de aprendizagem” (KOLB, A.Y.; KOLB, D.A.2011; KOLB, 2014). Quando um relatório aponta que um aluno é visual, sinestésico ou auditivo, segundo a perspectiva arqueológica, a questão não é saber se a afirmação do estagiário condiz com a realidade empírica, se o seu julgamento é preciso ou incorreto. Devemos nos questionar quais são as regras que formam os discursos que nos permitem “ver” o aluno desta forma; e vendo-o dessa forma, devemos nos perguntar o que permite manter esse discurso circulando, como esse discurso afeta o sujeito que o produz, como ele ajuda a determinar certos modos de organização da aula, determinadas formas de avaliação que movimentam as instituições, e assim por diante. Foucault nos provoca a considerar que o que atribuímos ser um “estilo de aprendizagem” se trata do acontecimento discursivo, e não de uma realidade “em si mesma” se manifestando para nós.

O próprio objeto “língua” não é unitário ou historicamente estável – a cada momento, e em perspectivas distintas, se fala algo diferente sobre ele. Vamos considerar outro conceito que tem uma função relevante na organização do campo do ensino de línguas estrangeiras – a ideia de que saber uma língua consiste em dominar quatro “competências”: a fala, a escuta, a escrita e a leitura. Para Foucault, se afirmamos isso, então se trata de um objeto. Se dizemos que a língua é um sistema de possibilidades infinitas acionado pela competência inata do

falante, trata-se de outro objeto. Portanto, o que Foucault nos diz é que não há nada “real” por baixo dessas diferentes concepções, conectando-as e deixando-as mais ou menos juntas – a força que mantém essas diferentes concepções no mesmo campo não é empírica. Dado sob uma perspectiva arqueológica, não importa se essas competências existem ou não. O que é importante é pensar qual é o conjunto de regras que faz com que pensemos que uma língua pode ser dividida em certo número de competências, e que para falar ou conhecer uma língua é necessário cumprir essas ordens de exigências: *falar, escutar, ler e escrever*. O que seria descrever o objeto língua na perspectiva dessas “competências”? É pensar em todos os lugares onde esse objeto se sustenta: em dadas formas de se avaliar, certificar ou “medir” o desempenho do aluno e balizar seu percurso escolar ou profissional; na organização didática dos materiais de ensino desenvolvidos e comercializados por diferentes instituições; no currículo dos cursos de formação de professores oferecidos por escolas privadas e públicas, entre outros.

Seguindo essa linha de pensamento, se o estagiário diz que o aluno fala bem e que conseguimos entendê-lo, temos que nos indagar quais são os pontos em que essa afirmação se sustenta. Seria no currículo? Nas competências? Em certos dispositivos que avaliam se o aluno sabe inglês ou não? Se essa avaliação, por sua vez, implica na possibilidade de aprovação ou reprovação do aluno? Ele vai ganhar um certificado? Foucault nos convida a considerar que o objeto não é uma “coisa” manifestando-se em si, mas uma rede de discursos que o forma como tal ao mesmo tempo em que nos captura como sujeitos.

Suponhamos, apenas para concluir, que alguém determinasse a abolição do conceito das quatro competências. Ninguém mais poderia falar ou pensar nelas porque a ideia agora seria outra, qualquer outra. Caso isso fosse feito da noite para o dia, geraríamos um conjunto de conflitos. Não se deveria usar música na aula? Como se avaliará se uma pessoa domina um idioma? Os certificados emitidos na semana anterior tornam-se inválidos? Quem poderá ensinar uma língua estrangeira? Se realmente pudéssemos proibir as “competências” enquanto um objeto, esbarraríamos em algo que já está configurado, não exatamente na realidade empírica do mundo, mas nas formas de organização do pensamento, do trabalho, do funcionamento das instituições entre outras coisas. Por isso, o objeto na perspectiva arqueológica não é uma abstração; é algo material, não é apenas essencial, imanente, e sim produzido por uma rede muito complexa de relações – de várias ordens – administrativa, pedagógica, legislativa e assim por diante.

A dificuldade em descrever os **objetos do discurso**, como diz Foucault (1972), está justamente em considerar suas “dispersões” e entender “o jogo de regras que definem suas

transformações” (FOUCAULT, 1972, p. 45). Nesse sentido, o autor lança a sua segunda hipótese e considera que **a relação entre os diversos enunciados se caracteriza por seus objetos ou conceitos**. Como exemplo disso, Foucault (1972) observa que na medicina as “doenças” foram tratadas de diferentes formas. Na época medieval, por exemplo, não se tinha uma ideia de doença propriamente dita; não se sabia que havia bactérias e o mal estar do indivíduo era atribuído a um desequilíbrio do próprio organismo. A medicina medieval era afetada pela religião e operava com certas noções de moralidade, sem separar o corpo do espírito. Não havia o microscópio, não se conhecia o corpo internamente. Prescreviam-se como tratamento medidas para reequilibrar o corpo, como um passeio no campo, um quarto mais arejado e até a ida à igreja. A partir do século XIX, a doença passa a ser tratada de forma mais científica. Descobrem-se alguns males que “entram” em nosso organismo. Com o estudo da anatomia e o auxílio do microscópio fazem-se testes biológicos que transformam as próprias práticas do diagnóstico. A partir do século XIX, portanto, os enunciados passaram a movimentar um *corpus* de conhecimentos diferenciado. Isso poderia ser percebido por meio da análise do vocabulário e de um jogo de metáforas utilizado na área médica. O autor faz referência ao discurso clínico, dizendo que esse passou a não ser mais formado por “[...] um conjunto de hipóteses sobre a vida e a morte, de escolhas éticas, de decisões terapêuticas” (FOUCAULT, 1972, p. 46), mas sim por um conjunto de “descrições”, ou seja, a partir do século XIX, uma recomendação de tratamento da doença precisava vir baseada em uma “descrição” antes de uma “prescrição”. Só seria possível prescrever, então, se antes se descrevesse a doença.

A terceira hipótese levantada por Foucault é a de que **não há como estabelecer grupos de enunciados que possam formar uma única unidade discursiva**, com um só objeto do discurso. O autor considera que não se pode agrupá-los de maneira generalizada ou encontrar coerência entre todos os seus conceitos. Da mesma forma, é difícil estabelecer limites quanto ao surgimento de novos conceitos, ou separá-los por sua incompatibilidade dentro de um grupo discursivo. Com esse pensamento, Foucault (1972) questiona a possibilidade de formação de uma unidade discursiva e sugere que a análise do discurso, ao invés de tentar solucionar esses impasses busque analisar “o jogo dos aparecimentos discursivos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 1972, p.48).

A quarta e última hipótese de Foucault quanto o estudo das formações discursivas sugere que **uma análise deve observar as dispersões nas relações entre enunciados**. Um argumento que ele utiliza para explicar como essas dispersões podem aparecer nos remete para as questões que envolvem um mesmo tema discursivo, que é tratado de maneira oposta



em dois tempos da história. O exemplo que ilustra esse pensamento diz respeito ao “evolucionismo”. No século XVIII, esse assunto se referia à busca pelo parentesco das espécies, que se supunha acontecer como um processo contínuo e progressivo, só interrompido pelas catástrofes naturais. No século XIX, tal tema já não dizia respeito à busca de uma sequência ininterrupta das espécies, mas procurava referir-se à “descrição” de grupos descontínuos, o que implicou na penetração desse tema em outras ciências, como a filologia comparatista, que procura identificar os parentescos entre as línguas a partir da identificação de traços comuns. Percebem-se, então, dois tipos de discurso a partir de um único tema.

Para nós, a ideia do uso da língua seria um exemplo de “tema”, uma vez que está presente em várias teorias, desde a “perspectiva comunicativa”, sustentada por autores como Halliday (1973) e Hymes (1972) até a “perspectiva acional” presente no Quadro Comum Europeu (CEFR); no dialogismo de Bakhtin (2014) e no de Wanderley Geraldi (1997), ainda que de formas diferentes. Podemos identificar diferenças no tratamento teórico dado ao “uso” da língua entre essas diferentes perspectivas, mas o “tema” aparece de alguma forma, como se fosse obrigatório colocá-lo. Percebe-se também alguma preferência pelo “uso”, que geralmente aparece nas teorias com um valor eufórico – em contraste com a “estrutura” ou o “sistema”, que se apresenta com um valor meio disfórico, como se houvesse a necessidade de justificar-se antes de estudar qualquer elemento dessa ordem. Em suma, o tema do “uso” pode aparecer em perspectivas que vão desde seu modo mais trivial, como um hábito (abordagem comunicativa) até ao sentido que Paulo Freire (2011) imprime – e que influenciou Geraldi (1997) –, que não tem a ver com “simular uma conversa”, mas sim com um questionamento das contradições sociais e suas manifestações nas palavras da linguagem corrente.

Foucault propõe como conduzir uma análise do discurso arqueológica:

[...] não se pode delimitar uma regularidade (*discursiva*): uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, um funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas. Tal análise não tentaria isolar, para lhes descrever a estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; ela não se daria como tarefa suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; estudaria formas de repartição. Ou ainda: em lugar de reconstituir cadeias de interferência (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem os linguistas), **descreveria sistemas de dispersão** (FOUCAULT, 1972, p.51, grifo nosso).

Ao analisar os relatórios de estágio tomando por base alguns elementos da arqueologia foucaultiana, não tentaremos explicar, por exemplo, que o aluno “faz algo” por causa “disso”

ou “daquilo”. Não se tentaria comentar porque o estagiário escreve “desta forma” e não de outra. O autor diz que devemos observar as “superfícies de emergência” de onde o discurso emana. Nosso olhar deve estar voltado para os enunciados de um dado período (da história) e de várias áreas que fazem parte deste momento. Para exemplificar essa ideia, Foucault discute a formação discursiva da psicopatologia do século XIX, que teria sido constituída em inúmeros lugares, como na família, na comunidade e assim por diante. Esses discursos da psicopatologia seriam representativos de diversos segmentos da sociedade, com as diferentes normas de seu tempo. O discurso sobre a “loucura” no século XIX, por exemplo, envolveu outras instâncias, além da “medicina”, como a “justiça penal” – acionada para explicar, dentre outras questões, aquelas que envolvem crimes passionais ou de hereditariedade; e aquele da “autoridade religiosa” – para separar o místico do patológico, o espiritual do corporal e assim por diante. Em nosso caso, buscamos examinar o enunciado no relatório de estágio à luz dos discursos sobre educação, sobre aprender uma língua, aqueles dizeres que circulam na família, na escola, na comunidade, dentre outros. Para concluir esse exemplo, não buscaremos discutir se o estagiário está dizendo a verdade em seu relatório; se ele acertou nas suas avaliações e nas suas ações; se ele cumpriu determinadas regras (de conduta na aula ou de escrita do texto). Trata-se de buscar os outros enunciados nos quais o enunciado do relatório se sustenta.

No entanto, Foucault considera que não seriam somente essas relações exteriores ao discurso que o condicionariam. Seria necessário analisa-lo enquanto prática, uma vez que os discursos formam os objetos de que falam. Para tal, alguns questionamentos precisam ser feitos:

1º) Quem fala? Quem, no conjunto de todos os indivíduos-que-falam, está autorizado a ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos e de quem, em troca, recebe, senão sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? [...]; 2º) [...] é preciso descrever os lugares institucionais de onde o médico obtém seu discurso [...]; 3º) As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos (FOUCAULT, 1972, p.65-68).

Em suma, parafraseando as indagações de Foucault, ao examinar o discurso é importante questionar: 1º) Quem fala?, 2º) De onde se fala? e 3º) Que posição o sujeito que fala ocupa? Em nossa pesquisa, essas indagações estarão voltadas para o estagiário, que ocupa o lugar de “quem fala” – é ele quem “recebe os encantos” da linguagem. A universidade é o lugar “de onde ele fala”, representando o local de origem de seu poder de fala sobre a escola.

Quanto à terceira pergunta, poderíamos supor que o estagiário ocupe o lugar “dos autores que eles pesquisam” e “citam” nos relatórios (seriam aqueles que os “encantam”, de alguma forma) – mas ainda poderá haver outras possíveis posições, ou seja, o discurso heterogêneo do estagiário é constituído de vários discursos, com formações discursivas distintas.

Foucault observou que há diversas **modalidades de enunciação**, as quais manifestam a **dispersão** do sujeito. O discurso muda dependendo de onde se está, demonstrando, com isso, que os planos de onde o sujeito fala estão ligados por um sistema de relações estabelecidas pela especificidade de uma prática discursiva. Por conseguinte, ao observar tais dispersões, Foucault procura entender como acontece a **organização de enunciados**.

Para o autor há várias ordens de enunciação, que podem sofrer “interferências”, “implicações sucessivas” dentre outras. Ele cita, como exemplo disso, a necessidade de se classificar, na história das ideias, enunciados idênticos como pertencentes a um determinado campo da ciência. A História natural, nos séculos XVII e XVIII, criou uma classificação de conceitos, como o de “mamíferos”, distribuindo elementos recorrentes dentro dessa categoria. Outras formas de agrupar enunciados permitem que vários discursos coexistam em um mesmo campo enunciativo ou “campo de presença”, como nomeia Foucault. Esse também é o caso da História na época clássica, que criou critérios de escolha para classificar os enunciados e conceitos bem diferentes da época de Aldrovandi<sup>13</sup>, que reuniu e catalogou diversos fenômenos da natureza (vistos, observados contados, relatados de boca a boca) mais por seu ineditismo do que pela preocupação em criar um critério de agrupamento, ou em situar os achados em uma estrutura.

Há, ainda, o “campo de concomitância”, que se refere a enunciados que pertencem a objetos de discurso inteiramente diferentes, formado por vários discursos, como o campo da teologia; e o campo enunciativo chamado por Foucault de “domínio da memória”, que comporta enunciados que já foram apagados de nossa lembrança, aqueles que “não são mais nem admitidos nem discutidos” (FOUCAULT, 1972, p. 73). Esse último campo nos remete a certos discursos que envolvem a educação, como a forma de “se fazer aprender” ou “punir” da época de nossos avós, quando a palmatória era um instrumento disciplinar. Nas escolas, ela fazia parte da avaliação das provas orais; ao errar a tabuada, por exemplo, o aluno era “punido” e apanhava do professor. O fato de um aluno do século XXI, por exemplo, nunca ter ouvido falar em “palmatória” indica que isso não faz parte de sua memória discursiva.

---

<sup>13</sup> Ulisse Aldrovandi, nascido em 11 de setembro de 1522, foi considerado o maior colecionador de todos os tempos. Ele catalogou e organizou inúmeros objetos da natureza. Em seu testamento, em 1603, ficou registrado, pela primeira vez, a palavra Geologia. Nele também ficou documentado todo seu acervo de livros que reuniu ao longo da vida (BARTORELLI;LEVY;CARNEIRO, 2015).

Supomos, então, que esse tipo de discurso seja um exemplo pertencente ao “domínio de memória” que Foucault se refere, um desses discursos que “não são admitidos nem discutidos” nesta época em que vivemos – vale dizer, a palmatória já não se encontra em debates em que se discute se devemos ou não usá-la, se os professores que a utilizam estão certos ou não e outras coisas mais.

Os esquemas de descrição que Foucault propõe (de seriação, de agrupamentos simultâneos, de modificação linear ou recíproca) referem-se à demarcação de enunciados dispersos, “que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, mas também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc.” (FOUCAULT, 1972, p.75). O autor refere-se a esse tipo de análise como sendo “pré-conceitual” porque, de certa forma, permite que se observem os fenômenos longe do campo em que os conceitos estão submetidos ou possam coexistir.

O campo pré-conceitual, permite que sejam expostas, segundo Foucault (1972, p. 79), “as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos [...] a abundância desses temas, dessas crenças, dessas representações às quais nos dirigimos facilmente quando fazemos a história das ideias”.

O autor chama a essas regularidades discursivas de “**estratégias**” – ou seja, grosso modo, seria o fato de certos tipos de enunciação se encaixarem em áreas distintas da ciência, incluindo um campo vasto como o das religiões, dos discursos políticos, da filosofia, da pedagogia entre outros. Para Foucault, essa etapa de demarcação da análise do discurso é um tanto delicada, uma vez que, ao tentar delimitar um dado campo discursivo, podem emergir objetos de discurso misturados e complexos. A esse aspecto, Foucault chama de “**pontos de difração**”. Eles possuem as seguintes características. Primeiramente, podem se apresentar como “pontos de incompatibilidade” do discurso, ou seja, quando “dois objetos, dois tipos de enunciação ou dois conceitos podem aparecer na mesma formação discursiva, sem poder entrar – sob pena de contradição manifesta ou incoerência – em uma única e mesma série de enunciados” (FOUCAULT, 1972, p. 82). Há, ainda, o “ponto de equivalência”, que Foucault diz se referir a enunciados que “em vez de constituírem uma pura e simples falta de coerência formam uma alternativa” (1972, p.82), mais especificamente acontece quando dois elementos incompatíveis são formados da mesma maneira e a partir das mesmas regras, com condições de aparecimento idênticas. A última característica do ponto de difração seria o “ponto de junção de uma sistematização”, ligada a campos (ao mesmo tempo coerentes e incompatíveis) que propiciam a derivação de uma série de objetos coerentes (que por sua vez

podem gerar novos pontos de incompatibilidade) e, com isso, as equivalências e incompatibilidades possibilitam soluções diversas para o mesmo problema dentro do discurso.

Nossa compreensão de pontos de difração tem a ver com aquilo que para que um determinado discurso não o permita ser confundido – por exemplo, no ensino de línguas, não se pode confundir a abordagem comunicativa com a da tradução e gramática; essas questões precisam ser separadas porque possuem teorias distintas. Frequentemente, aliás, uma crítica formulada a respeito do professor ou do material didático é que eles permitiriam o ingresso de conceitos dessas duas frentes na mesma “série de enunciados” – defenderiam certo conjunto de princípios, mas manifestariam concepções diferentes através de um modo de agir, nas formas da aula e assim por diante.

Outro exemplo que podemos citar está no campo da avaliação. Não se pode confundir a avaliação formativa da perspectiva anglófona com a da perspectiva francófona; cada uma delas se baseia em conceitos característicos. A formativa anglo-saxônica, por exemplo está mais centrada no *feedback* (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983) enquanto que a avaliação formativa francófona é voltada para a autorregulação dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999). Há uma série de termos peculiares usados por uma e outra corrente, da mesma forma que cada uma delas possui seus autores teóricos específicos. Ambas as perspectivas de avaliações compõem o discurso da “avaliação formativa” e surgem na mesma série de enunciados, porém, eles não se confundem, mesmo que se misturem em um mesmo texto. Portanto, esse discurso da avaliação possui um ponto de difração, uma vez que ele se encontra em um lugar que, em dado momento, será necessário separar o que é da perspectiva anglófona e o que é da francófona. Isso ganha uma dimensão significativa no discurso para alguns autores, que enxergam a necessidade de se separá-los para que eles não caiam em contradição.

O ponto de refração nos parece ser o contrário do ponto de equivalência; esse pode surgir com o mesmo valor, sem diferença em teorias, por exemplo.

Foucault observa que as **formações discursivas** não têm um ponto fixo de origem que as permitam desenvolver-se no tempo. O objeto discursivo se transforma por meio de um conjunto de regras, de forma que o conceito possa ser elaborado, metamorfoseado ou importado. Para que isso seja possível, há um “princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, de transformações, de mutações e de processos [...] entre diversas séries temporais” (FOUCAULT, 1972, p. 92). Assim, por exemplo, o conceito de “escola” do século XX possivelmente não é mais o mesmo deste século, bem como o de “sala de aula” e de “avaliação”. A prática discursiva que envolve

esses conceitos, ainda que mantenha os mesmos elementos de séculos anteriores os relaciona a outros, sofrendo algumas transformações e incorporando outros aos já existentes. Hoje há, por exemplo, “a sala de aula digital”, “a avaliação *online*”, “a educação à distância”, que representam discursos que foram incorporados à área da educação, sem alterar a forma geral de sua regularidade discursiva.

Depois de explicar como funcionam as formações discursivas, Foucault passa a definir o que ele considera ser um enunciado em seu estudo do discurso. Como o autor faz em todas as definições que propõe, ele inicia nos dizendo o que **não é** um enunciado:

**Um enunciado não é uma frase.** Foucault explica que não é possível definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase. “Uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de uma balança comercial são enunciados; [...] quanto às frases de que podem estar acompanhados, são sua interpretação ou comentário; não são um equivalente” (FOUCAULT, 1972, p. 103).

**Um enunciado não é uma proposição.** A proposição é uma unidade da lógica, podendo ser verdadeira ou falsa, como  $2+2=4$ , ou “todo homem é mortal; Sócrates é um homem; logo Sócrates é mortal”. Foucault diz que “os critérios que permitem definir a identidade de uma proposição [...] não valem para descrever a unidade singular de um enunciado” (FOUCAULT, 1972, p. 102).

**O enunciado não é um ato de fala** (*speech act* ou ato de formulação) – (pragmática) – uma vez que “é preciso mais de um enunciado para efetuar um *speech act* – juramento, prece, contrato, promessa, demonstração, exigem na maior parte do tempo, certo número de fórmulas distintas ou frases separadas” (FOUCAULT, 1972, p. 104). Dessa maneira, ficaria difícil conferir a cada ato ilocutório desses o estatuto de enunciado.

Após descartar todas as formas que ele considera não representar um enunciado, o autor propõe que **enunciado é:**

uma função de existência que pertence, em particular, aos signos, e a partir da qual pode-se decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signo, e que espécie de ato se encontra efetivado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 1972, p. 108-9).

Em uma análise do discurso segundo o projeto de Foucault, para que uma sequência linguística possa ser considerada e analisada como um **enunciado**, ela precisa preencher quatro condições.

Em primeiro lugar, deve-se desassociá-la da análise linguística em si, uma vez que todo enunciado precisa ser observado dentro de uma relação enunciativa. A relação entre o enunciado e aquilo que o enunciado anuncia não é comparável com a relação entre significante e significado, ou do substantivo com o que ele designa, da proposição com seu referente e assim por diante – essas são relações recorrentes. O enunciado não se repete. Ele é da ordem do acontecimento; é uma relação singular. Em nossa tese, nos apropriamos dessa percepção ao descartar a ideia de que “o relatório” seja um enunciado, ou um objeto “composto” por enunciados; em vez disso, procuramos destacar da superfície textual passagens nas quais entendemos exercer-se uma função enunciativa significativa para nossa análise.

Em segundo lugar, deve-se observar a posição do **sujeito do enunciado**, uma vez que é “ele” quem produz os elementos de uma “intenção de significação”. No entanto, o sujeito enunciativo em Foucault não é descrito como um indivíduo; não é alguém que “teria vivido num tempo sem esquecimento nem ruptura, que teria interiorizado, no horizonte de sua consciência, todo um conjunto de proposições verdadeiras” (FOUCAULT, 1972, p. 118). Esse sujeito não é concebido “como idêntico ao autor da formulação” (p. 119). Na arqueologia, o sujeito enunciativo pode representar indivíduos diferentes e ocupar o lugar do autor ou autores da formulação que é enunciada.

Para descrever uma formulação é necessário “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1972, p. 120). O estagiário que escreve o relatório de estágio, por exemplo, ocupa o lugar do sujeito enunciativo que representa a instituição “FALEM - UFPA”. Seu discurso é formado por diversas “vozes” ou “ecos”, que incluem o de professores, o de autores das teorias que ele estudou na graduação, dentre outros. Ao analisar seu relatório, nosso olhar será direcionado às questões que sustentam o discurso deste aluno – tomado enquanto sujeito de uma enunciação e não como indivíduo. Uma análise no campo discursivo examina um enunciado dessa forma.

A terceira característica da função enunciativa a associa a um campo que Foucault denomina de “**domínio associado**” ou “**campo associado**”, que tem a ver com o referente no sistema da língua. Para explicar essa ideia, o autor primeiramente faz diferença entre o que é uma proposição e o que não é; o que é uma frase e o que é um simples amontoado de palavras. Foucault cita como exemplo a frase: *Isso eu lhe direi amanhã*. Não se sabe o que é o “isso”, nem é possível datar o “amanhã”. Um enunciado deve ser analisado para além de seus elementos gramaticais (frase ou proposição). Para interpretá-lo, é necessário colocá-lo “em relação com todo um campo adjacente; [...] um enunciado tem sempre margens povoadas

de outros enunciados” (FOUCAULT, 1972, p. 122). Essas margens, no entanto, não se referem a outros sentidos, nem tampouco dizem respeito diretamente à noção de contexto – elas são muito mais extensas e complexas. O campo associado tem a ver com um conjunto de formulações, implícitas ou não, a que o enunciado se refere “seja para repeti-las, seja para modifica-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para, por sua vez, falar delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualiza outras” (FOUCAULT, 1972, p. 123). Por exemplo, quando alguém começa uma palestra dizendo “Boa noite, professoras e professores”, colocando as mulheres antes dos homens, isso aciona um “domínio associado”. Por que alguém diz isso? Porque há outras coisas “ditas” que rodeiam essa enunciação – não quero me passar por machista ou por alguém que ignora os pleitos progressistas por igualdade de direitos etc. Foucault está dizendo, de certa forma, que de um “boa noite, professoras e professores” chega-se a todo o discurso feminista, toda essa população de enunciados militantes, políticos, teóricos, literários, dentre outros. Esse é o campo associado.

A quarta e última característica do enunciado o associa a uma existência material. Para o autor, se tem alguém que “enuncia” algo, há, então, uma “materialidade”. Todavia, isso não implica a diversidade de enunciados. O autor cita como exemplo as várias edições de um mesmo livro. Mesmo que elas tenham uma capa diferente, com elementos distintos – cor da letra diferente, estilo próprio dentre outros – ainda assim, podem conter o mesmo jogo de enunciados, a mesma “materialidade”.

Foucault considera que todas as vezes em que um conjunto de signos é emitido há uma enunciação que nunca se repete; “duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas haverá duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 1972, p. 127) e é isso que torna todo enunciado singular, uma vez que ele é datado e situado no tempo. Contudo, embora uma mesma frase seja pronunciada por duas pessoas em circunstâncias um pouco diferentes, isso se constitui em apenas um enunciado. Portanto, compreendemos que não é a forma gramatical ou a materialidade que revela a identidade de um enunciado, uma vez que ele é “sensível a diferenças de matéria, de substância, de tempo e de lugar” (FOUCAULT, 1972, p. 127). Em outras palavras, o que constitui o enunciado é imposto por um conjunto de outros enunciados. Por exemplo, na frase “os sonhos realizam os desejos”, o enunciado não é o mesmo em Platão e em Freud. Nesse caso, apesar de se tratar de uma mesma frase, com a mesma sintaxe, percebemos uma identidade completamente diferenciada. Compreende-se, portanto, que o enunciado



ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um estatuto, entra em redes, coloca-se em campos de utilização, oferece-se a transferências e a modificações possíveis, integra-se em operações e em estratégias em que a identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquivava, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 1972, p.131-2).

Para descrever enunciados e formações discursivas, Foucault sugere que nosso olhar deve se concentrar nas lacunas, na dispersão do que é exterior ao discurso. Ele considera que uma análise desse tipo estabelece o que ele chama de “positividade”. O autor explica que essa positividade discursiva está relacionada à unidade do discurso através do tempo – um espaço restrito e ao mesmo tempo amplo, que desempenha um papel histórico, que pode dar conta dos enunciados que não se encaixam e que estão dispersos, e das “falhas abertas” pelo que demonstra ser incoerente. Os discursos presentes nos campos da medicina, da mecânica ou da teologia, por exemplo, não necessariamente se alinham no “grande livro mítico” da história das ideias. Eles são “sistemas que instaurariam os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e como coisas (comportando sua possibilidade e seu campo de utilização)” (FOUCAULT, 1972, p.160). São todos esses possíveis sistemas de enunciados que Foucault propõe chamar de **arquivo**. Sendo assim, o arquivo é formado, de um lado, por acontecimentos discursivos e, de outro, por “coisas”, que representam várias possibilidades discursivas.

Para explicar melhor a noção de arquivo, o autor nos diz que a “língua” é responsável pelo sistema de construção de frases, o “*corpus*” se ocupa das palavras pronunciadas e o “arquivo” se responsabiliza pela multiplicidade de enunciados (com seus acontecimentos regulares, suas modificações, transformações e assim por diante).

O arquivo faz parte de um campo incomum porque sua análise envolve uma área ao mesmo tempo próxima a nós, mas que é diferente de nossa realidade: “seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem” (FOUCAULT, 1972, p. 163). Quando descrevemos o arquivo, o fazemos a partir dos discursos que começam a deixar de ser nossos – é como se fosse tudo aquilo que “nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva” (FOUCAULT, 1972, p. 163).

Para Foucault, **arquivo** é:

[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares;  
 [...] o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria;  
 [...] o que, na raiz mesma do enunciado-acontecimento, e no corpo em que se dá, define desde o início *o sistema de sua enunciabilidade*;  
 [...] o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa;  
 [...] o sistema de seu funcionamento;  
 [...] o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria;  
 [...] o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma multidão (FOUCAULT, 1971, p. 161).

O arquivo representa para Foucault uma revelação “jamais acabada” – ele “forma o horizonte geral a que pertence a descrição das formações discursivas, a análise das positivities e a demarcação do campo enunciativo” (FOUCAULT, 1972, p.163). A todas essas pesquisas Foucault nomeia de **Arqueologia**, termo esse que representa seu projeto de análise do discurso e que pode ser definido como:

uma descrição que interroga o já-dito ao nível de sua existência: da função enunciativa que se exerce nele, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que provém; [...] a arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento arquivo (FOUCAULT, 1972, p. 163).

Uma análise arqueológica descreve formações discursivas de modo que possa compará-las, confrontá-las, distingui-las e interrelacioná-las. Nesse sentido, esse tipo de investigação se diferencia das descrições epistemológicas, pois está sempre no plural, exercendo uma multiplicidade de registros.

A descrição arqueológica “quer revelar o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso, que têm seus tipos próprios de historicidade, e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas” (FOUCAULT, 1972, p. 202). Nesse sentido, nossa escolha pela Arqueologia como metodologia de análise do discurso nos possibilitará lançar um olhar mais profundo sobre os relatórios de estágio e aquilo que os alunos têm a nos dizer por meio da escrita de seus relatórios.

A noção de “arquivo” em nossa tese está relacionada, portanto, à busca por enunciados nos quais “o enunciado do relatório” se sustenta. Não nos interessa discutir se o relatório traz verdades ou se as ações do estagiário foram corretas, nem tampouco seus erros de escrita. A análise da ortografia, as formas de organização do texto e as demais categorias da análise de dados (de cunho mais linguístico do que discursivo) nos interessa a partir do momento em que

representam um indício do tipo de função enunciativa que é exercida no texto, que organiza o texto enquanto discurso.

Como já mencionamos, não buscamos examinar o enunciado no relatório de estágio à luz dos discursos sobre educação, sobre aprender uma língua, aqueles dizeres que circulam na família, na escola, na comunidade, dentre outros. Para concluir esse exemplo, não buscaremos discutir se o estagiário está dizendo a verdade em seu relatório; se ele acertou nas suas avaliações e nas suas ações; se ele cumpriu determinadas regras (de conduta na aula ou de escrita do texto). Trata-se de buscar os outros enunciados nos quais o enunciado do relatório se sustenta.

### **2.3 Heterogeneidade discursiva**

Estudos do discurso sustentam que as formações discursivas são construídas por enunciados “outros” que se misturam aos nossos ainda que inconscientemente, causando a sensação de que nos pertencem, mas que, na realidade, representam ecos discursivos dos quais nos apropriamos, os tomando como nossos. Essa noção, se levada em conta quando pensamos na escrita de relatórios de estágio, nos faz considerar que o estagiário, ao narrar suas experiências em sala de aula e fazer considerações sobre elas, o faz usando palavras que, embora possam lhe parecer suas “próprias”, estão atravessadas pelas palavras de outros.

Isso nos leva a discutir sobre a existência da heterogeneidade discursiva. Jaqueline Authier-Revuz, em sua obra “Entre a transparência e opacidade: um estudo enunciativo do sentido” (2004), propõe que todo discurso é heterogêneo. Suas ideias acerca da heterogeneidade discursiva se baseiam em dois teóricos que trataram do assunto sob perspectivas distintas – Bakhtin e Lacan. Em Bakhtin, a autora discute conceitos como “plurilinguismo”, “polifonia”, “bivocalidade” e “interação verbal”, todos ligados à interveniência do outro na produção do discurso. Com Lacan, a autora remete aos ecos que o discurso do inconsciente suscita na superfície do dizer, revelando o que há por detrás das escolhas linguísticas que fazemos – por exemplo, por meio dos lapsos, ou atos falhos, ou ainda pelas escolhas inconscientes que fazemos ao construir nossos discursos. Buscamos analisar, aqui, de que forma a presença dupla do outro é manejada por estudantes de inglês na construção de seus relatórios e o que esse manejo nos diz do processo de formação pelo qual esses alunos estão passando.

Authier-Revuz (2004) aponta dois tipos distintos de heterogeneidade, a *mostrada* – que é a forma de heterogeneidade explícita, e a *constitutiva* – a que é dominada pelo interdiscurso. A primeira possui marcas linguísticas no nível da frase e do discurso, sendo, portanto, claramente delimitável. Essas marcas explícitas, como aspas, itálico, entonação (na fala) ou alguma forma de comentário, indicam a presença do “outro” no discurso “do um” de maneira perceptível. Em relatórios de estágio, isso pode se manifestar de várias maneiras: em citações a autores, na menção a autores que se conhece “de ouvido”, em referências a autores incorporadas no senso comum (aqueles teóricos que todo mundo conhece, mas que ninguém leu, por assim dizer), em relatos ou transcrições de falas da aula, seja de professores ou de alunos e assim por diante.

A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, relaciona-se com o princípio do dialogismo bakhtiniano. Ela se localiza no exterior do discurso, sem indicadores linguísticos diretos. Nosso enunciado, portanto, se constitui de marcas do que já foi dito. Essas marcas estruturam o nosso discurso e podem aparecer nele de diversas formas, explícitas – como já mencionamos – ou não. Essa forma não explícita de enunciação representa a heterogeneidade constitutiva do discurso, que é formado por um discurso que tem sua origem no já-dito, derivado de outrem por meio de repetição, resposta, negação, reforço e assim por diante.

Se pensarmos no caso dos relatórios de estágio, consideramos que, ao relatar os fatos observados em sala de aula, o estagiário pode fazê-lo através de diferentes pontos de vista, afetados pelas opiniões de seus professores ou colegas, pelos discursos que circulam na mídia, pelas leituras teóricas realizadas no curso etc. Esses pontos de vista são incorporados ao texto sem serem apresentados como menção às palavras ou ideias de outrem.

Para Authier-Revuz, a heterogeneidade *mostrada* não é um reflexo, na língua, da heterogeneidade *constitutiva*. Acrescentamos à perspectiva dela, que entre um plano e outro pode haver, inclusive, relações de contradição. Imaginemos, por exemplo, o caso de um estagiário que declara explicitamente sua adesão a uma teoria, mas relata ter desenvolvido atividades que não condizem com o que essa teoria propõe para o ensino. Este tipo de situação vem sendo apontado, quase sempre, como um caso de “má compreensão da teoria” e, especialmente quando se trata de analisar as posturas assumidas por professores já formados, como sinal de má vontade para aprender “novas ideias”.

A perspectiva que adotamos sugere que a questão pode ser mais complexa, já que envolve, por um lado, a pressão por incorporar explicitamente elementos das propostas patrocinadas pelo Estado (por meio de citações, referências, alusões) e, por outro, a constituição do próprio sujeito. Em outras palavras, encontramos em todo discurso sobre o

ensino duas formas diferentes de presença do *outro* – como palavras explicitamente citadas ou mencionadas, e como “influência” difusa sobre o ponto de vista de um determinado autor.

Há, na obra de Authier-Revuz (2004), uma vasta gama de exemplos de heterogeneidade mostrada, que é formada pela combinação de elementos ou conjuntos de formas enunciativas modalizadas quando substituímos ou alteramos certos termos do enunciado.

A autora afirma que a heterogeneidade é inerente a qualquer discurso. Portanto, mesmo quando não está marcada ela se faz presente. O fato de se modalizar uma parte do discurso, no entanto, confere ao enunciado uma dupla classificação: 1) as palavras que eu digo são as minhas, não as suas (por exemplo, as palavras fora das aspas); e 2) as palavras que eu digo são as suas, não as minhas (por exemplo, as palavras dentro das aspas), conferindo ao outro ou ao “um” a autoria do discurso.

Isso significa que quando utilizamos, por exemplo, aspas para citar um autor por meio do discurso direto, ou reescrevemos parafraseando esse autor com um discurso indireto, assumimos que todo o resto do enunciado, que não está marcado ou mostrado explicitamente como citação ou paráfrase, é de nossa autoria, denegando a presença do outro no discurso. Por isso a autora diz que essas formas discursivas têm um jogo duplo: alterna-se entre o que é o discurso próprio e o que é o discurso do outro, inclusive quando o termo substituído, na transformação do discurso direto para o indireto, por exemplo, possa parecer óbvio. Ao fazer esses ajustes, “denegamos” o fato de que o que não é mostrado como sendo “do outro” também não pertence a um só locutor, uma vez que todo discurso é constituído por outros discursos.

No caso dos relatórios de estágio, percebemos que o discurso do aluno quase não se manifesta no texto, pois há a preocupação de citar autores (heterogeneidade marcada) e “comentar” sobre a citação (embora isso não aconteça com frequência), sem que a presença desse aluno apareça em seu próprio enunciado. Ou seja, todo aquele “resto” não marcado, usado como sendo o seu discurso, é uma forma de denegação do discurso do outro.

Esse “jogo do não-um” (não há um outro locutor na enunciação; o que se diz é só seu) representa uma forma de negar algo, denegar que usamos a ideia do outro, o discurso do outro, ainda que isso possa ocorrer de maneira inconsciente. A denegação discursiva é estudada em algumas abordagens que têm origem na psicanálise pós-freudiana, aquela que explica certas escolhas que fazemos – ou deixamos de fazer em nosso discurso, um tipo de não-coincidência descrita por Lacan, relacionada à ordem simbólica do sistema linguístico e das coisas, que pode ter sua origem em um trauma do passado.

Authier-Revuz indica quatro formas que mostram como o discurso é alterado. Ela chama essas formas de tipos de não-coincidência discursiva. O primeiro deles, o da não-coincidência do discurso com ele mesmo, é explicado pela utilização de glossas que marcam diretamente a presença do outro no discurso, apontando o que o locutor diz, como em uma construção na qual se utiliza a glossa “X como diz fulano”. Um exemplo dessa glossa é: “‘Imexível’, como diz o ex-ministro Magri”.

O segundo ponto, o da não-coincidência entre as palavras e as coisas, é identificado no discurso que demonstra hesitação por parte do locutor, que faz ajustes em sua enunciação, como em: “X, é preferível dizer Y”, como “Ele é, por assim dizer, um afrodescendente”.

O terceiro ponto, o da não-coincidência das palavras com elas mesmas, acontece quando jogamos um sentido do discurso contra o outro, ou então o integramos a outro discurso. Como nos exemplos a seguir: (a) “Eu falo ‘lerdo’ não no sentido de lento, mas no sentido de pateta mesmo”; (b) “Eu falo ‘lerdo’ em ambos os sentidos, ou seja, ‘lento’ e ‘pateta’”.

O último ponto tem a ver com a não-coincidência entre enunciador e destinatário e mostra que “um elemento não é absolutamente compartilhado pelos dois protagonistas da enunciação, como em: “A atendente é uma ‘imbecil’, como você diz”. Essa forma indica que a palavra utilizada (marcada por aspas) é do outro e não do locutor, que se exime de responsabilidade ao utilizá-la.

Outras questões estudadas por Authier-Revuz são a **autonímia, a modalização autonímica, a conotação autonímica e o uso de aspas**. A autonímia diz respeito a um signo linguístico quando esse se refere a si mesmo como signo, ou seja, é a própria metalinguagem. A modalização autonímica descrita por Authier-Revuz diz respeito à ressignificação que fazemos ao enunciado de forma que o signo continue se referindo ao signo, no nível metalinguístico, por exemplo, quando usamos a glossa “isto é” para ressignificar o nosso discurso, como em: “Em 1630, houve um ‘maremoto’, (o que significa que) isto é, uma ressaca” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.111). Nesse exemplo “maremoto”, (X), é explicado ou resignificado como “uma ressaca”, (Y), com a palavra X colocada como equivalente da palavra Y. Esse é um exemplo de modalidade autonímica – a palavra sendo usada para explicar a própria palavra.

Os diversos tipos de modalidade autonímica apresentados por Authier-Revuz são formados principalmente por glossas que expressam “maneiras de dizer” o mesmo referente, de ressignificar o que foi dito. Elas têm o papel de reformular o enunciado e fazer a equivalência de sentidos entre X e Y, como no exemplo acima, configurando sempre uma

forma metaenunciativa. Outro exemplo de modalidade autonímica é: “Os alunos disseram que o professor ‘gritava’ (X), ou seja, que ‘ele falava muito alto’ (Y)”. Nesse exemplo, Y usa uma “maneira de dizer” X e reformula o discurso X.

A modalidade autonímica é constituída de dois elementos distintos, chamados de forma *reflexiva* e forma *opacificante*. A forma *reflexiva* é encontrada no nível do conteúdo e é interpretada por uma tomada conjunta de significantes, de maneira transparente, explícita, ou seja, embora possa não expressar uma sinonímia na relação entre X e Y é, ainda assim, compreensível. A forma *opacificante* associa significado e significante, que são interpretados como substituível um pelo outro, ou “outra maneira de dizer”; nesse caso a relação de sinonímia é perceptível, embora não clara ou direta. Por exemplo, há casos em que a modalidade autonímica implica na tradução de um termo, como em “Ele pediu um ‘pingado’, ou seja, ‘uma xícara de leite com um pingo de café’”.

Outra forma de marcar a heterogeneidade no texto acontece por meio de aspas, mas essa forma descrita por Authier-Revuz diz respeito à autonímia e à conotação autonímica, no sentido, respectivamente, de menção e de menção e uso das palavras aspeadas.

A autonímia representa as aspas de citação, com a menção a um termo citado. Um exemplo de autonímia como menção à palavra aspeada é: “O aluno escreveu ‘lissening’”. Neste caso, trata-se de menção porque a palavra destacada é colocada na frase exatamente como o aluno utilizou.

Um exemplo de conotação autonímica (ou modalização autonímica), como menção e menção e uso da palavra aspeada é: “Após a atividade de ‘lissening’ (*sic*), os alunos fizeram um exercício de gramática”. Nesse caso, a palavra aspeada é, ao mesmo tempo, mencionada e utilizada na frase, incorporando a palavra em inglês, com um erro de ortografia, às demais em português como se fosse uma palavra transparente. Mencionada porque cito a palavra entre aspas como foi feito pelo aluno; usada porque utilizo essa mesma palavra para me referir à atividade, incorporando-a em meu discurso.

Authier-Revuz ressalta que este tipo de heterogeneidade marcada com aspas pode indicar, também, posições assumidas pelo locutor diante de seu texto, como um recurso para manter-se distante, sem responsabilidade sobre o que é dito, como em: “Ela colocou a ‘maquilagem’ e saiu”. A palavra “maquilagem” pode estar aspeada em razão do locutor não saber como escrevê-la ou dizê-la (oralmente – manifestada por meio da entonação), ou de estar sendo irônico.

O termo “**ilhota textual**” é usado por Authier-Revuz para se referir a um termo ou enunciado marcado entre aspas que integra um discurso indireto, ou seja, ao narrar um fato, o

enunciador se coloca por meio do discurso indireto (DI), citando algumas partes do discurso do outro entre aspas. Um exemplo de ilhota textual pode ser encontrado nesta notícia de jornal: “Maia chama advogado de Temer de ‘incompetente’ e ‘irresponsável’ ” (Folha de São Paulo, 16/10/2017). Nessa afirmação as palavras “incompetente” e “irresponsável” representam ilhotas textuais. Esse tipo de construção favorece a realização de alguns discursos, como o jornalístico, por exemplo, pois, ao marcar com aspas uma parte do discurso do outro, confere-lhe um estatuto especial, destacando um trecho que ‘resiste à tradução’, demonstrando que o locutor é menos solidário com o termo. A ilhota textual sempre ocorre dessa forma. Bakhtin refere-se a esse mesmo recurso como “variante verbal-analítica” a qual também pode ocorrer em enunciados orais, por meio da entonação.

Partindo do pressuposto de que todo discurso é heterogêneo, ou seja, é constituído pelo discurso do outro, entendemos a heterogeneidade constitutiva como uma característica intrínseca do discurso em si, situada em um plano distinto daquele em que um discurso pode marcar ou referir-se às palavras alheias de forma explícita. Alguns enunciados soltos, uma palavra aqui, outra ali ou um comentário que identificamos ter vindo de algum lugar, podem nos levar a lembrar de alguém ou a remeter a alguma coisa que tenha sido dita anteriormente por outrem, “pois o Adão mítico foi o único a escapar do já dito da palavra” (BAKHTIN, 1975 *apud* ALTHIER-REVUZ, 2004, p. 35). Nesse sentido, Authier-Revuz corrobora a noção de polissemia discursiva de Bakhtin, que afirma a multiplicidade de sentidos de outros em nossos discursos.

A **heterogeneidade constitutiva** descrita por Authier-Revuz é, portanto, uma noção análoga àquela descrita por Bakhtin ao considerar todo discurso como sendo o discurso do outro. O dialogismo do círculo bakhtiniano está inscrito no campo semiótico e literário, e estuda a língua em sua totalidade concreta, como um fenômeno social da interação verbal. A linguagem mantém relações dialógicas que se entrecruzam de diversos modos, formando falares novos, socialmente típicos (plurilinguismo), ou várias “falas” que se entrecruzam como “vozes” diferentes em um debate (polifonia).

No caso dos textos acadêmicos, como os relatórios de estágio, pensar na heterogeneidade constitutiva implica considerar que, para além das citações a autores ou das formas de discurso relatado que aparecem na descrição das aulas ou na transcrição de atividades, as “palavras do outro” se fazem presentes de maneira dispersa. Um exemplo disso pode ser o modo como os estagiários aderem a determinados pontos de vista ao descrever uma cena ou fazer um comentário. Também lidaremos com alguns artifícios textuais que parecem ser usados para mascarar a heterogeneidade constitutiva, como já mencionamos anteriormente



– dentre eles as formas pelas quais se oculta o fato de uma determinada passagem ser paráfrase ou cópia de uma fonte mencionada ou não no texto. Há, ainda, outras formas que identificamos nos relatórios, que não representam nem a heterogeneidade mostrada nem a constitutiva, ou seja, são formas que se constituem em um fenômeno textual que Authier-Revuz não analisou. Essas e os demais artifícios descritos pela autora serão mostrados no capítulo de nossa análise de dados.

### **CAPÍTULO 3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa consiste numa análise de relatórios de estágio de alunos do curso de Letras Inglês, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, FALEM, da Universidade Federal do Pará. Esses relatórios são produzidos pelos alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Nessa etapa do curso, espera-se que ambas as disciplinas sejam oportunidade para que os participantes: a) ampliem seus conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) em escolas regulares, especialmente as públicas; b) discutam, a partir de propostas teóricas, aulas (observadas), aulas vídeo-gravadas e ou memórias de aulas em que tenham sido alunos, corregentes ou regentes; c) desenvolvam a habilidade de negociar e propor atividades e ações alternativas. As disciplinas de estágio promovem discussões em sala e demandam que os alunos estagiários reflitam sobre sua formação como professores de língua inglesa. Discute-se as observações de aula que ocorrem nos estágios, e reflete-se sobre as metodologias e planejamento de aulas, tanto do professor regente como do estagiário. Também faz parte das disciplinas de estágio a escrita de textos reflexivos, geralmente solicitada após a leitura do material acadêmico previamente selecionado, o qual faz parte da referência bibliográfica, além dos relatórios de estágio, entregues ao término do curso. A base para a elaboração do planejamento das disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II é a mesma. A cada semestre os professores dessas disciplinas se reúnem para discutir o semestre anterior e, com isso, decidir sobre mudanças ou acréscimos a serem realizados. Nesse encontro, propõem-se novos textos para compor as leituras obrigatórias da disciplina, assim como decide-se quais vídeos e tarefas podem ser mantidos e incluídos no planejamento (vide ANEXO A: Exemplo de um Planejamento da Disciplina de Estágio).

A escrita dos relatórios de estágio se apresenta como um indício de que a formação do aluno de Letras Inglês apresenta “problemas” logo nos primeiros trabalhos escritos que os alunos entregam no início da disciplina. Por meio da escrita, eles manifestam sua compreensão, reflexão e conclusão acerca dos textos lidos, demonstrando dificuldades em expor suas ideias em sua própria língua, o português.

Diante desse fato, por meio do grupo de estudo que recebe o nome de “**Discurso, Sujeito e Ensino**” (DISSE), estudantes e professores ligados à área de ensino e aprendizagem

da UFPA, passaram a investigar a formação dos discentes dos Cursos de Letras. O DISSE vem dando andamento ao projeto de pesquisa intitulado “Se uma professora em um dia de aula...: a escrita sobre as práticas de ensino e a produção de conhecimento”, que representa a continuidade do projeto “A escrita sobre as práticas em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 45844/2014-8), coordenado pelo Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild na Universidade Federal do Pará, que envolveu pesquisadores de sete universidades, e o projeto “Leitura e escrita no Brasil, Honduras e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção do conhecimento (CNPq 427044/2018-9), coordenado pela Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

O projeto coordenado pelo Professor Thomas Fairchild foca em três questões centrais, que articulam essas investigações: a) de que forma diários de campo e textos similares funcionam enquanto registro de uma aula? b) que tipos de trabalho interpretativo podem ser realizados sobre o registro de uma aula? e c) o que se afirma como “verdadeiro” sobre uma aula com base no que foi registrado dela? Em outras palavras, problematiza-se a escrita de diários de campo enquanto dado e objeto de procedimentos de análise, e enquanto produção de um conhecimento sobre o ensino (FAIRCHILD, 2014).

Do ponto de vista teórico, a pesquisa procura fazer articulações entre problemáticas colocadas no campo da educação – especialmente a noção de “conhecimento” e sua relação com o papel do professor – com uma concepção discursiva da linguagem, baseada em autores mencionados em nossos capítulos teóricos.

Nesta tese, de forma mais específica, investigamos a formação do professor de inglês em duas dimensões: a dos conhecimentos didáticos que fundamentam o ensino da língua e a do domínio dos processos de produção do texto acadêmico. Essas dimensões da formação docente são investigadas através de suas manifestações na escrita de estagiários sobre suas práticas de ensino, na etapa final do curso de graduação. Para tal, temos por **objetivo geral de pesquisa** discutir de que forma a relação do professor com os conhecimentos que embasam seu trabalho se materializam na escrita de estagiários sobre as práticas de ensino. Adotando uma perspectiva discursiva, entendemos que a compreensão da relação do docente com os conhecimentos próprios ao ensino implica uma análise de como este se constitui a partir do “dialogismo” próprio à linguagem, do que Foucault chama de “arquivo”, ou “heterogeneidade discursiva” (mostrada e constitutiva) segundo Authier-Revuz.

Os **objetivos específicos** são os seguintes:

- Verificar em que medida os estagiários demonstram, através de sua escrita, dominar procedimentos de elaboração e execução de uma pesquisa e de produção de um texto acadêmico que relate essa pesquisa;
- Observar de que forma os conhecimentos didáticos específicos da formação são mobilizados pelos alunos na descrição e nos comentários das aulas;
- Identificar os procedimentos de construção do relatório – isto é, o registro e a interpretação dos dados coletados no estágio – de um ponto de vista discursivo, considerando a relação do sujeito que escreve com as “palavras de outros”, organizadas enquanto “arquivo” ou “formação discursiva”;
- Discutir, dentro dessa perspectiva, se os estagiários conseguem produzir reflexões autônomas sobre o ensino da língua inglesa a partir das situações vivenciadas por eles em suas práticas de estágio e da inscrição dessas experiências no campo dos dizeres próprios da área (no “arquivo” ou “formação discursiva”).

Para o desenvolvimento de nossa tese de doutorado, pretendemos responder a duas perguntas de pesquisa, ao longo de nossa análise. A primeira pergunta é **1) De que forma a escrita dos estagiários expressa a incorporação de conhecimentos didáticos em sua formação?** E a segunda pergunta é **2) De que forma a escrita dos estagiários demonstra a incorporação de conhecimentos próprios ao fazer acadêmico investigativo em sua formação?**

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo da análise do discurso, mas que se utiliza de vários recursos teóricos. Em primeiro lugar, as categorias de análise dos dados, que constam no capítulo 4, foram construídas, inicialmente, a partir de nossa experiência como docente, no trabalho de orientação dos alunos de estágio, sem o suporte de uma teoria do discurso. A análise discursiva propriamente dita, utilizada em uma segunda parte da análise de dados, segue a linha Francesa da análise do discurso, e se apoia, principalmente, em conceitos de **heterogeneidade**, especialmente aqueles encontrados em Foucault (1972) e Authier-Revuz (2004). Foucault (1972) passa a fazer parte de nossa análise no momento de transição entre as seções 4.1 e 4.2 quando utilizamos sua ideia de “enunciado” e “formação discursiva” para a compreensão dos discursos. Nesse momento, nos aproximaremos mais da “arqueologia”, que é o método de análise do discurso que Foucault propõe em sua Arqueologia do Saber, mencionada em nosso capítulo teórico. Os conceitos de Authier-Revuz (2004) nos

possibilitarão entender as heterogeneidades presentes no campo do discurso. Buscamos por heterogeneidades constitutiva e marcada nos relatórios, principalmente quando os “erros” dos alunos se apresentam como indícios ou pistas da natureza desses discursos.

Podemos dizer que o que há em comum entre o estudo da heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz e a arqueologia de Foucault é a grande perspectiva discursiva centrada na ideia de um sujeito que é constituído a partir do outro, do heterogêneo. É a negação de um sujeito “autofundado”, de uma “consciência livre”, a-histórica. A pressuposição de um sujeito que se constitui a partir daquilo que herda do trabalho de seus antecessores, inclusive em relação à língua.

Utilizaremos, também, como forma de ajuda na interpretação dos enunciados, o estudo de Ginzburg (1989), que trata do paradigma epistemológico voltado para a análise de indícios. Tal modelo leva a observar “indícios” que podem passar, a primeira vista, despercebidos, mas que possibilitam reconstruir uma sequência de eventos inacessível de forma direta através dos dados. A hipótese do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) descreve alguns métodos de observação para análise de estudos de caso, que são utilizados em outras áreas, de forma bem similar. Esse é o caso do método indiciário de Morelli (GINZBURG, 1989), criado com o objetivo de estudar pinturas em telas de museus e identificar o verdadeiro autor das mesmas. O método de Morelli permite fazer a distinção entre uma obra original e uma réplica por meio da observação e foco em características não tão óbvias dos traços físicos, como o sorriso nas obras de Leonardo Da Vinci. O que seu método de análise sugere é um olhar mais atento justamente aos pontos que eram desprezados ou não levados em consideração, como “os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144). A partir dessas observações foi possível identificar similaridades e catalogar diversas obras, separando as cópias ou falsificações de seus autores originais.

A teoria de Morelli foi criticada por muitos e chegou a perder a credibilidade. No entanto, há indícios dela em outras áreas da ciência. Arthur Conan Doyle, o criador de Sherlock Holmes, por exemplo, se utiliza de um método semelhante para que Holmes desvende um crime. O detetive astuto é guiado pela observação atenta das “orelhas” cortadas e enviadas em “A caixa de papelão” (1892). Freud também reconhece o valor do método de Morelli ao afirmar que ele se assemelha à técnica da psicanálise, uma vez que procura dar atenção a elementos pouco observados (FREUD, 1914 *apud* GINZBURG, 1989, p. 147).

Ressaltamos que a transformação do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) em metodologia de pesquisa se dá via Abaurre, Fiad e Marink-Sabinson (1997) nos estudos

reunidos em “Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto”. Tal metodologia também é discutida por Suassuna (2004) em sua tese de doutorado.

A primeira vista, o discurso dos alunos de estágio não tem sua origem no campo da ciência. Temos traços de que eles se apresentam como oriundos do “casuísmo”, com certo valor anedótico e aleatório nos comentários dos alunos, por exemplo. Ao invés desses estagiários recorrerem ao rigor dos teóricos estudados na graduação, eles apresentam descrições banais, sugerindo que o próprio discurso não é científico. No entanto, não podemos afirmar que a opção do aluno não tenha esse rigor. Muito provavelmente ele faz suas escolhas dentro de uma cultura, de um conjunto de expectativas que “acata” sua forma de escrita e reconhece esse “não rigor” como uma característica válida. Há a ausência dos recursos teóricos no lugar de um tom mais pessoal, que eles imprimem em seus textos, demonstrando, com isso, indícios de dificuldades com a língua. Tal problema é semelhante àquele dos alunos os quais eles se referem. Onde imaginamos ter uma assimetria, um olhar de investigador explicando um problema, nos deparamos com algo que é um tanto “espelhado”: temos o olhar de um aluno (estagiário) que fala de outro aluno (aquele que ele observa como pesquisador), mas que dá sinais de aproximação do sujeito observado, ou seja, o estagiário se aproxima mais do lugar do aluno do que daquele do de professor, que deveria ser o seu.

No que segue, apresentamos mais detalhadamente a metodologia da pesquisa, começando pelo contexto em que se situa a nossa investigação. Em seguida falamos sobre a disciplina de Estágio Supervisionado e a Escola de Aplicação. Depois discutimos o planejamento do curso e, por último, descrevemos os procedimentos para análise de dados.

### **3.1 Contexto: universidade, curso e turmas**

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído por 44 relatórios de estágio produzidos por alunos do curso de Letras Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), que é subunidade do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. Além do Curso de Inglês, a faculdade conta com mais quatro cursos de línguas: Francês, Alemão, Espanhol e Libras.

Para suas atividades de pesquisa e ensino, a FALEM possui, além de salas de aula e laboratórios de línguas e de informática, a “Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma”,

(BA<sup>3</sup>)<sup>14</sup> e o “Laboratório de Ensino de Línguas”, (LAEL) <sup>15</sup>. A FALEM conta, também, com um centro de idiomas, que recebe o nome de Cursos Livres de Línguas Estrangeiras, CLLE. Esse centro foi criado na década de 70 por meio de um projeto de extensão para o ensino de línguas e oferece os seguintes cursos: de Inglês, Francês e Espanhol; Instrumentais presenciais de Inglês, Francês e Espanhol; Instrumentais *Online* de Inglês e Francês; Curso de Português para Estrangeiros; e Curso de língua Árabe<sup>16</sup>. Os CLLE aceitam bolsistas de Iniciação Científica, professores, pesquisadores e funcionários da UFPA e pessoas da comunidade em geral. A menção a esse projeto se faz importante porque, os CLLE têm servido de laboratório de ensino para os alunos da graduação em Letras da FALEM – Inglês, Francês e Espanhol. Essa iniciativa que tem dado aos alunos a oportunidade de construir e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Há uma estrutura de apoio a esses alunos, futuros professores, que conta com alguns docentes do quadro FALEM. São esses docentes que os auxiliam na elaboração das aulas e os supervisionam durante todas as fases do curso.

O Curso de Letras, Licenciatura em Inglês é ofertado em dois turnos; no matutino, de 7:30 às 12:50; e no noturno, de 18:30 às 21:50.

O Curso de Letras inglês possui carga horária de 3.582 horas, de acordo com a portaria n. 286 – SERES/MEC de 21 de dezembro de 2012, publicado no D.O.U. de 27 de dezembro de 2012. Seu corpo docente é constituído de 16 professores efetivos e três substitutos, sendo 12 doutores, 3 mestres e 1 especialista<sup>17</sup>.

Para o recorte da presente pesquisa escolhemos três turmas de Estágio Supervisionado, nas quais foram gerados os 44 relatórios que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Listamos a seguir, por ordem cronológica, as turmas, o ano e turno em que ocorreram, e o número de relatórios coletados por turma:

**Estágio Supervisionado II**, turma da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, FALEM, 1º sem./2015. Turno da noite, 15 relatórios.

**Estágio Supervisionado I**, turma da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, FALEM, 1º sem./2016. Turno da noite, 13 relatórios.

**Estágio Supervisionado I**, turma da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, FALEM, 2º sem./2017/2018<sup>18</sup>. Turno da noite, 16 relatórios.

<sup>14</sup> A BA<sup>3</sup> é coordenada pela Profa. Dra. Maria Clara Viana Sá e Matos (Dados atualizados em janeiro de 2020).

<sup>15</sup> Esse laboratório chamava-se anteriormente “Laboratório de Ensino e Aprendizagem de LE” (LABENALE). O nome foi substituído em 2019 para atender outras línguas, como LIBRAS. Ele é coordenado pela Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges (Dados atualizados em janeiro, 2020).

<sup>16</sup> Dados atualizados em outubro de 2019. Disponível em: <https://clleufpa.wixsite.com/cursoslivres/sobre>

<sup>17</sup> Dados atualizados em 23 de setembro de 2019, fornecidos pela secretaria da FALEM, UFPA.

<sup>18</sup> Período atípico devido à greve nacional e consequentes ajustes no calendário da universidade.

A escolha dos textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa obedeceu a três critérios: 1º) Todos os relatórios foram escritos por alunos do curso de Letras Inglês da FALEM, UFPA; 2º) Todos os alunos fizeram estágio supervisionado na Escola de Aplicação da UFPA; 3º) Todos foram alunos nas disciplinas de estágio na FALEM, as quais ministramos como professora.

Quanto às condições de produção, todos os textos foram elaborados no interior da disciplina de Estágio Supervisionado, que faz parte do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês. Todos os alunos foram orientados pela professora da disciplina de Estágio, que, além de atendê-los individualmente, recolheu da turma seus relatórios provisórios, com a antecedência de quatro aulas antes do prazo final para a entrega, com o objetivo de apontar lacunas e fazê-los refletir sobre trechos de escrita que precisavam de melhores esclarecimentos. Infelizmente nem todos os alunos aproveitaram essa chance prevista no planejamento, e deixaram para entregar sua produção no último dia do prazo, sem que o professor tenha tido a chance de ajudá-los.

### **3.2 Disciplina Estágio Supervisionado e Escola de Aplicação**

As disciplinas de Estágio são ofertadas aos alunos de Letras, Inglês da Universidade Federal do Pará a partir do sétimo (7º) semestre (para alunos do turno matutino) e oitavo (8º) semestre (para os alunos do turno da noite), em duas etapas. A primeira compreende o Estágio Supervisionado I e é mais focada na observação de aulas. A segunda etapa, Estágio Supervisionado II, é ofertada no semestre seguinte e compreende tanto a observação de aulas quanto a regência. O planejamento de ambas as disciplinas, Estágio I e II, é o mesmo, salvo algumas alterações das leituras selecionadas, uma vez que essas são atualizadas a cada semestre no momento em que os professores de estágio se reúnem para elaborá-lo.

Entre os objetivos do estágio Supervisionado estão: 1) ampliar o conhecimento dos alunos sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) em escolas regulares, especialmente as públicas; 2) discutir propostas teóricas a partir de aulas observadas, de aulas vídeo-gravadas apresentadas em sala de aula na UFPA e memórias de aulas em que os alunos tenham sido corregentes ou regentes; e 3) desenvolver a habilidade de negociar e propor atividades.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a carga horária teórica de ambas as disciplinas é estipulada em 102 horas, acrescidas de 102 horas de carga horária



prática, referentes ao período em que o aluno frequenta a Escola de Aplicação, totalizando, para cada disciplina, 204h. Para aprovação na disciplina de Estágio os alunos precisam cumprir com a carga horária mínima de 75% de frequência às aulas na UFPA e 75% de frequência na escola campo de estágio.

Conforme a orientação preponderante na Faculdade e registrada no PPP do Curso, o estágio deve ser realizado na Escola de Aplicação da UFPA. Essa escola foi fundada em 1963 com base na Lei 4.440/63 que incentivava as empresas com mais de 100 funcionários a oferecer escolaridade gratuita aos dependentes dos servidores. Inicialmente ela foi organizada para prover educação aos filhos de servidores e professores da instituição, atendendo ao que hoje chamamos de Ensino Fundamental I e II. Nessa fase, chamava-se Escola Primária da Universidade Federal do Pará. Em 1975, essa escola fundiu-se com o Colégio Universitário, que oferecia o Curso Ginásial – ou Ensino Médio, e passou a ser chamada de Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA, NPI (ESCOLA DE APLICAÇÃO, UFPA). Em 2006, por meio da resolução no. 616, quando a UFPA aprovou seu Regimento Geral, o NPI passou a constituir-se como uma Unidade Especial, recebendo o nome de Escola de Aplicação de UFPA, EAUFPA e tornando-se administrativa e pedagogicamente autônoma em relação ao Centro de Educação. Em 2009, a EAUFPA aprovou seu regimento interno por meio da Resolução nº. 661 e passou a assumir seus principais objetivos, que são: I- desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão; II- ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial às licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outras; III- promover a integração entre a escola, a família e a comunidade (EAUFPA).

Em relação à configuração do PPP, gostaríamos de fazer algumas observações provenientes de nossa própria experiência como docente do Curso. Primeiramente tratamos a duração das disciplinas de estágio, pois há alguns desajustes entre a carga horária prevista no PPP e a carga horária efetivamente cumprida pelos estagiários.

O que conta ainda é a quantidade de “tempos de aula”, que duram 50 minutos, e não “horas relógio” (60 minutos). De manhã, são seis (6) aulas por dia, o que totaliza 12 aulas por semana; de noite são quatro (4) aulas por dia, o que também totaliza 12 aulas por semana. No caso do turno da manhã, a disciplina de estágio é ofertada em dois encontros semanais, de 7:30h às 12:50h, totalizando 12h por semana. No turno da noite, é ofertada três vezes por semana, de 18:30h às 21:40h. No entanto, é de praxe que os encontros com a turma aconteçam em um único dia, ficando o restante dos dias para orientações individuais, o que faz com que os alunos da noite tenham efetivamente menos tempo com o supervisor de

estágio. Esses momentos de orientação, por sua vez, são dedicados à leitura do material selecionado previamente pelos professores das disciplinas de Estágio e à escrita dos textos reflexivos. Esses textos são escritos com base nas leituras e envolvem temas relativos à formação de professores como, avaliação, gerenciamento de sala de aula, observação de aula e outros considerados pertinentes para a disciplina. Alguns textos escolhidos para leitura são em língua inglesa, outros em português. É esperado que os alunos escrevam reflexivamente sobre os temas propostos, que consigam fazer críticas sobre os textos lidos, propor alternativas e elencar sugestões. Dessa forma, ao elaborarem sua escrita, refletindo sobre os assuntos lidos e relacionando-os com os conhecimentos previamente estudados em disciplinas na graduação, eles estariam demonstrando que conseguem discutir sobre seus conhecimentos teóricos. Os textos reflexivos são entregues pelos alunos no início de cada encontro, conforme a sequência agendada no planejamento da disciplina. O planejamento da disciplina, para ambos os turnos, é elaborado previamente pelos professores de estágio e entregue aos alunos no primeiro dia de aula, quando são dadas todas as orientações sobre o semestre.

O “não cumprimento” das horas estipuladas no PPP também ocorre na Escola de Aplicação, campo preferencial de estágio, uma vez que ela aceita que os alunos computem apenas 40h efetivas em sala de aula ou em atividades diversas realizadas na EA, como, por exemplo, participação em feiras realizadas na escola ou em reuniões de professores. Vale observar que esse total de 40 horas de atividades na escola está bem abaixo das 102h de carga horária prática, como consta na ementa.

Os estágios no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPA são realizados somente na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), não sendo permitido aos alunos fazer estágio em escolas da Secretaria de Estado de Educação, SEDUC ou Secretaria Municipal de Educação, SEMED. Acreditamos que essa falta de contato com a realidade de outras escolas, que são a grande maioria na região metropolitana de Belém, deixa o aluno estagiário distante do que efetivamente ocorre em uma sala de aula regular, muitas vezes sem infraestrutura, com coordenação precária e professores com excesso de carga horária.

Ao final da disciplina, os alunos produzem um relatório escrito sobre o estágio. Nele devem constar as observações das aulas assistidas na Escola de Aplicação, descrição do contexto da escola e relato crítico detalhado de duas aulas observadas, com foco em alguns aspectos que o aluno pode escolher para escrever minuciosamente sua análise. Dentre esses aspectos, citamos a *interação professor-aluno* e o *gerenciamento em sala de aula* como exemplo de enfoque que o aluno pode escolher. Daremos mais detalhes sobre isso na seção seguinte.

Para desenvolver uma escrita crítica sobre essas duas aulas escolhidas, é solicitado do aluno que ele *detalhe* suas observações de aula – explicando o passo a passo utilizado pelo professor que ele observou, com informações precisas e detalhadas sobre a aula e fundamentando seus comentários. Quando mencionamos **escrita crítica** queremos dizer que essa escrita possa expressar o lugar que o estagiário ocupa como um futuro profissional da área de Letras, um “quase” professor, alguém que está prestes a se formar. Por conseguinte, essa escrita deve ser constituída de elementos como ponderações, argumentações e reflexões próprias de sua área, refletindo os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos ao longo da graduação.

Durante o semestre, vale ressaltar que os alunos recebem orientação do professor de estágio para desenvolver a escrita do relatório de estágio de forma crítica. Dessa forma, os relatórios que compõem o corpus são resultado de orientações específicas cujos reflexos podem ser vistos na recorrência de alguns temas e de algumas formas de organização do texto, como será possível perceber nas análises. A seguir tratamos mais especificamente da elaboração da disciplina de Estágio.

### 3.3 Planejamento da disciplina de Estágio Supervisionado

A matriz do planejamento das disciplinas Estágio Supervisionado foi criada pelas Professoras Silvia Benchimol, Izabel Maria da Silva, Cristina Porto e Sádie Morhy para as disciplinas de Estágio do PARFOR, em 2012, e, desde então, vem sendo adotada para as demais disciplinas do curso de Letras, Inglês na FALEM, UFPA, com poucas adaptações. No planejamento (Vide ANEXO A: Exemplo de um planejamento da disciplina de Estágio Supervisionado) consta um *roteiro para a escrita do relatório* que indica as *partes obrigatórias* que o trabalho deve conter. São elas:

- 1) **Introdução ou Contextualização:** descrição da escola, da disciplina (seus objetivos), da turma em que estagiou (ou da turma cujas aulas foram objeto de observação), do número de alunos por turma, da metodologia de ensino empregada, do material utilizado em sala.
- 2) **Descrição das aulas observadas:** identificação do tema/assunto, objetivos propostos e objetivos alcançados de todas as aulas observadas.

3) **Descrição de natureza reflexiva:** descrição de *duas aulas*, tendo em vista 3 aspectos que orientarão a descrição: dimensão, reflexão e fundamentação teórica. O aluno deverá escolher *uma dimensão* (planejamento, interação, gerenciamento ou avaliação) para fazer a descrição detalhada das aulas.

4) **Conclusão:** reflexão final, tendo as seguintes perguntas como referência: Quais foram os pontos fortes e seus pontos fracos do docente? O que mudaria naquela “prática”? Quais são as referências teóricas para propor tais mudanças?

5) **Referências;**

6) **Anexos:** documentos de registros das observações que subsidiaram o relatório, cópias de exemplos de prova ou de exercícios elaborados, cópia do diário / caderneta da professora, cópia do currículo da disciplina, do planejamento geral da disciplina, dos planos das aulas observadas etc.

Assim sendo, como se vê, os alunos são orientados a produzir um relatório para o qual precisam; a) coletar informações institucionais específicas na escola-campo; b) produzir narrações ou relatos das aulas observadas ou ministradas (esse tipo de narrativa só no caso do Estágio Supervisionado II); e c) comentar ou analisar aspectos das aulas a partir de elementos estudados nas disciplinas de estágio ou em disciplinas anteriores do Curso.

Sobre esse último ponto, o documento de orientação entregue aos estagiários também fornece uma explicação mais detalhada sobre as “dimensões” da aula nas quais o estagiário pode escolher **dar foco** em sua “descrição de natureza reflexiva” de duas aulas.

Denominamos de **descrição de natureza reflexiva** ao texto do aluno que, além de descrever o passo a passo da aula observada, consegue fazer uma reflexão sobre os principais pontos de sua observação. Trata-se, por exemplo, de quando ele comenta que o professor levou muito tempo para realizar uma atividade que escolheu para apresentar um vocabulário específico – como meios de transporte – e o que era para ser apresentado em 5 minutos (ex. o professor mostrando figuras de trem, avião, carro, metrô), levou 10 minutos, tomando um maior tempo da aula e assim por diante. A análise dessas dimensões específicas da aula permite que o aluno use “uma lupa” em sua forma crítica-reflexiva de compreendê-la, tendo que produzir uma escrita que não seja meramente constatativa ou descritiva, e precisando recorrer a conhecimentos próprios da área para avaliar ou entender melhor situações concretas. As **dimensões** que são propostas ao estagiário são as seguintes:

a) *Dimensão do planejamento*: quais eram os objetivos (foco em uma ou em várias habilidades), como eles foram articulados com a abordagem metodológica adotada e as atividades desenvolvidas. Avaliação do material didático adotado e dos recursos utilizados. Quais adaptações o professor fez ao material utilizado. Influência dos colegas no planejamento. Interação com outras disciplinas. Atividades extraclases.

b) *Dimensão da interação*: a interação era em inglês ou português (porcentagem de uso de cada língua), tempo de espera para participação de alunos, tipos de *feedback* e de correção, trabalhos em pares e em grupo. Interação mais centrada nos alunos ou no professor.

c) *Dimensão do gerenciamento da sala de aula*: flexibilidade ou cumprimento rígido de programa, ritmo da aula; altura de voz; nível de interesse dos alunos; incentivo ou não à autonomia do aprendiz; coerência na tomada de decisões. Dificuldades de conteúdo e metodológicas encontradas. Pontos positivos e negativos da utilização da metodologia. Atendimento às necessidades individuais.

d) *Dimensão da avaliação*: conceito de avaliação; tipos de avaliação; critérios de correção; ações após os resultados obtidos nas avaliações. Os alunos também avaliavam seu trabalho? Descrever um tipo de avaliação prototípica (se já tiver ocorrido alguma).

É solicitado, ainda, que o relatório siga as normas da ABNT<sup>19</sup> (FRANÇA; VASCONCELOS, 2013) – como, por exemplo, digitado em espaço 1.5, fonte *Times New Roman* 12 – e que seja entregue pessoalmente ao professor da disciplina em duas versões, sendo a 1ª uma versão impressa e encadernada; e a 2ª em CD ou DVD, gravado em formato PDF, anexado à contra capa do trabalho impresso.

Em nossa discussão dos dados, vamos considerar que esse conjunto de orientações é uma das instâncias que se inscrevem heterogeneamente no discurso do estagiário, na medida em que ele utiliza certos termos do próprio guia de escrita, deixando que as palavras das instruções se misturem às suas. O discurso do professor (ao dizer que “quer que os estagiários sigam um modelo X”) vai compor o discurso do aluno. Quando ele diz que o estagiário tem que escolher um aspecto da aula, e dá opções, há uma episteme, uma teoria no ensino de línguas, ou uma análise pressuposta embutida nos comandos, e tem uma voz que diz que “quer que eles façam daquela forma”. No entanto, o modo como essas instruções reverberam

---

<sup>19</sup> “Manual para normatização de publicações técnico-científicas”, que é seguido pela comunidade acadêmica no Brasil.

no texto, ou como o discurso do estagiário irá se constituir, varia de aluno para aluno. Essas observações serão feitas na análise de dados.

### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os 44 relatórios de estágio utilizados para compor o *corpus* desta tese foram lidos sucessivamente com o intuito de encontrar as respostas para as perguntas de pesquisa. Durante essa fase inicial, que consistiu em uma primeira aproximação aos dados, criou-se um quadro em branco que nos permitiu registrar ocorrências semelhantes em relatórios e agrupá-las em categorias, conforme mostramos abaixo:

Quadro 1: Ocorrências em relatórios de Estágio para uma primeira categorização da análise de dados:

	<b>TIPO DE OCORRÊNCIA:</b>	Exemplos & código de identificação dos relatórios	Informações complementares:
<i>1ª pergunta de pesquisa</i>	Menção aos métodos de ensino		
	Entendimento dos conceitos da área estudados na graduação		
<i>2ª pergunta de pesquisa</i>	Uso de regras da ABNT		
	Plágio de citações		
	Ortografia e uso do português padrão		
	Coesão e coerência		
<i>Análise do discurso</i>	Opacificação no texto (palavras usadas como se fossem termos claros para o leitor)		
	Eco do roteiro de escrita dos relatórios		
	Casuísmo (valor anedótico dos comentários) (?)		

Fonte: Nossa autoria

A elaboração dessas categorias foi feita de maneira intuitiva, a partir de dois lugares que ocupamos. O primeiro como professora, com experiência na orientação de Estágio. O segundo como analista do discurso.

A partir desse quadro foram destacados trechos de relatórios que servissem como exemplo dessas categorias, de modo que, também, pudéssemos responder às perguntas de

pesquisa. A primeira pergunta de pesquisa era 1) **De que forma a escrita dos estagiários expressa a incorporação de conhecimentos didáticos em sua formação?** Para responder essa questão fomos procurar por “menção a métodos de ensino” e “entendimento dos conceitos estudados em nossa área” nos relatórios. A segunda pergunta era 2) **De que forma a escrita dos estagiários demonstra a incorporação de conhecimentos próprios ao fazer acadêmico investigativo em sua formação?** Esse questionamento nos levou a criar categorias como, “o uso indevido de regras da ABNT”, “ortografia do português padrão”, “coesão e coerência” e “plágio de citações”.

Todas essas categorias foram criadas na própria leitura dos trabalhos e, à medida que elas iam sendo fixadas como tal, procurávamos agregar mais exemplos para ver se eram categorias produtivas, ou seja, se elas iriam se manter como grupo. Isso porque poderíamos criá-las e depois não achar mais nenhum caso delas em relatórios. Posteriormente, pudemos condensá-las e agrupá-las em conjuntos mais abrangentes até chegar a divisões como a que listamos abaixo:

- a) questões relacionadas ao padrão de linguagem (ortografia, concordância e afins);
- b) questões relacionadas ao estilo e à clareza da linguagem (coesão, precisão);
- c) questões relacionadas às convenções próprias do texto acadêmico (ABNT, modelo de relatório);
- d) questões relacionadas à descrição da aula (utilização da sequência didática, menção a teorias que embasam a aula);
- e) questões relacionadas à incorporação dos conhecimentos próprios da área (formas de comentário sobre a aula; opacificação e transparência);
- f) questões relacionadas a citações.

Essas categorias correspondem àquelas que usamos em nossa análise de dados e que fazem parte de nosso próximo capítulo.

Quanto aos trechos dos relatórios, os identificamos com códigos para preservar o anonimato dos alunos. Seus nomes foram representados pelas iniciais (não necessariamente nome e sobrenome), o nome da disciplina (Estágio Supervisionado I ou Estágio Supervisionado II), seguido do ano em que a disciplina ocorreu (Exemplo: PC, Estágio Supervisionado I, 2016). Mantivemos os trechos selecionados *ipsis litteris*, como na fonte, e os colocamos em caixas com a indicação do número de linhas, destacando-os do t

Abaixo dos trechos escolhidos para a análise foram tecidos os nossos comentários.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

A análise apresentada neste capítulo está dividida em duas partes. Na primeira, procuramos agrupar, de maneira progressiva, as ocorrências semelhantes encontradas nos relatórios de estágio, partindo de questões inicialmente inscritas na superfície da língua e avançando para questões mais “difusas”, referentes à organização textual e à constituição do discurso do estagiário. Na segunda parte, com base nas ocorrências destacadas em análise, retomamos nossas perguntas de pesquisa para responde-las e comentamos as posições do sujeito que emergiram das formações discursivas observadas nos relatórios, tecendo considerações acerca da pertinência desse tipo de debate para o ensino da escrita acadêmica e a condução das práticas de estágio.

#### **4.1 Apresentação dos resultados**

Nesta seção, agrupamos as ocorrências nas seguintes categorias: 1) questões relacionadas ao padrão de linguagem (ortografia, concordância e afins); 2) questões relacionadas ao estilo e à clareza da linguagem (coesão e coerência e de precisão da linguagem nos relatórios); 3) questões relacionadas às convenções próprias do texto acadêmico (ABNT, modelo de relatório); 4) questões relacionadas à descrição da aula (utilização da sequência didática, menção a teorias que embasam a aula); 5) questões relacionadas à incorporação dos conhecimentos próprios da área (formas de comentário e descrição sobre a aula: opacificação e transparência); 6) Questões relacionadas a citações.

##### **4.1.1 Questões relacionadas ao padrão de linguagem**

Incluímos, nesta subseção, ocorrências de uso impreciso da ortografia, concordância e afins. Estamos considerando que, uma vez que se trata de textos escritos por alunos no final da graduação, é lícito esperar que sua escrita demonstre conhecimento do português padrão. Nosso objetivo não é avaliar ou corrigir esses problemas, mas elenca-los, dando o devido relevo à sua materialidade, para em seguida refletir sobre os efeitos que eles podem ter na



constituição do sujeito como enunciador desse discurso. Destacamos cinco trechos de relatórios como exemplos, sem exaurir as ocorrências do corpus:

### Trecho 1: CO, 2015

1	Em testes, a exemplo do ENEM, a <i>participação</i> dos alunos em trabalhos
2	individuais e/ou em grupos <b>eram</b> na maioria das vezes positiva (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de CO, 2015, p. 2, grifo nosso).

No **trecho 1**, de **CO**, há um problema de concordância verbal, uma vez que o sujeito “a participação” (L.1) está no singular. Ao invés de **eram** (3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo), deveria ser **era** (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo).

### Trecho 2: JB, 2015

1	As <i>aulas</i> de inglês da 1ª etapa aconteciam às quartas feiras e <b>focava</b> basicamente
2	na leitura (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de JB, 2015, p. 3, grifo nosso).

No **trecho 2**, de **JB**, identificamos outro problema de concordância: as aulas “aconteciam” e “focavam”, e não “focava”, como o aluno escreveu.

### Trecho 3: DM, 2015

1	Alguns desses alunos não tinham como <b>retorna</b> para suas residências e
2	permaneciam na escola até o horário da aula.
3	[...] Analisando a professora [...] apesar de ter ciência que a mesma tem um
4	conteúdo programático a ser cumprido, eu tentaria <b>forca</b> e trabalhar em um único
5	assunto de forma mais abrangente (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de DM, 2015, p. 7, grifo nosso).

No **trecho 3**, de **DM**, o verbo deveria estar no infinitivo: “*retornar*” e não “retorna”. Isso acontece com frequência entre os falantes do português porque não costumamos pronunciar o /r/ final dos verbos no infinitivo e acentuamos a última sílaba. Na linha 3 do mesmo trecho, DM usa “**forca**”; neste caso não sabemos se houve um erro de digitação (inverteu as letras e quis dizer “focar”) ou se é o caso da não utilização do verbo no infinitivo:

“força” (ao invés de “forçar”), com o “ç” sendo substituído pela letra “c” por engano ou falta de atenção.

#### Trecho 4: JM, 2015

1	Tive a oportunidade no final da aula <i>em conversa</i> com alguns deles e eles
2	relataram-me que não tinham afinidades com a língua.
3	[...] Apesar desta escola ser diferenciada em alguns aspectos, ainda assim possui
4	carência em sua <i>infra-estrutura</i> que <b>poderiam</b> ser melhoradas (Trechos do Relatório de Estágio Supervisionado II, de JM, 2015, p. 4, grifo nosso).

O **trecho 4**, de **JM**, apresenta a mesma problemática do anterior. O estagiário não usa o verbo “conversar” no infinitivo – escreve “**conversa**” (L.1) sem o “r” no final. A regência verbal em “ter oportunidade” implica no uso de duas preposições: “de” ou “para”. Portanto, na frase “tive a oportunidade *em...*” (L. 1) o aluno deveria ter escrito “tive a oportunidade *de...*” (L.1). Na parte seguinte do trecho de JM, percebe-se um problema de concordância verbal, em “*infra-estrutura* que *poderiam* ser melhoradas” (L.4), deveria ser “*infraestrutura* que *poderia* ser melhorada”, com a palavra *infraestrutura* sem o hífen, conforme rege o novo acordo ortográfico da língua portuguesa<sup>20</sup>.

#### Trecho 5: DR, 2018

1	A professora <b>pediu</b> <i>os outros estagiários e eu</i> , que observávamos a aula,
2	ajudássemos alunos <i>em o que</i> fosse necessário. [...] Nesta etapa da aula, a
3	professora instruiu os alunos estagiários e eu a ajudarmos os alunos <i>em o que</i>
4	precisassem (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de DR, 2018, p.11-12, grifo nosso).

No **trecho 5**, de **DR**, o verbo “pedir” (transitivo indireto) requer o complemento da preposição “a”, indicando o destinatário a quem se pede: pediu **a nós** (“*a mim e aos*” estagiários). O pronome “eu” só deve ser usado em posição de sujeito. Na sequência da mesma frase, outras construções indicam problemas: o aluno não colocou um segundo

<sup>20</sup> Assinado em 1990 entre os seguintes países: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, que formam a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com o objetivo de padronizar a ortografia. Cada país determinou prazos para que a reforma entrasse em vigor em seus territórios. No Brasil, o Acordo Ortográfico só passou a ser obrigatório em janeiro de 2016 (PACHECO, 2018).

conector de sentença, “(pediu) **que ajudássemos os alunos no que fosse necessário**” (L.2). Em outra parte do texto, DR mostra a mesma dificuldade com o uso do pronome *eu*. A frase deveria ser “a professora instruiu *a mim e aos alunos estagiários*” e não “... *instruiu os alunos estagiários e eu*”. A regência do verbo “ajudar”, nessa mesma sentença, admite a seguinte construção gramatical: “...instruiu (a mim e aos alunos estagiários) a ajudar (os alunos) **no que** (eles) precisassem” (L.3-4).

Os *problemas quanto à forma* (padrão de linguagem) mostram alguns indícios da relação que estes estudantes experimentam com a escrita por meio da qual veiculam sua experiência docente. Não importa se por desconhecimento ou descuido, estes sujeitos permitem que cheguem até seu leitor sinais que testemunham contra a posição na qual procuram instituir. Quando um estagiário não consegue manifestar os conhecimentos que adquiriu ao longo dos anos em que esteve na universidade há algo de errado em sua formação.

#### **4.1.2 Questões relacionadas ao estilo e à clareza da linguagem**

Nesta subseção discutimos os problemas de coesão e coerência e de precisão da linguagem nos relatórios. Ressaltamos, mais uma vez, que não é nosso objetivo corrigir erros de gramática, mas registrar algumas questões que comprometem o significado do texto, deixando-o impreciso e equívoco – que, por sua vez, demonstra estar em desacordo com o que se espera da escrita do português de um aluno de Letras Inglês em fase de conclusão de sua formação como professor. Em suma, portanto, continuamos apontando alguns indícios na materialidade do texto que produzem efeitos sobre a constituição do sujeito da enunciação que se deixa entrever pelas palavras.

Quando o aluno nos mostra que fez uma pesquisa, conduziu uma reflexão sobre ela e obteve sucesso em uma intervenção, mas, ao mesmo tempo, deixa visível que ele não consegue apresentar o resultado desse trabalho em um texto coeso, sua imagem como condutor do discurso fica prejudicada. Consequentemente, torna-se difícil de aderir ao seu discurso. Quando o texto se apresenta de forma incoerente, há prejuízos inclusive à sua imagem como docente, o que faz com que ele não se sustente no lugar de “professor” como sujeito do discurso, mas sim no de “aluno”.

Para nos auxiliar na análise desta subseção e discutir problemas de coesão textual, faz-se necessário recorrer, momentaneamente, a alguns autores que descrevem ocorrências no

plano do texto. Vamos nos basear em Koch (2015) e Koch e Travaglia (2015) para observar, inicialmente, alguns princípios que colaboram para a coerência textual: 1) o princípio da repetição (evitar elementos de recorrência); 2) o princípio da progressão semântica (contínuo acréscimo de novos conteúdos; contribuição semântica permanente); 3) o princípio da não contradição de ideias (elementos semânticos não podem contradizer um conteúdo anterior); 4) o princípio de relação semântica (os fatos devem estar relacionados entre si); 5) o princípio da relevância. Como dito anteriormente, a descrição textual propriamente dita não é o objetivo final de nossa análise, mas é necessária para discutirmos como a própria forma do texto produz efeitos de sentido que capturam o sujeito da enunciação, colocando em xeque sua posição como docente.

Observamos um trecho narrado que nos chama a atenção por não utilizar alguns desses princípios de coerência.

#### **Trecho 6, de ES, 2016**

1	Neste primeiro dia, achei a aula bastante <b>proveitosa</b> , <u>pois</u> a professora <b>explicou de</b>
2	<b>forma clara</b> sobre as estratégias de leitura, e deu possibilidades para os alunos
3	fazerem perguntas que <b>não ficaram bem claras</b> na mente dos alunos, por exemplo,
4	como identificar alguns tipos de textos que não se encaixem nas dicas dadas pela
5	educadora e já relatadas anteriormente. E no final, eles tiveram de fazer um ultimo
6	exercício para levantar seus conhecimentos sobre estratégias de leitura (Exercício
7	disponível no Anexo) (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de ES, 2016, p.6, grifo nosso).

No **trecho 6, ES** inicia seu texto afirmando que achou a aula “bastante proveitosa”, (L.1) e utiliza a conjunção “pois” para esclarecer seu ponto de vista. Embora observemos o uso da conjunção explicativa, criando um efeito de coesão, o que vem na sequência não explica o termo “proveitoso”, apenas o substituí por “claro”, demonstrando que não há progressão do texto.

É interessante observar que o estagiário atribui “clareza” à explicação da professora e a “falta” dela “na mente dos alunos” (L.3). Atravessando essa construção textual há uma concepção de ensino e aprendizagem que gostaríamos de discutir, uma vez que se percebe a separação entre a ação do professor e a ação do aluno. Supomos que, talvez, o estagiário quis dizer que “a explicação da professora foi clara e, se o aluno não entendeu, ele que pergunte”. Isso indica uma concepção “pré-interacionista” do que é uma aula ou uma relação de ensino.

Nosso olhar é moldado dessa forma, para a ideia de que o aluno, talvez, não esteja à altura da explicação que foi dada, eximindo a professora do que ocorreu em sala. Essas questões têm a ver com a heterogeneidade do discurso, uma vez que repetimos discursos de outros como se fossem os nossos.

Esse problema está ligado a dois dos princípios que mencionamos acima, o princípio da relevância das palavras no texto e o princípio de progressão semântica. No primeiro caso, nos referimos à escolha entre “proveitoso” e “claro”: ao escolher palavras que não possibilitam um acréscimo semântico significativo, a explicação se torna irrelevante. No segundo caso, há uma aparência de progressão textual, mas sem os acréscimos de informações necessárias, que nos permitam esclarecer os termos judicativos que são usados – quando o aluno diz que foi uma “aula bastante proveitosa” (L. 1), por exemplo. Sabemos que houve “um exercício” (L.6), mas o próprio fato de não narrar o exercício e indicar o anexo é uma questão de não informar o que, de fato, houve na aula. Se por um lado o anexo é importante e permite que conheçamos a atividade, por outro, ele é um elemento exterior ao texto, não é parte dele. A redação do relato propriamente dito não contém as informações, e o lugar a que ele nos remete está, de certo modo, “fora” de seu próprio dizer, no sentido de que não resulta de sua própria atividade linguística (é a reprodução de um texto redigido pelo professor?). Seu trabalho está, assim, mais próximo de uma compilação de dizeres alheios do que da tessitura de um discurso sobre a aula.

### Trecho 7, de JM, 2016

1	No meu ponto de vista toda e qualquer aula de língua estrangeira deve ter a
2	motivação como fator para <b>desenvolver um bom desempenho</b> por parte dos
3	alunos. Kost afirma que a motivação é um estado interno que conduz um indivíduo
4	a algo. Acredito que <b>mesmo sendo um curso</b> de inglês instrumental podemos
5	<b>motivar os alunos ao objetivo proposto</b> que é a compreensão e interpretação de
6	um texto. E não necessariamente nos conformarmos com o que nos foi <b>proposto</b> .
7	Como é o caso da professora X que não podia fazer algo diferente <b>porque</b> de
8	acordo com ela o que lhe foi <b>proposto</b> “trabalhar o instrumental de uma língua é
9	assim” (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de JM, 2016, p.12, grifo nosso).

No **trecho 7, JM** considera a motivação “como fator para **desenvolver um bom desempenho**” (L.1-2), mas o uso do termo motivação, que é importante em sua linha argumentativa, parece vago. Além disso, as palavras “desenvolver” e “desempenhar” não têm

sentido juntas, uma vez que ou você desenvolve ou você desempenha. Isso indica um problema de colocação de vocábulos, que implica na estrutura semântica da frase, porque dizer “desenvolver um bom desempenho” não faz muito sentido. Na linha 4, ao descrever “*mesmo* sendo um curso...” – uma estrutura de concessão (*mesmo = embora*) – há um pressuposto que cria um problema de interpretação, porque o que o estagiário diz, literalmente, que seria mais difícil motivar os alunos em um curso de inglês instrumental do que em algum outro tipo de curso que não é nomeado aqui. Não há nenhuma explicação que justifique o uso de “mesmo” (L. 4). Talvez essa informação não apareça em nenhuma outra parte do relatório porque ela parte de um preconceito, de uma crença assumida implicitamente pelo estagiário, e não de uma posição que esteja sendo colocada em exame. É uma crença que o estagiário aciona de que um curso de inglês instrumental é necessariamente menos motivador do que um curso no modelo “regular” para aprender o idioma inglês. Na sequência, o estagiário está dizendo “vamos incentivar o que é proposto, e não nos conformarmos com o que é proposto”. Aparentemente, “objetivo **proposto**” na L.5 não tem o mesmo referente de “proposto” na L.6. O significado aparece primeiramente como “compreensão e interpretação” (“proposto” – L. 5), enquanto, mais adiante, “proposto” (L. 6) não tem referente recuperável no texto (criando o efeito de que haveria uma contraposição entre a postura do estagiário e a postura do professor da escola). Ademais, um dos princípios que colabora para a coerência textual é o da não repetição de palavras no texto. Sendo os termos ligados a referentes diferentes, esse seria mais um motivo para não usá-los no mesmo trecho, evitando, assim, que o leitor atribua a eles o mesmo significado. Além disso, o estagiário não define o que é uma boa aula. Quando ele diz, “como é o caso da professora X” (L.7), que é uma expressão que equivale a “por exemplo”, nos dá a entender que veremos uma ilustração de um princípio mais geral, ou que ele trará uma informação nova para esclarecer o termo, mas isso não acontece. Parece que a causa é a própria consequência, “a professora não podia fazer diferente porque ela não fazia diferente”. A palavra “diferente”, mais uma vez, não tem nenhuma referência – diferente de quê? O estagiário nos diz que, “... de acordo com ela, o que lhe foi proposto, trabalhar o instrumental de uma língua é assim” (L.8); “o que nos foi proposto” deve ser quase a mesma coisa que “é assim” – não temos a definição das expressões. Aqui há reiteração de uma “mesma” ideia que não se define ao longo do texto, porque ela só vai sendo retomada por palavras igualmente vagas, que estabelecem um antagonismo – o bom e o ruim – sem definir nem um lado nem o outro, criando um efeito de progressão sem que, de fato, o sentido do texto vá ganhando precisão.

Vale observar, enfim, o uso das conjunções nesse trecho do relatório de JM. Em “porque” (L.7), o estagiário não introduz uma razão. É difícil de entender a causa da professora “estar impossibilitada de fazer algo diferente”. Talvez seja a crença que ela possui de que as coisas são assim, mas é preciso inferir essa informação.

Em suma, neste item vimos que há certa dificuldade do estagiário em explicar, de forma compreensível, sua reflexão acerca de sua experiência no estágio supervisionado. O fato dele não conseguir usar a língua coerentemente para fazê-lo nos mostra indícios de que esse aluno é incapaz de se sustentar no lugar de “professor”.

#### **4.1.3 Questões relacionadas às convenções próprias do texto acadêmico**

Assim como esperamos de um aluno na etapa final da graduação o conhecimento da norma padrão, também há um conjunto de convenções específicas relacionadas à escrita acadêmica que ele deveria conhecer. Esses acordos dizem respeito tanto a questões formais, como as normas da ABNT, quanto a questões de “fundo”, que não aparecem na superfície do texto – e estão relacionadas à organização das ideias, à negociação do sentido global do texto. Desta forma, não se trata de avaliar somente se o aluno seguiu as normas e convenções para deixar sua redação com uma “aparência acadêmica”, mas de investigar o que seu texto tem a nos dizer daquele que o escreveu, por meio do modo como o próprio texto está organizado.

Com relação a este quesito, um problema recorrente encontrado no *corpus* é a dificuldade do aluno em seguir as regras da ABNT, como por exemplo, o uso correto de citações. Há problemas na identificação das obras e trechos citados, como ausência ou uso dubio de aspas e referência às obras. Além disso, as citações escolhidas, muitas vezes, não colaboram para a construção de uma reflexão crítica às aulas observadas, tampouco pertencem a autores de destaque na área da língua inglesa, aqueles que fazem parte da bibliografia das disciplinas estudadas na graduação.

Além de convenções gerais como as normas da ABNT, os estagiários também recebem um *roteiro para a escrita do relatório* (vide capítulo metodológico), que é incluso no planejamento da disciplina e discutido com os alunos em sala de aula. Consideramos que este roteiro funciona como um segundo conjunto de convenções que demarca a escrita do texto. É solicitado do estagiário que inclua todas as anotações referentes às aulas observadas, mas ele deve escolher pelo menos uma dessas observações de aula (dentre todas as aulas que assistiu e anotou) para escrever um texto reflexivo, no qual ele precisa explicar *mais detalhadamente* a

aula que observou. O aluno pode escrever esse texto focando em uma determinada “dimensão” da aula. As dimensões também são sugeridas no planejamento, juntamente com as especificações do que cada uma delas deve conter. Observamos, também neste caso, que essas instruções, embora explícitas, nem sempre são seguidas integralmente ou compreendidas pelos estagiários.

### Trecho 8: Relatório de IC, 2015

1	Nesta aula meu foco de observação foi o “ <b>gerenciamento de sala de aula</b> ”.
2	Observei que a professora é flexível no cumprimento do programa, levando em
3	conta as necessidades, prioridades e dificuldades do aluno. Ela tem um tom de voz
4	<i>adequado</i> para o tamanho da turma e número de alunos. Também vai até a carteira
5	do aluno sempre que necessário.
6	Nesta aula os alunos mostraram interesse pelo assunto (profissões) e realizaram a
7	atividade no tempo combinado. E a professora encerrou a aula <i>incentivando-os</i> a
8	<i>ampliar seus conhecimentos</i> através de pesquisas e de <i>leitura em suportes diversos</i>
9	e <i>analisaram</i> a importância de saber escolher corretamente uma profissão.
10	Os pontos positivos aqui observados foram o <i>interesse</i> e <i>participação</i> dos alunos e
11	não houve pontos negativos (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de IC, 2015, p. 2. Grifo do aluno em negrito, grifo nosso em itálico).

No **trecho 8**, o aluno **IC** inicia seu texto especificando a “dimensão” que escolheu relatar, conforme as orientações descritas no capítulo 3, e a destaca em negrito e aspas (L.1), uma forma de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), comum em textos escritos. Trata-se, portanto, de uma referência explícita à expressão utilizada pela supervisora de estágio nas instruções dadas aos estagiários. Observamos que, na sequência deste trecho, as informações prestadas pelo estagiário ecoam essas instruções, sem, no entanto, registrar dados muito detalhados sobre as aulas. Vejamos como isso acontece.

Ao afirmar que a professora é “**flexível** no cumprimento do programa” (L.2) percebemos a utilização de uma palavra derivada daquela que se encontra no roteiro de escrita, fornecido pela professora de estágio, que destacamos a seguir:

c) *Dimensão do gerenciamento da sala de aula*: ou cumprimento rígido de programa, ritmo da aula; altura de voz; nível de **interesse dos alunos**; **incentivo** ou não à **autonomia** do aprendiz; coerência na tomada de decisões. Dificuldades de conteúdo e metodológicas



encontradas. Pontos positivos e negativos da utilização da metodologia. **Atendimento às necessidades individuais.**

O roteiro sugere que o aluno observe se a professora é flexível *ou* rígida em relação ao cumprimento do programa. O que IC faz é afirmar uma das possibilidades, sem explicar sua escolha. Segundo nossa concepção, aulas “inflexíveis” geralmente utilizariam só o livro texto ou o material pré-estabelecido para uso em sala de aula. No entanto, não temos essas informações sobre a aula da professora. Não sabemos o que foi feito em sala de aula. A informação importante, que representa o foco de sua reflexão, é justamente *como* a professora conduz sua aula, o que ela faz “efetivamente” (aqui caberia narrar uma sequência didática) ou como ela **gerencia a sala de aula**. Mas não há descrição alguma nesse sentido. Vale observar, então, que IC deixa de marcar o próprio termo “flexível” como originário do discurso da supervisora de estágio. Podemos observar que a frase utilizada pelo aluno para “descrever” o gerenciamento de sala de aula da professora é uma paráfrase da própria frase do roteiro de relatório de estágio. Em vez de escrever a partir da experiência da aula, o aluno devolve um “eco” das palavras da supervisora, mas – é importante frisar – sem representar isso como heterogeneidade mostrada, criando, assim, o efeito de que seria uma palavra “própria”.

De modo semelhante, quando IC faz referência ao tom de voz da professora (L.2-3), ele utiliza a expressão “*adequado ao tamanho da turma*” (L.4). Ao levantar este ponto novamente o estagiário ecoa o roteiro de escrita do relatório, no qual: se sugere a observação da “altura de voz” do professor. IC faz isso sem mencionar o número de alunos da turma ou outras especificações desse tipo, as quais nos permitiriam saber se o aluno se referia a um tom alto ou “regular”. Se quisermos recuperar a informação no relatório sobre o número de alunos, encontraremos na introdução o relato de que IC observou cinco aulas em uma turma de 1ª série do ensino médio, com um total de 40 alunos. No entanto, esse dado não é retomado nem discutido na avaliação que o estagiário faz desse aspecto da didática do professor. O termo “adequado” (L.4) é usado como se fosse transparente, isto é, como se tivesse um único sentido ou referência, deixando para o leitor imaginar do que se trata; o termo pode, inclusive, subentender duas possibilidades contraditórias: que o tom de voz do docente é alto porque a turma é numerosa e barulhenta, ou que seu tom de voz é baixo porque são poucos os alunos.

Outras informações são dadas de forma aleatória e parecem atender, embora fora de ordem, aos comandos do roteiro. Por exemplo, a última frase antes de terminar o parágrafo, “também vai à carteira do aluno sempre que necessário...” (L.4 e 5), é a primeira descrição

concreta da aula em si, que não advém da paráfrase das instruções recebidas. No entanto, parece estar fora do lugar, pois essa seria uma explicação que deveria constar na descrição da sequência didática, que IC não narrou.

O parágrafo seguinte também é vago. IC apenas informa o tema da lição (profissões), sem descrever a “atividade” realizada pela professora (L. 6-7). Ao falar sobre como foi o final da aula (L.7), a aluna novamente utiliza termos genéricos – “*incentivando*”, “*ampliar conhecimentos*”, “*leitura em suportes diversos*”, “*analisaram*” (L. 7, 8 e 9) – que consistem em repetição ou uma espécie de paráfrase dos termos do roteiro, sem explicar como essas ações ocorreram. Assim, o termo “incentivo à autonomia” (que aparece na descrição dessa dimensão da aula) surge no relatório como “incentivando a ampliar” (L.7-8): autonomia= ampliar os conhecimentos através da pesquisa (L.8); atendimento às necessidades individuais= (a professora) vai até a carteira do aluno (L.4-5). Os pontos positivos da aula são descritos da mesma forma vaga no último parágrafo, com a utilização das palavras “*interesse*” e “*participação*” (L.10) sem a explicação de como isso acontece, representando, novamente, ecos do roteiro: nível de interesse dos alunos= interesse dos alunos (L.10); interesse dos alunos=a participação dos alunos (L.10).

Em suma, portanto, podemos ver que o texto do estagiário é “secretamente” estruturado por um roteiro de escrita que ele recebe, de uma forma tal que é quase como se ele estivesse citando esse roteiro, sem acrescentar nenhuma informação concreta a ele. Ao mesmo tempo, esse efeito estruturante do roteiro, bastante pautado na paráfrase, é mantido “oculto” pela ausência de marcas da heterogeneidade mostrada.

Vejamos ainda um segundo exemplo.

### **Trecho 9: Relatório de RA, 2015**

1	A <b>dimensão</b> que escolhi avaliar é a da <b>interação professor-aluno</b> . Começo
2	destacando, e tenho observado isto desde o semestre passado quando pude trabalhar
3	e acompanhar o professor X, que a relação que ele cria com seus alunos é uma
4	relação extremamente familiar e amigável. A relação professor-aluno é
5	extremamente forte e faz com que os alunos se sintam motivados a realizar as
6	tarefas pedidas sempre em sala.
7	Richards e Farrel (2011, p.37) nos fazem lembrar que é extremamente
8	importante criar um ambiente confortável aos alunos onde eles possam se ajudar,
9	trabalhar em conjunto. Eles ainda lembram que cada aluno vem a sala de aula com
10	expectativas e necessidades diferentes que eles esperam alcançar.

11	O professor X tem sempre o cuidado em procurar elaborar atividades que os alunos possam realizar e que remetam a realidade dos mesmos. O professor geralmente instiga a imaginação dos alunos e para isso geralmente pede a ajuda dos estagiários, pedindo que os mesmos tragam vídeos, músicas e outros textos a respeito do assunto que será abordado na aula (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de RA, 2015, p. 2, grifo nosso).
12	
13	
14	
15	

Algo muito semelhante ao que vim os em IC ocorre no **trecho 9**. O aluno **RA** optou por focar na “dimensão da interação” para construir sua análise reflexiva. Percebemos que ele tenta seguir as dimensões propostas, mas está mencionando as partes apresentadas no roteiro de escrita como se procurasse atender às convenções estabelecidas entre o supervisor de estágio e os alunos de estágio.

b) *Dimensão da interação*: a **interação** era em inglês ou português (porcentagem de uso de cada língua), tempo de espera para participação de alunos, tipos de *feedback* e de correção, trabalhos em pares e em grupo. **Interação mais centrada nos alunos ou no professor**.

O estagiário inicia o texto com a afirmação de que a professora tem “*uma relação extremamente familiar*” (L. 4) com seus alunos, mas, como vimos no trecho 8, aqui também o estagiário o faz sem explicar *como* isso acontece. Pode-se pensar que a professora tem uma conduta “amorosa”, que não chama a atenção da turma quando deveria; ou que ela é atenciosa e ao mesmo tempo dura com seus alunos. Seria interessante a colocação de um exemplo, no qual RA descrevesse uma situação comum de interação entre a professora e um aluno, explicando como tal relação acontece e tornando mais explícito o sentido do termo “familiar” em seu relato. Há outras palavras, utilizadas como se fossem transparentes, na sequência de sua descrição, como “amigável” (L.4) e “forte” (L. 5), que exigem igual explicação.

No segundo parágrafo, a citação de Jack C. Richards e Thomas S. C. Farrell (L. 7), dois autores que pertencem à bibliografia da graduação, é utilizada para reforçar a afirmação anterior do estagiário sobre a professora, que proporciona “uma relação extremamente familiar” com a turma. Embora RA atenda à instrução de utilizar autores estudados no curso para embasar suas reflexões sobre a aula, a citação não corrobora o assunto tratado no parágrafo anterior, que é a relação entre professor e aluno. Ao invés disso, Richards e Farrell, no trecho citado, destacam a importância “dos alunos trabalharem em conjunto”.

Ainda no segundo parágrafo, há um problema de escrita na utilização do pronome “eles” (L.9 e L.10), que deixa dúvida a quem RA se refere: “*Eles (Richards e Farrel) ainda lembram que cada aluno vem a sala de aula (falta a crase) com expectativas e necessidades diferentes que eles (os alunos? ou Richards e Farrell?) esperam alcançar*”. Supondo que “eles” se refira aos alunos, que têm “expectativas e necessidades diferentes” (L. 10), faltou explicar quais seriam essas necessidades. Mesmo assim, a informação parece um tanto “óbvia” e nos dá a sensação de que poderia ser encaixada em qualquer relatório de observação de aula.

No último parágrafo do texto de RA, quando ele menciona elaborar “*atividades que os alunos possam realizar*” (L.11 e L.12) ou “*atividades que remetam a realidade dos mesmos*” (L.12) (falta a crase), ficamos sem saber quais tipos de atividades são essas. Uma solução para esse problema poderia seria exemplificar cada tipo de atividade mencionada pelo estagiário. De igual modo, a última frase do trecho 7 demanda mais informação, uma vez que não sabemos o que o professor faz para “*instigar a imaginação dos alunos*” (L. 13). Poderíamos inferir que isso tenha relação com (as atividades que envolvem a utilização de) “*vídeos, músicas e outros textos*”, mencionados pelo estagiário na linha 14, que são solicitadas pelo professor, mas resta ao leitor tirar essa conclusão. Vale notar, também, que estas afirmações sobre os procedimentos da professora não retomam claramente a posição atribuída a Richards e Farrell que falam de “trabalhar em conjunto”. Aliás, os estudos desses autores preconizam tal procedimento no ensino da língua inglesa, apontando para a valorização de aulas focadas no aluno e estratégias que favoreçam o desenvolvimento autônomo de sua aprendizagem. No entanto, as atividades que RA menciona no último parágrafo referem-se a procedimentos realizados pelos estagiários, que são solicitados para elaborar atividades *para* os alunos – e esse foco está mais no professor. Se fosse para seguir a sugestão dos autores, quem deveria elaborar tais atividades seriam os próprios alunos. A citação, portanto, não contribui para validar as colocações de RA.

Analisamos a seguir um terceiro exemplo.

### Trecho 10, de TM, 2015

1	Como estagiário <b>colaborei</b> com o professor para que a interação fosse mais centrada
2	nos alunos. Figueiredo (2006) afirma que é por meio da interação que os alunos
3	podem <b>dar e receber ideias</b> , prover assistência mútua para que uma atividade seja
4	realizada com sucesso. Geralmente nós dividíamos os alunos em pares ou grupos

5	para a realização de certas atividades com o intuito de que os mesmos pudessem
6	<b>trocar experiências</b> entre si, inferir significados juntos cooperando uns com os
7	outros. Segundo Bakthin (2004), a cooperação se efetua no conflito de vozes, uma
8	vez que o produto da interação “é uma ponte lançada entre mim e os outros”
9	(p.113), tudo isto resultando na <b>construção de sentidos</b> . Portanto estimulamos esse
10	“cruzamento de vozes” em sala de aula para que os alunos pudessem discutir de
11	forma conjunta a respeito de alguns significados dos textos trabalhados (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de TM, 2015, p.4, grifo nosso).

No **trecho 10**, do relatório de **TM**, que também escolhe a *dimensão da interação*, o aluno descreve como se desenvolveu sua experiência em sala de aula na Escola de Aplicação. Ele desenvolve sua argumentação em torno da ideia da descentralização da aula, da transferência do protagonismo aos alunos. Como fizemos no trecho 7, vamos observar aqui como o estagiário introduz as vozes dos autores que menciona para embasar suas reflexões.

Podemos observar que há, na passagem, uma citação em discurso indireto (a “Figueiredo”, L.2), uma citação em forma de “modalização em discurso segundo” (a “Bakhtin”, L.7), seguida de uma citação em “ilhota textual” (AUTHIER-REVUZ, 2004), na L.8. Há, também, o que parece ser uma modalização autonímica em torno da expressão “cruzamento de vozes” (L. 9-10), que remete à Bakhtin (como não há remissão à página, entende-se que não se trataria de aspas de citação).

As citações escolhidas, à primeira vista, aparecem como “argumento de autoridade”. O texto de TM se apresenta como uma fórmula que ele realiza em três etapas. Na primeira, ele inicia com uma afirmação “própria” (L. 1-2), mencionando que colaborou para a “interação” com uma aula “centrada” no aluno. Depois ele utiliza uma citação topicalizante<sup>21</sup>, que remete à “interação” mencionada (em L. 1-2). Por fim, ele mostra um exemplo do que fez, que é preconizado pelo autor da citação que escolheu. Essa “fórmula” das três etapas se repete no decorrer do texto, quando TM escolhe a segunda citação topicalizante (L. 7-8), logo após mencionar sobre “cooperação”, e conclui o parágrafo com um comentário pessoal sobre o que ele fez (tal qual como a citação “sugere”).

O problema dos registros de aula vagos e inespecíficos, já apontado nos trechos anteriores, é perceptível aqui também. É possível perceber que TM usa uma série de palavras para descrever procedimentos supostamente realizados durante a aula, empregando-as como

<sup>21</sup> Diz respeito ao assunto ou tópico sobre o qual se escreve, como quando o aluno inicia o parágrafo com uma palavra chave que dá o tema ao seu texto (que chamaremos de “tópico”). Esse tópico, por sua vez, vai gerar um “efeito” na construção do texto, que chamamos de **topicalizante**.

se fossem “transparentes”, como “colaborar” (L.1), “dar e receber ideias” (L.3), “trocar experiências” (L.6), “construção de sentidos” (L.9), sem nunca defini-las com clareza nem questionar sua “obviedade”. Todas elas são usadas mais ou menos como sinônimas nessa passagem, mas não são definidas teoricamente. Isso nos remete a uma categoria de Authier-Revuz (2004) que sugere uma forma-gênero oculta de dizer o que é do outro semelhante a um anagrama – que é composto por palavras que parecem encaixar uma à outra como em um verso literário. A autora chama esse movimento de “lapso convenientemente escolhido” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.19) que igualmente denega o discurso do outro e assume esse discurso como seu. Além disso, não se mostra no texto, de forma confiável, qual é a realidade de aula a qual essas palavras estão sendo referidas. Não sabemos, por exemplo, quais atividades foram feitas na sala em que TM observou; quais perguntas; quais dificuldades foram encontradas pelos alunos e assim por diante.

Apesar de esses termos serem usados por TM como se fossem “seus” e como se tivessem um sentido “transparente”, podemos reconhecer nessa passagem a influência de certas ideias presentes no campo do ensino de língua estrangeira. Por exemplo, ao escolher a citação de Figueiredo (L. 2), TM parece estar aludindo à ideia comum na área de ensino e aprendizagem, ligada ao que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento proximal” (IVIC, 2010). Segundo essa perspectiva, a aprendizagem é favorecida pelo trabalho em grupo, pelo “par mais competente”, ou seja, ao serem colocados para trabalhar com outros alunos, que possuem competências diferentes das suas, há mais chances da aprendizagem ocorrer. Mas, como já mencionamos, não há aqui nenhuma referência explícita à Vygotsky como origem dessa linha de pensamento, nem à descrição de trechos de aula como exemplo que permita reconhecer de forma inequívoca um trabalho de orientação “vygotskiana”.

Outro exemplo é a analogia que TM tenta fazer com a palavra “cooperação”, dando a entender que seria uma categoria teórica de Bakhtin, deslocando, assim, a ideia principal do autor, que é a do dialogismo presente em todos os discursos. TM também demonstra precisar de mais suporte a seu discurso, pois cita novamente Bakhtin com uma ilhota textual: “é uma ponte lançada entre mim e os outros” (L.5,6), que corrobora Vygotsky, mostrando, novamente, que teve o objetivo de “ajudar” os alunos. As palavras aspeadas “cruzamento de vozes” (L.10) aparecem como modalização autonímica, mais como um recurso para reforçar o objetivo de TM. Essa forma de descrição não seria um problema caso seu texto “mencionasse” a teoria de Vygotsky, mas o que acontece é que é deixado para o leitor fazer as inferências.

Passemos ao nosso quarto exemplo.

### Trecho 11, de LF, 2018

1	A professora titular da turma, antes que <b>os alunos</b> entrassem em sala de aula,
2	deu instruções iniciais aos professores-estagiários sobre como deveria ser <b>o</b>
3	<b>relacionamento com os alunos</b> , ressaltando que deveríamos manter <b>um bom</b>
4	<b>relacionamento com os alunos</b> , <i>obviamente</i> sempre mantendo o profissional e não
5	direcionar nada para o pessoal. Assim, a professora enfatizou que para alcançar os
6	objetivos propostos em sala tem que haver <b>um bom relacionamento</b> entre
7	professores e <b>alunos</b> .
8	Dentro dessa perspectiva, segundo MOREIRA, 2004, p.1, os professores e
9	alunos <i>parecem divorciados</i> : o professor sente dificuldade em estar <b>se</b>
10	<b>relacionando</b> com os alunos de <i>forma aberta e conveniente</i> ; alguns são
11	<b>autoritários e tradicionais</b> , desejam que os alunos sejam disciplinados, seguindo
12	um currículo pré-estabelecido.
13	Em minha opinião, o educador deve estar sempre buscando uma forma de
14	<b>melhorar o relacionamento</b> , assim o professor conquistará o <b>respeito</b> dos seus
15	alunos. Ademais, penso que o <b>autoritarismo em excesso</b> imposto por certos
16	professores, como forma de impor <b>respeito</b> , acaba gerando <b>situações de conflitos</b>
17	com os alunos e prejudicando não só o <b>relacionamento</b> entre ambos, mas também o
18	aprendizado (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de LF, 2018, p.6, grifo nosso).

No **trecho 11**, LF inicia seu texto destacando, no primeiro parágrafo, a importância que a professora atribuiu ao “bom relacionamento” (L. 3, 4 e 6) com seus alunos. Esse fato se transforma em tópico central de sua discussão desde o início, até porque LF não menciona explicitamente a dimensão que vai focar sua análise reflexiva. Ele segue um movimento de escrita que parece estar aludindo ao roteiro, quando diz “o relacionamento com os alunos...” (L.2-3), deixando a impressão para o leitor de que foi esse o tema de seu texto. Esse caso também se configura como um eco do roteiro de relatório, pois se infere que *interação entre professor e aluno* estaria sendo aludido pela expressão “relacionamento com os alunos” (L.3). No entanto, há um efeito de apagamento da própria experiência do estagiário, dado que ele narra a sua chegada à sala de aula e as instruções que recebe do professor, e cita que “é ruim ter um mau relacionamento com os alunos”, sem falar do que ele observou.

Em meio à repetição de palavras no primeiro parágrafo, LF ressalta que a relação entre professor e aluno deve ser mantida profissionalmente (L.4-5) – uma informação que o próprio

aluno considera “óbvia” (L.4). Ao introduzir o advérbio “obviamente”, LF faz surgir um ponto de vista “polifônico”, mais especificamente aquele chamado por Ducrot de “negação polifônica”, uma vez que tal comentário, “obviamente sempre mantendo o profissional e não direcionar nada para o pessoal (L.4-5), responde a uma possível reação do leitor ao trecho anterior, (E2):“ você está dizendo que é para ser amigo do aluno? ”. Pode-se considerar que, a fim de se resguardar de uma crítica dessa natureza, antecipada no próprio movimento da escrita, o locutor opta por enfatizar que “não é nada pessoal, e sim profissional” (L.4-5). Esse movimento é feito para corrigir uma imagem negativa que o leitor poderia formar do autor .

Como vimos nos dados anteriores, percebemos que os estagiários buscam citações para “apoiar” seu texto, geralmente de forma que elas endossem ou critiquem um argumento anterior, como se fosse uma maneira de “legitimar” o já dito ou o que será mencionado por eles na sequência. Diferentemente de RA, no trecho 9, que escolheu autores estudados no curso para fazer sua citação, LF utiliza Moreira (2004), que não faz parte das referências comuns na graduação em Letras Inglês. Nossa dificuldade de reconhecer esse autor nos levou a observar mais atentamente do que se trata.

Inicialmente falaremos a respeito das questões que envolvem a “forma” da citação. Em seguida, discutiremos sobre as questões de “fundo”, que são aquelas que não estão aparentes na superfície do texto.

Em primeiro lugar, averiguamos por meio de consulta no sítio da internet *Google*, que a autora tem o nome de Fábria Moreira Squarça Cabra. A referência, portanto, deveria ser Cabral (2004) e não Moreira (2004). Em segundo lugar, pudemos constatar que esse artigo é de autoria de mais duas pessoas, de sobrenome Carvalho e Ramos. Ambas foram omitidas na citação e nas referências do relatório de LF.

Há outros problemas de forma. Por exemplo, para fazer uma citação direta no corpo do texto, no caso da utilização *ipsi literis* das palavras do(s) autor(es), as normas da ABNT<sup>22</sup> determinam que essa só pode ter até três linhas, ser aspeada e mencionar a fonte – sobrenome do(s) autor(es), ano da obra e menção ao número da página de onde foi tirada. No caso da citação exceder as três linhas, essa deve ser destacada do texto em um parágrafo logo abaixo, com fonte reduzida, espaçamento simples e recuo de 0,4cm da margem esquerda, desta forma:

[...] professor e aluno parecem divorciados: o professor sente dificuldade em estar se relacionando com os alunos de forma aberta e conveniente; alguns são autoritários e tradicionais, desejam que os alunos sejam disciplinados,

<sup>22</sup> In: FRANÇA; VASCONCELLOS, 2013.



seguindo um currículo pré-estabelecido (CABRAL; CARVALHO; RAMOS, 2004, p. 328).

Porém, como observamos no segundo parágrafo do trecho 11, tal citação não obedece a essa convenção. O parágrafo que LF utiliza é copiado na íntegra e colocado no texto sem seguir o que manda as normas da ABNT. Ressaltamos que as “transgressões” às regras convergem para tornar mais difícil diferenciar as palavras de Cabral, Carvalho e Ramos do texto de LF. Voltaremos a tratar dessa questão em maior detalhe mais adiante, no item 4.1.6 – por hora, nos limitaremos a constar que a introdução das palavras de outros autores ao texto não condiz com o modo esperado de se fazer isso na escrita acadêmica.

A citação também apresenta problemas em relação às questões de “fundo”. Consideramos que, como apoio para o argumento mencionado anteriormente (que é o critério que os alunos adotam para escolher suas citações), o trecho citado não endossa o que é afirmado, tampouco faz uma conexão lógica com o parágrafo seguinte. Perguntamo-nos como o argumento “*professores e alunos parecem divorciados*” (L.8-9) pode ajudar a reforçar a ideia de que “*em sala de aula tem que haver um bom relacionamento entre professores e alunos*” (L. 6-7). Supomos que o estagiário queira dizer que o “bom relacionamento” no ambiente escolar anda em falta hoje em dia, mas a sequência de informações não desenvolve esse ponto de vista.

Seguimos tentando compreender o que seria essa dificuldade do professor de se relacionar com o aluno de “*forma aberta*” (L.10). Seria o caso de quando a professora dá liberdade aos alunos para que eles escolham “quando” e “como” fazer suas atividades? Mas geralmente essa escolha é “negociada”, o que nos faz perguntar onde tal informação nos levará. Seria então essa “**a dificuldade**” dos professores? De não conseguirem mais negociar com seus alunos? Isso não está claro no texto. E qual é o sentido de “se relacionar de forma conveniente” (L. 10)? A palavra “conveniente” nos parece um modo bastante pessoal de se referir a uma escolha. Então, se o professor sente “dificuldade de se relacionar de forma conveniente” com um aluno, isso seria uma coisa boa ou ruim?

Na sequência da citação, quando são atribuídos aos professores os adjetivos “*autoritários*” e “*tradicionais*” (L. 11), ficamos sem compreender o que essas características têm a ver com a sentença anterior. Podemos supor que é por serem autoritários e tradicionais que esses professores não conseguem se relacionar com os alunos. Mas o fato de eles desejarem que seus alunos sejam disciplinados (L.11) e de quererem seguir um currículo pré-

estabelecido (L. 11-12), a nosso ver, não é algo almejado somente por esses professores (autoritários e tradicionais), mas por qualquer docente.

O último parágrafo do trecho 11 segue com o tópico do texto escolhido por LF (relacionamento) e demonstra querer chegar a uma conclusão. Entretanto, percebemos que as ideias continuam confusas. Até este ponto o estagiário ainda não conseguiu explicar o que ele entende ser “um bom relacionamento entre professor e aluno”. Percebemos mais termos soltos no texto, escritos de forma opacificante, como “respeito” (L.14), “autoritarismo em excesso” (L.15) e “situações de conflito”.

Como vimos aqui, portanto, a escrita dos relatórios de nosso corpus mostra, além de alguns erros ortográficos e inconveniências de norma, também uma série de problemas que dizem respeito ao atendimento de convenções do texto acadêmico. Trata-se, sobretudo, da ausência de informações concretas sobre a aula, que tornam os relatos vazios – problema este “disfarçado” pelo efeito de paráfrase ao roteiro do relatório e pela introdução de citações de autores sem que uma coisa ou outra contribua para o esclarecimento das experiências relatadas.

#### 4.1.4 Questões relacionadas à descrição da aula

Desde as primeiras análises, temos mostrado dados que descrevem as aulas observadas pelos estagiários. Nesta subseção, ressaltamos que esses dados apresentam-se de forma mais evidente, com trechos que trazem informações concretas sobre a aula. Aqui incluímos a maneira como o estagiário narra o que observou, examinando o registro preciso e detalhado de aspectos ligados à descrição da aula.

#### Trecho 12, de WS, 2016

1	A professora aproveitou para fazer comparações com a língua portuguesa dizendo
2	que <b>o português é uma língua gráfica e o inglês é uma língua sonora</b> . Para
3	simplificar, afirmou que <b>a língua inglesa não tem lógica</b> dando alguns exemplos
4	como: boot/food/good/flood/snake/island. E enfatizou que os alunos precisam
5	conhecer o som <i>das palavras</i> e atentarem para essa relação do som em inglês (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de WS, 2016, p.12, grifo nosso).

No **trecho 12**, de **WS**, chama-nos atenção a afirmação do estagiário de que haveria “línguas gráficas” e “línguas sonoras” – a ideia que não se sustenta em qualquer perspectiva teórica reconhecível. Trata-se de um erro conceitual a respeito do qual podemos fazer duas hipóteses. Primeiramente, podemos supor que o estagiário não entendeu bem o que foi dito em sala de aula, registrando de forma errônea uma fala da professora que ele distorceu. A outra suposição é a de que a professora realmente falou o que o estagiário descreveu, e ele registrou o que ela disse. Nesse caso, o problema estaria no fato de WS ter feito tal registro como se fosse “normal”, assumindo a corresponsabilidade sobre o que a professora diz sem demonstrar nenhum estranhamento às palavras dela.

Seguindo a suposição de que o estagiário descreve a aula do modo como aconteceu, nos causa estranhamento a afirmação da professora de que “o português é uma língua gráfica e o inglês uma língua sonora” (L.2), pois tal informação não encontra respaldo nos conhecimentos da área de Letras. Não há categorias para classificar as línguas dessa forma. Há estudos que diferenciam as línguas como naturais e artificiais, como orais, vocais ou sinalizadas. Porém, do ponto de vista das ciências da linguagem, não há “língua gráfica”. Todas elas são orais, sendo algumas orais e com um sistema de escrita, e outras ágrafas. Mesmo assim, tanto o português quanto o inglês são línguas orais e escritas, ou seja, são línguas faladas que possuem uma escrita convencional. Se comparado a algumas línguas ágrafas até entenderíamos a afirmação de que o inglês é uma língua “gráfica”, mas esse não é o caso. Ademais, a afirmativa “a língua inglesa não tem lógica” (L.3) é igualmente problemática do ponto de vista da Linguística moderna. De um ponto de vista teórico, tampouco o português teria “lógica”, como acontece com todas as línguas. Quando estudamos o signo linguístico – uma entidade psíquica de duas faces, representada, de um lado, pelo seu conceito e, de outro, por sua imagem acústica, que representam respectivamente significado e significante (SAUSSURE, 2012), entendemos que uma vez que ele já esteja estabelecido num grupo linguístico não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma. Aprendemos que as palavras podem ser motivadas, mas nada explica, por exemplo, o fato da palavra “mar” (em português) se chamar *sea*, em inglês, ou *Meer*, em alemão. Sintaticamente, também, não podemos afirmar tal lógica, pois em algumas línguas não se faz concordância entre sujeito e verbo, por exemplo. Da mesma forma, estranhamos o exemplo para tal explicação, que se refere a um grupo de palavras desconexas entre si: “*boot/food/good/flood/snake/island*” (L.4). Inicialmente, pensamos que WS descreveria uma aula com foco em fonética, que falaria sobre os *minimal pairs* – ou pares mínimos, ou grupos de palavras com sons semelhantes, como é o caso dos verbos *feel* (sentir) e *fill* (encher); da palavra *seat* (assento) e do verbo *sit* (sentar); ou

de *feet* (pés) e *fit* (em forma). Entretanto, as escolhas exemplificadas estão misturadas e sem explicação. O exemplo nos faz questionar se cada palavra denotaria “a falta de lógica no inglês” ou se é a relação entre elas que indica tal ilogismo. Perguntamo-nos, também, se essa ausência de lógica está sendo apresentada como um “defeito do inglês” ou como uma “característica” – isso não está claro na escrita do relatório. Imaginamos que esse fato, talvez, esteja ligado à questão da ortografia do inglês, ou seja, o inglês não teria lógica no sentido de que “eu olho para o modo como a palavra é escrita e não tenho como saber qual é a sua pronúncia”. Nesse sentido, os exemplos na linha 4 podem estar falando sobre isso, uma vez que as quatro primeiras palavras, *boot*, *food*, *good* e *flood*, são escritas de maneira semelhante, mas pronunciadas diferentemente: [boot, /'büt/] – [food, /'füd/] – [good, /'gùd/ ] – [flood /'flød/ ]. Quanto à *snake* e *island*, talvez o estagiário quisesse enfatizar o /s/ pronunciado em *snake*, /'snāk/, e o /s/ mudo em *island*, /'ī-lənd/. WS só fornece pistas sobre a aula na última frase do texto, quando menciona que se tratava de um exercício de pronúncia: “os alunos precisam conhecer *o som das palavras* e atentarem para essa relação do som em inglês” (L.4-5), mas essa frase não faz sentido – a explicação do estagiário deveria mencionar a relação do som com a grafia das palavras, o que não é feito.

Depois de tentar entender a aula, inferimos que o estagiário quis dizer que a escrita em inglês é mais imprevisível do que no português. Isto é, que o português tem uma escrita que transcreve muito mais a pronúncia do que no inglês, embora nenhuma escrita de língua seja puramente transcritiva. Conseguimos recuperar a lógica dos exemplos e concluímos que se trata de um comentário sobre a ortografia e a pronúncia do inglês, mas isso requer muita inferência e conhecimento sobre a língua, uma vez que a narrativa de WS se apresenta de forma vaga e caótica.

### Trecho 13, de KS, 2016

1	A professora <b>traduz todas as palavras</b> presentes no texto para melhorar a
2	compreensão dos alunos e, com isso consegue repassar de <b>forma coesa</b> o que fora
3	apresentado. T2 consegue interagir com os alunos perguntando o significado das
4	palavras presentes no texto, <b>pois</b> eles respondem sempre o que fora solicitado pela
5	professora, diferente das aulas de T1, pois eram <b>monótonas</b> e com textos
6	<b>complexos</b> (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de KS, 2016, p.12, grifo nosso).

No **trecho 13**, de **KS**, pelo modo em que esse estagiário narra a descrição da aula, não é possível saber exatamente quais são os procedimentos adotados pela professora. Se levarmos ao pé da letra a descrição de que “a professora traduz todas as palavras” (L.1), podemos imaginar que ela leu o texto em português, ou que ela o traduziu, palavra por palavra, incluindo artigos, preposições, pronomes e assim por diante. E se for esse o caso, não conseguimos entender bem porque ela estaria perguntando o significado das palavras no texto se ao mesmo tempo ela está traduzindo “todas as palavras”. Pode ser que haja referência a dois conjuntos diferentes de palavras que ela traduza, sendo umas que ela se prontifica a traduzir e outras que ela não traduz e pergunta para checar se os alunos sabem. Ainda podemos imaginar que, talvez, a professora traduza as palavras que ela pressupõe que os alunos não vão saber, e pergunta aquelas que ela acha que estão no nível dos alunos, mas isso não está dito no texto. Esse é o problema de uma descrição da aula que não é suficiente para esclarecer quais foram os procedimentos adotados.

Podemos supor que, talvez, a professora esteja exercendo uma prática que nos faz lembrar o *Grammar Translation Method*, ou Método da Tradução e Gramática<sup>23</sup> – mas nem mesmo isso é possível identificar, porque não temos informação suficiente para afirmar que o que a professora está utilizando é realmente um método ou se é algo aleatório. O estagiário se refere a esta “metodologia de ensino” como uma “forma coesa” (L.2), demonstrando com isso que “a aula é boa” e que ele a endossa. O problema é que KS aprova algo que não sabemos o que é porque ele não fornece elementos para isso.

A ideia de que a professora T2 “interage com os alunos” (L.3) também é um eco das dimensões sugeridas no roteiro. O estagiário quer destacar o fato das aulas de T2 serem melhores do que as de T1 – que supomos ser o equivalente a *Teacher 1* e *Teacher 2*. Novamente percebemos no texto o uso de palavras que não são explicadas e não descrevem as atividades realizadas. Não sabemos o que o ele quer dizer com “textos complexos” e “aulas monótonas” (L.5-6), uma vez que julga as aulas de T2 superiores. Porém, T2 é a professora que “traduz todas as palavras presentes no texto” (L.1) – e é essa a aula que ele elogia. O trecho traz novamente o uso da conjunção explicativa “pois” (L.4) criando um efeito superficial de apresentação de uma explicação. Mas o que é exposto como esclarecimento, na verdade é algo que já está pressuposto na afirmação anterior (a professora interage com os alunos = a professora solicita algo e os alunos respondem). Esse é outro exemplo de má

---

<sup>23</sup> Esse método foca no ensino de regras gramaticais como base para traduzir de um segundo idioma para o idioma nativo. Muitas vezes os únicos exercícios são aqueles que consistem em traduzir sentenças desconectadas do idioma de destino para a língua materna (BROWN, 2001).

progressão do texto. O uso do termo “complexo” (L.6) aparece com um sentido negativo, como se fosse um defeito na seleção do texto, algo que possui um grau de complexidade inadequado ao nível de conhecimento dos alunos. O estagiário poderia ter optado por uma palavra de sentido eufórico, mais positivo. Aliás, com essa escolha KS parece considerar o aluno como um ser incapaz, para quem nós, professores, teríamos que simplificar as aulas. Esse tipo de informação, tomada ao pé da letra, compromete o autor da afirmação com uma posição no campo do ensino. Essa não é uma ideia corrente em nossa área, e se constitui de algo que recebe críticas. A nosso ver, quando o estagiário diz isso, pode estar adotando tal postura, talvez, de forma involuntária, ou ainda esteja, também, se colocando numa posição contraditória, uma vez que ele teria que negar as próprias palavras se fosse confrontado com o que “implicou” (implied) em seu dizer. No entanto, não temos essa negação – o único dado concreto é o da “implicação” da postura “paternalista”.

A análise do discurso nos mostra a divisão do sujeito justamente no modo de dizer, que, ocasionalmente, aponta a presença de certas premissas, ou pressupostos. Essa questão nos remete ao que Pêcheux chama de “não dito”, uma vez que o enunciado se fundamenta tanto no “dito” quanto no que “não é dito”. Pêcheux diz que o “não dito” é um “já dito” e está relacionado com os pressupostos que os dizeres portam, o que podemos atribuir a “crenças<sup>24</sup>”. Quando dizemos alguma coisa sempre há um conjunto de premissas que sustentam o que é dito. E o que é dito só se torna compreensível se essas premissas forem, de alguma forma, aceitas pelos outros. Ou seja, são premissas também dos outros – premissas cuja transmissão inscreve o sujeito numa estrutura social por meio da própria interação verbal, por assim dizer.

Quando o sujeito profere palavras, elas o colocam em uma posição na qual ele próprio desconhece estar ocupando, em um lugar no qual ele não sabe que está. Esse fato não é obra do acaso, mas sim de uma memória discursiva, isto é, não se pode dizer nada a não ser partindo-se de palavras já ditas, já usadas e, em muitos casos, já “comprometidas” com certos grupos sociais, posições políticas, linhas de pensamento, e assim por diante. De um lado há o plano das declarações, que podem ser feitas, e de outro o plano das “crenças”. Uma parte das crenças que sustenta a própria avaliação que o estagiário faz sobre os professores não é dita. É como se algo não fosse dito explicitamente, que tem a ver, justamente com aquilo que faz o estagiário ser o que ele é.

---

<sup>24</sup> Ressaltamos novamente, que quando se fala “crença” na área de ensino e aprendizagem pode-se estar falando em algo explícito, mas aqui usamos a palavra no sentido de que há algo que foi incorporado pela pessoa, que ela crê, mas não consegue nem dizer que ela crê naquilo, ou seja, é *premissa*.

O que leva esse estagiário a preferir T2 a T1? Faltam elementos no relatório para que possamos entender tal favoritismo. Os termos “monótono” e “complexo” (L.5-6) não esclarecem esse fato. A função do relato vago, em todo caso, pode ser a de preservar a premissa (na posição de “crenças” implícitas), ou seja, de manter certos enunciados ou certas afirmações como “não ditas” porque, na medida em que elas não são ditas (não são topicalizadas no discurso), não há como responder diretamente a elas. Então, o “não dito” é colocado fora de questão. Dessa forma, o relato vago não é uma “falha” do ponto de vista discursivo, mas um sinal de sua eficácia para preservar certa posição do sujeito. Pode se tratar de uma imprecisão no campo pedagógico, em todo caso, uma vez que não é o que esperamos ver na escrita de um professor. Consequentemente, seja o que for que o estagiário viu na aula, que ele achou “monótono”, mas ao “não dizer” o que seria monótono em sua percepção, ele preserva, inclusive para ele mesmo, sua opinião – o que é monótono e o que não é. Dessa forma ele se resguarda de uma análise e preserva o “EGO” (PÊCHEUX, 1995), uma vez que o imaginário impede o sujeito de ver onde ele está assujeitado.

Isso quer dizer que, ao não descrever o que é “monótono”, ele não nos possibilita discutir o que é monótono ou não para ele, porque não sabemos onde ele está assujeitado. Reflitamos um pouco sobre consequências dessa questão. “Monótono” pode recobrir algo como “aula centrada na exposição de conceitos formais”, que, por sua vez, poderia ocultar o fato de que o assujeitamento do aluno se traduz na fragilidade do conhecimento (formal) dele próprio. Ou seja, uma aula formal é “chata” porque trata de algo sobre o que ele tem pouco conhecimento ou pouco interesse em aprender. Mas escrevendo desse modo, o estagiário se preserva – sai do estágio achando que é um “cara legal” – o professor é que é “monótono”, e desconhecendo o fato de que ele não é um bom professor.

Percebemos um número grande de informações sobre o campo de estágio e sobre a disciplina de inglês na Escola de Aplicação (EA), que é proveniente de nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado, nos possibilitando agregar informações ao longo dos anos. Sabemos que os professores de inglês possuem um planejamento, e compartilham uma apostila. Temos a informação de que há um professor que cria certa resistência quanto ao uso desta apostila e escolhe seus próprios textos, talvez com o propósito de adaptar ao que ele entende como sendo do “nível” de seus alunos. No entanto, nenhuma dessas informações aparece nos relatórios. Algumas questões que deveriam chamar a atenção do estagiário nos parecem deixadas de fora, não estão inseridas em sua escrita e não se vê o aluno penetrando no funcionamento da escola. Quando KS compara T1 e T2 ele o faz de forma displicente, como se falasse “isso aqui é bom” “e isso aqui é ruim”. Os elementos que poderiam explicar

sua escolha não aparecem no texto. Há muito a ser registrado e muitas dimensões sobre a aula a serem narradas.

#### Trecho 14, de SP, 2015

1	Neste meu estágio, gostaria de citar a <b>metodologia de Stevick</b> referente à
2	responsabilidade dos professores ( <i>Teacher's Responses</i> ) para que os estudantes
3	estejam envolvidos, sintam-se <b>confortáveis em uma atividade intelectual</b> e ainda,
4	que possam interagir entre si e com o professor, e foi <b>isso que pude perceber</b> na
5	sala de aula e <b>a</b> meu ver deu um <b>imenso resultado</b> . Como os estudantes vêem ( <i>sic</i> )
6	a língua inglesa de certa forma como uma disciplina complementar, tudo que possa
7	ser feito para prender suas atenções seja com atividades interativas dentro da classe
8	como aprendizado com músicas e gincanas <b>tal como foi feito</b> , por exemplo, tudo
9	isso vem ao encontro da metodologia citada e ajudou sobremaneira no <b>resultado</b>
10	<b>final de meu estágio</b> e como posso contribuir para a educação de meus futuros
11	alunos (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de SP, 2015, p.12, grifo nosso).

No **trecho 14, SP** inicia seu texto usando a palavra “estágio” como sinônimo de “relatório” – esse é um problema que nos remete ao primeiro item de nossa análise, relacionado ao padrão de linguagem, uma vez que o estagiário utiliza um termo impreciso. Apesar de utilizar o termo “meu estágio” (L. 1), ele está falando da observação de aula da professora e não da regência de sua aula. Neste semestre em que SP cursou a disciplina, não houve tempo para que todos os alunos praticassem a regência, como no caso dele. Isso ocorreu devido à greve nacional, que suspendeu as aulas tanto na UFPA quanto na Escola de Aplicação, deixando um período muito curto para as atividades previstas no planejamento de ambas as instituições. Poucos alunos conseguiram realizar a regência e SP foi um deles.

SP fala de um método de ensino que não é estudado na graduação do curso de Letras Inglês, o qual ele nomeia de “metodologia de Stevick” (L.1), não citado nas referências. O estagiário diz que tal método tem a ver com a “responsabilidade dos professores” (L. 2). Ele traduz equivocadamente *Teacher's Responses* (L. 2) e atribui ao termo *responses* o significado “responsabilidade”; porém, “responsabilidade” em inglês é *responsibility* e *response* quer dizer “resposta”. Tal forma de ensino não é explicada. Atribui-se ao professor o fato de os alunos participarem ou não da aula. Os poucos exemplos também não esclarecem, como dizer que os alunos devem se sentir “confortáveis em uma atividade intelectual” (L.3).



Na linha 4, quando SP menciona “isso que pude perceber” (L.4) e “a meu ver deu um imenso resultado” (L. 5) o estagiário demonstra que, na verdade, não entendeu o que a professora estava fazendo, nem soube identificar uma metodologia de ensino. Não há clareza do que foi, de fato, “percebido” por ele, nem que “imenso resultado” (L.5) é esse que a professora alcançou em sua aula. A expressão “imenso resultado” indica um problema de colocação de vocabulário, pois além de ser imprecisa, é linguisticamente errada. Não se fala “imenso” **resultado**, mas sim “bom” ou “ótimo”. Ou ainda, “péssimo”, “mau” e “excelente”. Talvez até pudéssemos falar em “pequeno”, “pouco” ou “muito” resultado. Mas “imenso” não é o adjetivo que esperaríamos ver ao lado da palavra em questão.

A descrição de SP parte do geral para o particular, do prescrito para o realizado. Ou seja, seu ponto de partida é a metodologia de Stevick. Ao invés de dizer, “eu entrei na sala e o professor fez isso, e falou aquilo ou isso me lembra a metodologia tal”, o estagiário começa em um percurso contrário, falando de um método – que representa algo universal para toda e qualquer aula – e avançando para aquilo que foi observado em uma aula específica. Partindo desse plano geral, de um diálogo que é prescrito, ele vai caminhando na direção do que ele, de fato, observou. Mas a escolha desse percurso está na contramão do estágio de observação, que, normalmente, demanda que o estagiário atente para o que foi realizado pelo professor para, depois, tentar conectar as informações registradas com os elementos mais gerais, como uma metodologia, por exemplo. Esse também é o caso da expressão “pude perceber” (L.4). As informações que designam o particular são quase que puramente gramaticais, vagas, com SP iniciando a descrição com uma postulação universal para chegar a algo específico, e quando aí chega, na verdade, não chega a lugar nenhum porque o que ele viu é designado como um desdobramento do que ele prescreve. Ou seja, ele fala, “a metodologia do Stevick é [...]” – “e foi isso que eu pude perceber”. Então, ele reduz o que ele pode perceber ao que está prescrito da metodologia, e ainda alonga um pouco a frase para parecer que está acrescentando algo mais. Em seguida, SP utiliza a afirmação categórica “os estudantes vêm (*sic*) a língua inglesa de certa forma como uma disciplina complementar” (L.5-6), e o que vem depois disso – da linha 6 à linha 11, também são afirmações genéricas. As expressões “isso que pude perceber” (L.4), “tal como foi feito” (L.8) e “o resultado final do meu estágio” (L. 9-10) são as únicas referências ao que supostamente o estagiário observou no estágio. Inclusive, chegamos a suspeitar que esse aluno nem foi para a escola de aplicação. Essa suspeita nos obriga a refletir sobre o modo como estamos conduzindo o estágio supervisionado, uma vez que não deveríamos dar “brechas” para que tal possibilidade pudesse acontecer, e a exigência de um grau de detalhamento dos relatórios, bem como a apresentação de evidências das aulas

(cópia de material utilizado pelos professores e produzido pelos alunos), poderia ajudar a sanar esse problema. Esperamos que todo aluno da disciplina de estágio produza algum material didático que possa vir a contribuir com as aulas na EA (tanto no momento da regência do aluno quanto no período em que ele está observando o professor) e que ele tenha algo a dizer em seu relatório. Há toda uma condução de atividades que exige certas práticas desse aluno durante o semestre e o relatório deve ser o local onde esse estagiário discute e registra suas práticas. Quando percebemos que existe uma possibilidade inversa, de que o aluno escreve no relatório *não sobre algo que “fez”*, mas *sobre algo que “não fez”*, estamos diante de um cenário preocupante.

#### 4.1.5 Questões relacionadas à incorporação dos conhecimentos próprios da área

Nesta seção, discutimos de que forma a escrita dos relatórios demonstra o modo como os estudantes se apropriam do conhecimento acerca das teorias estudadas na graduação do Curso de Letras Inglês. Questões dessa natureza inevitavelmente apareceram nas análises anteriores, por exemplo, quando surgiu o que nos pareceu ser uma referência à teoria de Vygotsky (trecho 10, de TM) e à noção de *minimal pairs* (trecho 12, de WS). Nosso objetivo neste tópico é observar mais a fundo a forma em que o estagiário descreve a aula, se ele consegue utilizar termos, se reconhece procedimentos técnicos da área e assim por diante.

Optamos em descrever três páginas de um único relatório para que seja possível ter a noção de um todo que demonstre mais claramente o conhecimento que o estagiário tem de seu curso e de sua profissão. O relatório a seguir será dividido em duas partes para facilitar a apresentação da análise:

##### Trecho 15, de JN, 2016 – Parte I

1	Este relatório foi realizado pelo professor M no dia 15 de janeiro de 2016,
2	referente à turma da sexta série do Ensino Fundamental, período vespertino, nos
3	horários de 13h15min às 14h55min. No dia em questão havia um número
4	considerável de alunos em sala. No decorrer deste relatório, pretendo enfatizar o
5	nível de interesse dos alunos, o ritmo pela qual a aula se desenvolveu e a altura de
6	voz utilizada pelo professor.
7	Ao inicia-lo, observo a importância de se fazer uma análise sobre motivação e a

8	função do <b>professor</b> para tal êxito. Tendo em vista, que <b>o mesmo</b> deva estar
9	igualmente motivado para despertar o <b>interesse pela disciplina</b> , concedendo assim
10	aulas mais dinâmicas e atingindo resultados satisfatórios em termos de
11	aprendizagem. <b>Conseqüentemente</b> , é de vital importância a relação entre professor
12	e aluno. <b>Para isso</b> , necessita-se estabelecer uma confiança, demonstrando domínio
13	em sala de aula, no conteúdo ministrado e na proficiência da língua ensinada. <b>Desta</b>
14	<b>maneira</b> , o professor torna-se o principal intermediador no estímulo a motivação de
15	seus alunos, estando esta relacionada diretamente com seu sucesso ou fracasso.
16	Neste contexto, como anteriormente ressaltado, Silva (2010, p.284) afirma:
17	[...] a motivação é um elemento chave para o sucesso na aprendizagem de línguas
18	estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são
19	unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem sucedida
20	porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube
21	motivar os alunos”

No **trecho 15**, JN faz uma pequena introdução e já nos chama a atenção para dois aspectos de seu texto. Logo no início, ao invés de escrever “este relatório *foi escrito com base na aula do professor M*” escreve “este relatório *foi realizado pelo professor M*” (L.1), o que muda o sentido do texto. O relatório diz respeito à aula do professor M, mas foi escrito pelo aluno. Essa imprecisão terminológica mostra um problema de concepção pedagógica, pois parece que o estagiário não percebe a diferença entre o texto e o objeto sobre o qual o texto trata – aula e relato seriam intercambiáveis. Na sequência, notamos que alguns dados sobre a escola, informados nesse parágrafo, como turma, horário, número de alunos e assim por diante, estão fora da sequência sugerida para a escrita do relatório. Eles deveriam constar na introdução, em uma seção à parte da descrição da aula, e não no parágrafo introdutório, como foi feito. Além disso, as informações fornecidas são imprecisas – por exemplo, JN não diz qual é a quantidade de alunos na turma, embora o roteiro peça isso de forma expressa.

Na sequência do primeiro parágrafo, o estagiário anuncia os três aspectos que observou em sala de aula e que irá descrever em seu relatório (L.4-6). O primeiro é o nível de interesse dos alunos (pela aula). O segundo, “o ritmo pela qual a aula se desenvolveu”; e, por último, “a altura de voz da professora”. Ao optar por relatar esses três aspectos notamos que o aluno escolheu a dimensão *gerenciamento da sala de aula*. No entanto, há mais assuntos que deveriam ser abordados nessa dimensão além desses três aspectos, como: flexibilidade ou cumprimento rígido de programa; incentivo ou não à autonomia do aprendiz; coerência na tomada de decisões; dificuldades de conteúdo e metodológicas encontradas; pontos positivos

e negativos da utilização da metodologia e atendimento às necessidades individuais. Percebemos novamente o eco das instruções do roteiro de escrita, como aconteceu em relatórios analisados anteriormente. Percebemos, também, que o estagiário não consegue manter o foco em um determinado aspecto da aula – vemos alguns parágrafos de narração e parágrafos de comentário que estão justapostos e não articulados.

No segundo parágrafo, (L.7), percebemos que o aluno procura fazer um paralelo entre motivação – que acreditamos se referir ao professor – e a função do docente. Para o aluno, essa relação é direta e é isso que ele tenta explicar nas sentenças seguintes. Porém, alguns tópicos são misturados como se fossem encadeados uns aos outros, tornando o texto confuso. Em primeiro lugar, o aluno apela para sentidos que foram pré-construídos nos discursos da área de ensino e aprendizagem de línguas, como em “professor motivado” (L.8-9), “interesse pela disciplina” (L.9), “aulas dinâmicas” (L.10), “resultados satisfatórios” (L.10), “relação entre professor e aluno” (L.11-12), “confiança”, “domínio em sala de aula” (L.12-13) e “proficiência na língua ensinada” (L.13). Entra em jogo uma memória discursiva quando ele fala, por exemplo, em ter “domínio em sala de aula”, mas textualmente a referência dessa expressão não é especificada. Ao mesmo tempo em que diz isso, o sujeito ele interpela o seu leitor a preencher a expressão com algum significado recuperado da memória discursiva e não de informações prestadas pelo estagiário no corpo de seu relatório. Com isso, a relação de referencialidade entre o relatório e a aula relatada torna-se difusa, incerta. Temos situações em que utilizamos a expressão “ter domínio em sala de aula”, sabendo que ela significa “ter controle dos alunos”, “não permitir que os alunos fiquem dispersos, ou que sejam indisciplinados”. Portanto, o estagiário, a partir de sua experiência, não constrói sentidos próprios para esses termos, mas apela para aqueles que já circulam nos discursos, que estão estabelecidos ou pré-construídos para esses termos. Com isso tem-se um efeito de estereotipização da linguagem. Além do mais, a escolha do aluno por alguns conectores, como “consequentemente”, “para isso” e “desta maneira” (L.11, 12 e 14) também contribuiu para tornar o texto impreciso, uma vez que eles não correspondem à sequência das ideias expostas e não traduzem a realidade dos fatos. Dessa forma, o estagiário constrói sua observação de aula utilizando ideias generalizadas em oposição ao uso de conceitos específicos para a análise de situações concretas de ensino.

Quanto ao sucesso ou fracasso do professor (L.15 e 16), não ficou claro o que o aluno quis dizer aqui, se ele atribui o sucesso ou o fracasso (da aprendizagem? Ou da aula?) ao professor, à falta de motivação deste professor ou à sua inabilidade em motivar seus alunos.

No geral, o excerto nos deixa dúvidas e questionamentos sobre seu posicionamento a respeito da aula e sobre o que, de fato, ele aprendeu sobre motivação e aprendizagem.

O terceiro parágrafo (L.17-21), na verdade, é uma citação atribuída a “Silva”. Como em outros relatórios de estágio, observamos a dificuldade do aluno em utilizar as normas técnicas da ABNT para citações diretas em textos acadêmicos. No caso de uma citação longa, como essa que o aluno escolheu, o parágrafo deveria ser independente, recuado 4 cm da margem esquerda, com tamanho de letra menor daquela utilizado no texto e com espaçamento 1 entre linhas, dispensando as aspas. Mas isso não é feito pelo aluno. Além disso, tal citação é retirada do texto de Farias (2011), que citou Magno e Silva (2010, p.284) – mas não há menção a Farias nem no texto, nem nas referências do relatório de JN, o que constitui um problema mais grave de acreditação das fontes.

Um dado interessante sobre essa citação é o fato de que ela pertence a uma professora do curso de Letras Inglês, da FALEM. Além disso, o trecho escolhido não reflete a posição expressa pela autora no texto citado (MAGNO E SILVA, 2010). Se o aluno tivesse lido o artigo até o fim – e também lembrado das aulas que discutiram motivação, perceberia que Magno e Silva (2010) não atribui a aprendizagem do aluno somente à motivação do professor; tampouco depende exclusivamente do fato do professor saber ou não motivar seus alunos. O ponto de vista da autora citada é que a motivação pode funcionar como uma chave propulsora da aprendizagem (MAGNO E SILVA, 2010), mas não serve como garantia de aprendizagem. Ademais, não há muito o que fazer se o aluno internamente assume que não vai aprender, ou se possui crenças sobre a aprendizagem de línguas, ou se não gosta da língua que estuda, dentre outros fatores. Um trecho retirado da fonte, descontextualizado, muitas vezes não expressa a ideia do autor.

### Trecho 15, de JN, 2016 – Parte II

22	Contrariamente a essa afirmação, observei que <b>o professor soube trabalhar o</b>
23	<b>conteúdo proposto de uma forma bastante favorável.</b> Assim, ponho-me a
24	descrevê-la.
25	No início da aula o professor pede ajuda para instalar o Power Point, recurso que
26	foi utilizado para <b>as atividades.</b> Em seguida foi dito aos alunos que abrissem o livro
27	didático (English ID). Os <b>assuntos abordados seriam uma revisão do conteúdo</b>
28	trabalhado no semestre anterior. <b>Assim,</b> foi <b>introduzido</b> o uso da expressão <i>I think</i> ,
29	ressaltando que o verbo think é usado para iniciar sentenças que demonstram

30	opiniões e ideias. Após essa afirmação foi requerido que os alunos repetissem
31	adjetivos como: fantastic, excelente, brilliant, good, ok, bad, terrible e horrible. O
32	áudio foi usado duas vezes, para que os alunos exercitassem a pronuncia das
33	palavras.
34	Em seguida foram mostrados dois símbolos presentes no Facebook like e dislike,
35	e a expressão <i>getting opinion</i> . Levando o contexto para o cotidiano dos alunos,
36	foram mencionados exemplos de situações em que esses símbolos são utilizados nas
37	redes sociais. Assim, a próxima atividade consistiu em ouvir algumas músicas, ou a
38	partir do trailer de um filme ou serie identificar as celebridades relacionadas. Em
39	seguida suas fotos eram mostradas para que os alunos usassem a expressão
40	mencionada anteriormente, e com o intuito de fazê-los exercitarem os adjetivos e
41	demonstrarem suas opiniões acerca do trabalho dos artistas, foram feitas perguntas
42	tais como <i>What's your opinion about...? What do you think about...?</i> Os alunos
43	precisavam responder <i>I think he/she/it is they are</i> . A meu ver, neste momento, o
44	professor trabalhou diretamente com a motivação dos alunos quando relacionou o
45	assunto proposto com outras atividades que eles exercem diariamente, tais como
46	ouvir música e assistir serie e filmes (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de JN, 2016, p.12, grifo nosso).

No quarto parágrafo (L. 1, Parte II do texto de JN), o estagiário comenta sobre a citação do parágrafo anterior, atribuída a Magno e Silva. Para iniciar seu comentário JN escolhe o advérbio de modo “contrariamente”, que significa *de modo contrário*; ou *de maneira adversa*. O que há de antagônico entre a citação e o fato observado pelo estagiário seria que “o professor soube trabalhar o conteúdo proposto de forma bastante favorável” (L.22-23). O advérbio “contrariamente”, portanto, estabelece uma contraposição apenas com o último trecho da citação anterior, que é um exemplo hipotético de uma fala de professor e não a posição expressa pela autora citada – criando um problema de coerência, já que JN parece estar se contraponto à autora. Ademais, ao afirmar que o “professor soube trabalhar o conteúdo proposto” ele assume que isso seria o mesmo que saber “motivar o aluno”, quando, na verdade – conforme a linha teórica introduzida pela citação anterior – são duas coisas distintas. Um professor pode “trabalhar” um assunto em sala e não motivar o aluno; ou pode motivar o aluno e não trabalhar o “conteúdo proposto”. Esse problema ilustra, ainda mais uma vez, o uso de ideias genéricas no lugar de conceitos teóricos mais específicos.

No início do quinto parágrafo, o aluno descreve que o professor regente “pede ajuda para instalar o programa Power Point” (L.25). Nesse ponto percebemos que o aluno não

separa o que é e o que não é relevante colocar em seu relatório. Por exemplo, o aluno ressalta que o professor “pede ajuda” para utilizar uma ferramenta em sala de aula (informação irrelevante), mas não descreve quais atividades são feitas com essa ferramenta (informação relevante); o que deixa uma lacuna importante para que se possa compreender como foi a aula. Da mesma forma, na sequência de sua descrição, ele explica que “os assuntos abordados seriam uma revisão” (L.27), sem explicar do que se trata. O texto menciona que “foi dito aos alunos que abrissem o livro”, mas cabe ao leitor deduzir se os alunos abrem o livro ao mesmo tempo em que o professor utiliza o *power point* ou se o professor utiliza o *power point* para uma atividade qualquer e depois os alunos abrem o livro. Supomos que essas atividades tenham sido feitas junto com o professor, com as repostas sendo visualizadas no quadro. Mas o passo a passo não faz parte da descrição do aluno, e não há menção ao anexo. Mesmo assim, ao verificar o anexo, não é possível entender o que foi feito, pois se trata apenas de uma cópia da página do livro didático. Conseguimos identificar os assuntos que foram mencionados no relatório, mas não é possível saber a forma que o professor os apresentou. Essas ações do estagiário comprovam que ele, na verdade, não consegue descrever a sequência didática que observou, uma vez que não consegue entender a aula.

Ainda no quinto parágrafo, a opção do pelo conector “assim” (L.28) requer que a ideia seguinte seja uma consequência ou explicação da ideia primeira, o que não é o caso. Como não sabemos o que foi trabalhado no semestre anterior, anunciar que “assim foi introduzido o uso da expressão *I think*” (L.28), não remete à revisão mencionada anteriormente, deixando o excerto sem sentido. Percebemos que JN não está inserindo o assunto particular desta aula em uma progressão curricular. O que acontece é que o estagiário vai para uma determinada parte da aula sem mencionar o todo, e, com isso não consegue perceber sequência e progressão – o que é esperado de um professor ao falar de um determinado conteúdo de ensino. Esse mesmo problema com os conectores já apareceu no segundo parágrafo.

O restante da descrição também está confuso. Se o assunto se tratava de uma “revisão”, não deveria ser “introduzido” (L.28), uma vez que os alunos já sabiam. Mais uma vez acontece um caso de escolha entre o que é ou não relevante colocar no relatório. Percebe-se aqui que o aluno escolhe explicar os casos de uso da expressão *I think*, como se estivesse dando uma aula de inglês ao leitor, quando, na verdade, ele deveria relatar o que foi feito pelo professor na aula em que ele (aluno) observou. JN não percebe, ou pelo menos não relata, que o motivo de o professor regente utilizar a expressão *I think* e depois relacioná-la aos adjetivos mencionados era levar os alunos a opinar sobre profissionais famosos e sua atuação – como mostraremos mais adiante com exemplos. Porém, isso não é mencionado, uma vez que não

sabemos qual foi o tópico da aula. Observamos, portanto, que a aula estava mais próxima de uma perspectiva comunicativa, mas o estagiário, ao descrevê-la, parece atribuir ao professor uma linha estrutural. Os dados sugerem que o estagiário não consegue reconhecer o objetivo da atividade, que é exatamente o que o roteiro pedia. Nota-se, também, a grafia incorreta do adjetivo “excelente” (L. 31) ao invés de *excellent*.

No sexto parágrafo, há a menção aos símbolos do *Facebook* (L.34), que são *like* e *dislike*, mostrados pelo professor. Supomos que seja aquela mãozinha com o polegar para cima e para baixo, representando que gostamos ou não gostamos de algo, mas isso não é o suficiente para explicar como aconteceu a atividade ou o que os alunos fizeram com as mãozinhas. É mencionada a expressão *getting opinion* (L. 35), mas sem nenhuma explicação sobre o que é feito com ela. Em seguida, entre o trecho “[...] Levando o contexto... (L. 35)” até “[...] redes sociais (L-37)”, a frase não esclarece o que foi feito pelo professor e nos deixa dúvidas sobre a atividade que ele desenvolveu. O que seria o “contexto” para o cotidiano dos alunos? Quais seriam os exemplos de situações em que as mãozinhas com o dedo para cima e para baixo seriam utilizadas em redes sociais? Essa informação também não consta no anexo. Essas dúvidas nos mostram, mais uma vez, que o estagiário tem problemas com os conteúdos de ensino, uma vez que os percebe de forma fragmentária e os narra como se fossem partes soltas e não elementos dentro de uma sequência da aula, de uma progressão do currículo. Era isso que se esperava que ele expressasse no texto.

Ainda no sexto parágrafo, o aluno procura descrever uma atividade realizada pelo professor (L. 37-43) que pratica as habilidades auditiva e visual. Pelo relato do aluno, entendemos que o professor regente colocou um áudio para os alunos escutarem – não sabemos qual áudio foi esse – e, em seguida, mostrou fotos (de pessoas conhecidas ou famosas) para que os alunos pudessem lembrar essas celebridades e expressar se gostavam ou não delas. Percebe-se que é aqui que os alunos deveriam utilizar a expressão *I think* (L.30) juntamente com os adjetivos *fantastic*, *excellent*, *brilliant*, *good*, *ok*, *bad*, *terrible* e *horrible* (L.31), para responder às duas perguntas *What’s your opinion about...? What do you think about...?* (L. 42). Ao final do parágrafo, o aluno retoma o tópico sobre motivação, fechando o parágrafo. Ressaltamos aqui uma espécie de receita utilizada na escrita dos relatórios de estágio. O aluno inicia o parágrafo com uma palavra chave que dá o tema ao seu texto (que chamaremos de “tópico”, que vai gerar um “efeito”), como neste caso, “motivação”. Em seguida ele escolhe uma citação que tem a ver com o tópico; e, por fim, comenta sobre ela, gerando um efeito na construção de seu texto que chamamos de **topicalizante**. Mas ao fazer isso o aluno não observa se o que ele escreve está coerente com as demais partes de seu texto,



o que o leva a citar sem que essa citação complemente ou acrescente algo ao texto de maneira coesa. Esse assunto será examinado mais detalhadamente no próximo item.

#### 4.1.6 Questões relacionadas a citações

Durante a fase de análise das citações, sentimos a necessidade de verificar, no sítio da internet *Google*, algumas referências a autores desconhecidos, utilizados pelos estagiários. Suspeitamos da forma como tais citações eram inseridas no texto. Muitas vezes elas não combinavam com o estilo de escrita do aluno, se destacando de forma diferenciada do restante do relatório. Outras vezes elas apresentavam lacunas, dando a ideia de que não foram totalmente compreendidas, ou que haviam sido recortadas parcialmente (sem completar o pensamento do autor original). Havia algumas citações que davam a impressão de terem sido, até mesmo, “copiadas” e “coladas” aleatoriamente. Ocorreram casos, também, em que as citações não correspondiam aos comentários dos alunos, ou seja, elas não serviam como suporte nem para introduzir um assunto, nem para completar ou apoiar aquilo que o estagiário estava dizendo. Em muitos casos, as citações, portanto, pareceram soltas no texto, dando uma aparência de uma vinculação do relatório a uma bibliografia “da área” – como se o objetivo fosse justamente de deixa-lo “com citações”.

Nesse movimento de procura pela origem das passagens citadas, encontramos tipos diferentes do que chamaremos, inicialmente, de “plágio”. Nesta subseção descrevemos esse procedimento dos alunos, iniciando com dois trechos do relatório do aluno TM, (anteriormente analisado no trecho 10, subseção 4.1.3):

#### Trecho 16, de TM, 2015

1	Figueiredo (2006) afirma que é por meio da interação que os alunos podem dar e
2	receber ideias, prover assistência mútua para que uma atividade seja realizada com
3	sucesso (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de TM, 2015, p.4).

No **trecho 16, de TM**, a citação, que é atribuída à Figueiredo, na verdade provém de um artigo de Sousa e Lago<sup>25</sup> (2011), no qual se encontra a mesma redação do relatório:

Figueiredo (2006) afirma que é por meio da interação que os alunos podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para que uma atividade seja realizada com sucesso (In: SOUSA, LAGO, 2011, p.2).

O texto de Souza e Lago foi publicado nos anais do II Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí – Realização Cursos de História, Letras, Direito e Psicologia – ISSN 2178-1281, sob o título de “A importância do *pair work* na sala de aula de língua inglesa para níveis iniciais”. Isso significa que TM copiou e colou a citação do artigo desses autores exatamente como na fonte, sem mencionar os autores. A alusão aos autores Sousa e Lago também é omitida nas referências bibliográficas do relatório, mas TM inclui a referência a Figueiredo.

Esse mesmo procedimento aparece novamente, mais adiante, no texto de TM, quando ele expõe o pensamento de Bakhtin (L.7) em forma de discurso segundo com uma ilhota textual:

### Trecho 17, de TM, 2015

1	Segundo Bakhtin (2004), a cooperação se efetua no conflito de vozes, uma vez que o
2	produto da interação “é uma ponte lançada entre mim e os outros” (p.113), tudo isto
3	resultando na construção de sentidos (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de TM, 2015, p.4).

A citação no **trecho 17, de TM**, foi retirada do artigo de Nóbrega<sup>26</sup> (2008), publicado em Letra Magna, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – ISSN 1807-5193, *qualis* B1, sob o título de Interação oral em aulas de leitura de língua inglesa – e colada em seu texto exatamente como na fonte, conforme mostramos abaixo:

<sup>25</sup> Texto de Sousa e Lago (2011) disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2097.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

<sup>26</sup> Texto de Nóbrega (2008), disponível em: <http://www.letramagna.com/interacaoleitura.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

Segundo Bakhtin (2004), a cooperação se efetua no conflito de vozes, uma vez que o produto da interação “é uma ponte lançada entre mim e os outros” (p.113), tudo isto resultando na construção de sentidos (In: NÓBREGA, 2008, p.4).

É possível perceber que nada é alterado no texto de TM quando ele incorpora as palavras de Nóbrega (2008) tomando-as como suas, tal como fez na primeira citação (trecho 16), sem revelar a fonte empiricamente consultada por ele. Chama-nos atenção, antes de tudo, o fato de que nos dois lugares em que há a citação a um autor no texto de TM, tem-se o mesmo procedimento. TM repete a mesma atitude descrita no trecho anterior ao não incluir Nóbrega nas referências do relatório.

Repetindo o mesmo tipo de verificação nos demais relatórios do *corpus*, localizamos ocorrências idênticas ou muito semelhantes a essa nos trabalhos de outros alunos:

#### Trecho 18, de LF, 2018

1	[...] Em seguida, a professora regente corrigiu a prova e <i>permitiu</i> aos alunos que
2	tirassem dúvidas sobre os erros cometidos em suas avaliações, <i>permitindo</i> aos
3	mesmos refletirem sobre suas falhas durante o processo de avaliação, <i>permitindo</i> a
4	construção da aprendizagem a partir do erro.
5	Nesse sentido, <b>segundo Demo (2001,p.50) “o erro não é um corpo</b>
6	<b>estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo”.</b>
7	Bem como, <b>Perrenoud (2000)</b> corrobora com essa ideia, quando <b>proclama que</b>
8	<b>“todos tenham direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar.</b>
9	<b>Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-</b>
10	<b>lo.”</b>
11	Seguindo o desenrolar da aula, a Professora forneceu aos alunos a cópia da
12	unidade 09 do livro Top Notch... (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de LF, 2018, p.7, grifo nosso).

No **trecho 18**, de **LF**, o aluno utiliza duas citações (L. 5-10), de Demo (2001) e Perrenoud (2000), que constatamos terem sido copiadas e coladas na mesma sequência do texto de Villas<sup>27</sup> (2013), como mostramos abaixo:

<sup>27</sup> Texto de Villas (2013), “A construção da aprendizagem a partir do erro”. *Pedagogia ao Pé da Letra*. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>. Acesso em: 10 out. 2019.

Segundo **Demo** (2001, p.50) ‘o erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo’. **Perrenoud** (2000) proclama que ‘todos tenham direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo’ (In: VILLAS, 2013, grifo nosso).

Ressaltamos que essa citação escolhida por LF não provem de uma revista acadêmica. Ela foi retirada de um sítio privado da internet, de nome “Pedagogia ao Pé da Letra”, que publica informações que já são do senso comum e comercializa material didático, atividades “prontas” para professores e pedagogos, planos de aula, entre outros. Chamou-nos a atenção o fato de se tratar de um local da *web* que disponibiliza a “venda” de trabalhos acadêmicos, como se pode constatar na leitura do site:

Temos um parceiro que presta o serviço de confecção dos mais diversos tipos de trabalhos escolares. Se você tem interesse nesse tipo de produto, clique na figura abaixo para saber mais [...] Serviço de Escrita Acadêmica: trabalhe diretamente com especialistas acadêmicos. Estamos à sua disposição (In: <https://pedagogiaaopedaletra.com/guia-de-boas-vindas/>, acesso em 18 out.2019).

Analisando a citação que LF escolheu, notamos que o aluno acrescenta algumas palavras e substitui outras que mudam ligeiramente o texto original, como “nesse sentido” (L. 5) e “corroborar com [*sic*] essa ideia” (L. 7), mas, ainda assim, o texto é idêntico à fonte.

Se observarmos o papel que é atribuído pelo estagiário à passagem citada, veremos que LF, como TM não utiliza a citação como forma de apoio a seus argumentos, mas como uma forma de “autenticação”, uma vez que encerra o parágrafo anterior à citação (L. 1-4) e volta ao falar sobre o erro (tema de sua observação) no parágrafo seguinte. LF não comenta a primeira citação a Demo (2001). Em vez disso, utiliza uma segunda citação, à Perrenoud (2000) – na mesma sequência do texto original – para seguir com “sua” argumentação, também sem acrescentar comentários.

Apesar de não mencionar o texto de Villas (2013) em nenhum momento, LF cita Perrenoud (2000) e Demo (2001) nas referências de seu relatório, como se tivesse consultado diretamente.

Um fato que nos chamou a atenção a esse respeito é que as referências bibliográficas também foram copiadas e coladas para o relatório de LF. Não teríamos como levantar essa hipótese caso o artigo de Villas tivesse sido publicado de acordo com as normas da ABNT. No entanto, esse autor divulgou sua pesquisa diretamente em uma página da internet<sup>22</sup> e o sítio que o hospedou segue regras de formatação próprias. Por exemplo, a ABNT diz que ao

fazer menção à obra (enquanto livro) deve-se destaca-la do texto em itálico; caso se trate de um artigo publicado em uma revista, é o nome da revista que deve ser destacado em itálico. As normas da ABNT também dizem que ao fazer menção às páginas de um dado artigo é necessário que se acrescente a letra “p” seguida de ponto mais os números de páginas correspondentes ao artigo, após mencionar o ano da publicação. No artigo de Villas (2013) as referências foram feitas desta forma, sem seguir a ABNT:

DEMO, P.E. É errando que a gente aprende. Nova Escola. São Paulo, n.144, pp.49-51, ago. 2001.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

No caso da referência à Demo, o nome da revista Nova Escola não é destacado em itálico. Quanto à referência a Perrenoud, o nome da obra também não é destacado. Em ambos os casos percebe-se que a menção às páginas utiliza duas letras “p” ao invés de uma. O relatório de LF insere esses autores nas referências exatamente como aparecem no texto de Villas, o que sugere que se trata de cópia.

Vejamos agora outro exemplo, extraído do relatório do aluno SQ:

### Trecho 19, de SQ, 2015

1	[...] Quanto à relevância do fator “interação” em sala de aula, Almeida Filho
2	(1993) afirma que:
3	É imprescindível que o filtro afetivo do professor esteja positivamente
4	configurado para o ambiente. Isso inclui a capacidade do docente de
5	canalizar suas emoções, suas ansiedades, de forma a projetar atitudes
6	positivas em relação à língua-alvo nos alunos. Inclusive manifestações
7	de empatia pelos mesmos (ALMEIDA FILHO, 1993).
8	A aula do dia 28 de abril de 2015 foi uma aula de compreensão e interpretação
9	de texto... (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de SQ, 2015, p.2, grifo nosso).

No **trecho 19, SQ** utiliza uma citação de Almeida Filho (1993) que, por ter mais de três linhas, segundo as normas da ABNT, precisa ser destacada do texto, com sua fonte reduzida e o parágrafo recuado 0,4 cm. À primeira vista, SQ demonstra ter seguido tais normas, exceto quanto à menção ao número da página de onde a citação foi retirada, que é

omitido, deixando-a incompleta. Ao verificar essa citação, no entanto, nos deparamos com o texto de Lima<sup>28</sup> (2012), uma monografia elaborada como parte dos requisitos à obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional, um estudo realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC). Destacamos a citação a seguir:

Quanto à relevância do fator “interação” em sala de aula, Almeida Filho em *O professor da língua estrangeira em formação* (1993), afirma que **é imprescindível que o filtro afetivo do professor esteja positivamente configurado para o ambiente. Isso inclui a capacidade do docente de canalizar suas emoções, suas ansiedades, de forma a projetar atitudes positivas em relação à língua-alvo nos alunos, inclusive manifestações de empatia pelos mesmos** (In: Lima, 2012, p. 25, grifo nosso).

Percebemos que o trecho atribuído à Almeida Filho não utiliza as palavras dele, mas sim as de Lima (2012), que o menciona por meio de paráfrase – sem aspas – e que, portanto, é construída com base na “tradução” de Lima sobre as ideias do autor Almeida Filho, conforme destacamos e grifamos em negrito acima. SQ cita a paráfrase de Lima e Almeida Filho como se fossem as próprias palavras de Almeida Filho, e não menciona Lima em seu relatório, nem no corpo do texto, nem nas referências bibliográficas.

Abaixo transcrevemos outro trecho do mesmo relatório:

### Trecho 20, de SQ, 2015

1	De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas
2	mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as
3	exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do
4	ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de
5	oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a
6	avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria
7	acadêmica com a prática em sala de aula (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado II, de SQ, 2015).

O **trecho 20** também pertence ao relatório de **SQ** e foi retirado de sua conclusão. Como o aluno já havia apresentado indícios de cópia (caso do trecho 19) verificamos a citação

<sup>28</sup> Texto de Lima (2012) disponível em:

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29207/1/2012\\_tcc\\_zmlima.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29207/1/2012_tcc_zmlima.pdf) . Acesso em 10 out. 2019.

à Tardif (2002) e nos deparamos, mais uma vez, com o mesmo problema. Neste caso, localizamos o texto de Scalabrin e Molinari<sup>29</sup> (2013), publicado em uma “Revista Científica” do Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR), ISSN 1982-4920 sob o título de “A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas”.

Em um breve passeio pelo sítio da revista na internet, verificamos que ela inclui, exclusivamente, artigos dos alunos da própria instituição, oriundos de áreas variadas, como Direito, Engenharia Agrônômica, Nutrição dentre outras, muitas vezes assinados em coautoria com docentes da casa. Não se trata de uma publicação específica da área de línguas. Além disso, a revista não tem classificação no *qualis* do quadriênio 2013-2016, aparecendo no extrato B5 no triênio 2010-2012. Trata-se, portanto, de uma fonte pouco sólida para a consulta, por ser publicação endêmica, com uma avaliação bastante negativa.

Destacamos a citação abaixo:

**De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula (In: SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.3, grifo nosso).**

O **trecho 20** de **SQ** está exatamente igual ao texto de Scalabrin e Molinari (2013), que destacamos acima em negrito. A menção à Tardif (2002) no texto de SQ por meio de uma citação indireta é um caso de “plágio”, uma vez que os autores do texto no qual a citação à Tardif aparece originalmente não são mencionados no relatório de SQ em nenhum momento. Soma-se a isso o fato de que a maior parte do conteúdo do trecho acima consiste em afirmações de Scalabrin e Molinari e não de Tardif propriamente dito.

Vejamos ainda outro relatório:

### **Trecho 21, de WS, 2016**

---

<sup>29</sup> Texto de Scalabrin e Molinari (2013), disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>. Acesso em: 10 out. 2019.

1	[...] Se por um lado os alunos conseguiram se utilizar de técnicas de leitura como
2	<i>skimming</i> e <i>scanning</i> para a realização das atividades, o aspecto negativo era que
3	parte da turma se mostrava condicionada a estudarem de forma mecânica e passiva,
4	e poucos utilizavam a escrita em língua estrangeira.
5	<b>Os estudos conduzidos por Basso (2006) com professores e alunos de</b>
6	<b>Língua Inglesa revelaram que as aulas são baseadas em exercícios gramaticais</b>
7	<b>e a gramática aparece como o que eles menos gostam de fazer.</b> O ensino de
8	língua estrangeira na rede pública ainda mantém a ênfase no estudo formal da
9	língua, com ênfase em gramática. E como consequência, o desinteresse dos alunos
10	em aprender inglês e crenças negativas sobre a língua. O que não é difícil de
11	constatar, <b>“o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na</b>
12	<b>sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros</b>
13	<b>depoimentos”.</b> cf. SCHEYERL, 2009, p. 126). A problematização não está no
14	método utilizado pois toda metodologia tem vantagens e desvantagens, e sim usá-lo
15	como única forma de explorar uma aula, principalmente as de leitura (Trecho do Relatório de Estágio Supervisionado I, de WS, 2016, grifo nosso).

No **trecho 21**, de **WS**, o aluno faz menção a dois autores, a primeira à Basso (2006) e a segunda à Scheyerl (2009). A forma indireta como ambas as citações foram feitas da a entender que o aluno leu o texto dos autores, compreendeu o que eles querem dizer e escreveu seu texto utilizando suas próprias palavras, “traduzindo”, assim, as palavras dos autores, conforme afirma Authier-Revuz (2004) a respeito do discurso indireto: “o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte de ‘sentido’ dos propósitos que ele relata” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12). No entanto, ambas as citações foram retiradas de um artigo de Siqueira e Anjos<sup>30</sup> (2011), “Inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento”, publicado na revista *Muitas Vozes*, *qualis* B2, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Destacamos esse trecho a seguir:

Como aponta Scheyerl (2009, p.126), **“o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, em especial da escola**

<sup>30</sup> O texto de Siqueira e Anjos (2011) está disponível em:

[file:///C:/Users/PPGED/Downloads/Ingles como lingua franca na escola publ.pdf](file:///C:/Users/PPGED/Downloads/Ingles%20como%20lingua%20franca%20na%20escola%20publ.pdf). Acesso em 11 out. 2019.

Nota: Houve um erro na data da publicação desse artigo. No sítio da revista *Muitas Vozes*, a mesma publicação (vol 1, no. 1) consta o ano de 2012:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/search/authors/view?firstName=Domingos%20S%C3%A1vio&middleName=Pimentel&lastName=Siqueira&affiliation=&country>. Acesso em 18 out.2019.



**pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos**” como, por exemplo, o de Perin (2005, p.150, apud SCHEYERL, 2009, p.126):

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença. [...] O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula.

Tomemos ainda **os estudos conduzidos por Basso (2006) com professores e alunos de língua inglesa** de escolas públicas, que **revelaram que suas aulas são baseadas em exercícios gramaticais e a gramática aparece como o que eles menos gostam de fazer**. A autora constata que, gostemos ou não, continuamos a ter professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber usá-la e que, se aprendem assim, esse deve ser o caminho para ensinar (SIQUEIRA; ANJOS<sup>31</sup>, 2011, p.132, grifo nosso).

Como podemos perceber, ao citar Basso (2006) (L.5-7), WS copia um trecho do artigo de Siqueira e Anjos (2011), omitindo, apenas, as palavras “de escolas públicas”. A segunda citação é à Scheyerl (2009), que aparece aspeada no trecho de WS, mas apresenta problemas quanto à forma (L.11-13). No texto de Siqueira e Anjos (2011), essa citação (que destacamos em negrito acima) é seguida de um exemplo, o que deixa o texto mais claro. WS copia o trecho que introduz o exemplo de Perin, mas exclui o exemplo propriamente dito, deixando seu argumento vazio.

Chama-nos atenção, nestes casos, o fato de que os estagiários estejam recorrendo ao “plágio” não exatamente para introduzir novas ideias em seu texto, mas especificamente para garantir a presença de citações a autores, em geral de certo renome, em seus comentários. A recorrência desse movimento nos fez considera-lo como uma categoria a parte. Na seção seguinte, passaremos a discutir as consequências que podemos tirar dos indícios descritos até aqui no que diz respeito à construção do sujeito da enunciação que se materializa por meio dos relatórios de estágio.

---

<sup>31</sup> O texto de Siqueira e Anjos (2011), *Inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento*, está disponível em: [file:///C:/Users/PPGED/Downloads/Ingles\\_como\\_lingua\\_franca\\_na\\_escola\\_publ.pdf](file:///C:/Users/PPGED/Downloads/Ingles_como_lingua_franca_na_escola_publ.pdf). Acesso em 11 out. 2019.

## 4.2 Posições do sujeito no discurso

Ao analisar os trechos dos relatórios e agrupar as ocorrências semelhantes em seções foi possível perceber indícios que nos permitiram: 1) responder às duas perguntas de pesquisa de nossa tese, e 2) reconhecer a emergência de três posições que o sujeito ocupa no discurso, conforme ilustra a figura 3:

Figura 3: Posições do sujeito encontradas no discurso dos relatórios e categorias de análise atreladas às perguntas de pesquisa:

Perguntas de pesquisa:	4.1 Categorias de análise, questões ref. ao (às) (à):	4.2 Posições do sujeito no discurso:
<p>1ª – De que forma a escrita dos estagiários expressa a incorporação de conhecimentos didáticos em sua</p>	<p>4.1.1 – Padrão de linguagem; 4.1.2 – Convenções próprias do texto acadêmico; 4.1.3 – Estilo e clareza da linguagem.</p>	<p>← Posição paradoxal</p>
<p>2ª – De que forma a escrita dos estagiários demonstra a incorporação de conhecimentos próprios ao fazer acadêmico investigativo em sua formação?</p>	<p>4.1.4. Descrição da aula 4.1.5 Incorporação dos conhecimentos próprios da área.</p>	<p>← Posição assistemática e acientífica</p>
<p></p>	<p>4.1.6 – Citação (reificação da citação).</p>	<p>← Posição de exclusão ou anulação</p>

Fonte: Nossa autoria

As primeiras análises, as quais tratam das questões relacionadas ao padrão de linguagem, às convenções próprias do texto acadêmico e ao estilo e clareza da linguagem (4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3) apontam para a *posição paradoxal* que o sujeito ocupa no discurso e nos ajudam a responder à pergunta de número um de nossa tese, que é: “**de que forma a escrita dos estagiários expressa a incorporação de conhecimentos didáticos em sua formação?**”

Os *problemas quanto à forma* (padrão de linguagem – 4.1.1) revelam que esse “quase professor” perde um pouco de sua credibilidade como profissional da área de Letras ao permitir que certos tipos de “falhas” da escrita cheguem até seu leitor. Em primeiro lugar, tais problemas podem ser lidos como sinal de “descuido”, o que se torna mais sério por se tratar, justamente, do modo como o profissional encarregado de ensinar uma língua utiliza, ele mesmo, a língua. Tal atitude “imediatista” pode ser interpretada, também, como um indício de que esse estagiário se percebe numa posição mais próxima à de um aluno à espera da correção pelo seu professor do que a de um docente, de quem se poderia esperar maior cuidado com o acabamento e a “apresentação” de seu texto.

As *questões ligadas às convenções próprias do texto acadêmico* (4.1.2) também nos remetem à pergunta de número um de nossa pesquisa, uma vez que essa escrita “mal acabada” corrobora a ideia de se estar diante do discurso de um estudante sem uma “boa formação”, incapaz de articular seus conhecimentos à realidade acadêmica a qual ele observa de forma autônoma, de eleger por conta própria os aspectos da aula a serem analisados ou fazer comentários sólidos acerca de sua profissão e do que ela envolve, como a sala de aula, os procedimentos de um colega professor, e assim por diante. O modo como os estagiários permitem que seu relato se ancore nas instituições dadas pelo professor, sem, no entanto, segui-las sistematicamente, ao mesmo tempo em que apagam as marcas desse procedimento, criando um efeito fictício de “autoria”, indica que a enunciação do relatório se inscreve no imaginário de uma “cena pedagógica” – é um estudante que escreve para seu professor, contando com um conjunto de implícitos estabelecidos previamente e deixando visíveis, inclusive, algumas “senhas” que deverão ser reconhecidas por seu leitor como sinal de que um comando foi obedecido.

As *questões relacionadas ao estilo e à clareza da linguagem* (4.1.3) apontam na mesma direção. Do ponto de vista discursivo, a constatação de que o estagiário não consegue produzir um texto bem acabado do ponto de vista da coesão e da coerência cria uma série de comprometimentos à posição esperada do sujeito dessa enunciação – seria de se esperar que um professor de língua demonstrasse, por meio de sua escrita, um manejo competente dos recursos de construção textual.

Foucault observou que algumas modalidades de enunciação manifestam a dispersão do sujeito, indicando que o discurso muda dependendo de onde se está, e demonstrando, com isso, que os planos de onde o sujeito fala estão ligados por um sistema de relações estabelecidas pela especificidade de uma prática discursiva. Torna-se um problema defender que um professor precisa ter autonomia intelectual para apontar dificuldades na prática da sua

escola e elaborar soluções para isso quando constatamos que ele não consegue expor “o que é um problema” e “o que é uma possibilidade de solução para o problema” em conformidade com as “regras” do discurso acadêmico. O “modo de dizer” que se mostra no discurso não sustenta o sujeito que o enuncia claramente como um pesquisador, uma vez que sua palavra não o coloca nessa função.

Em suma, portanto, as questões elencadas nos itens 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3 consistem em características de um “modo de dizer” que ferem o “ethos” esperado do sujeito enunciativo de um relatório de práticas de estágio, introduzindo aí um paradoxo – está-se diante de alguém que em breve será um professor habilitado e relata suas experiências de ensino, mas o modo como as relata (seu tom, seus “deslizes” inclusive) constitui uma imagem incompatível com esse lugar institucional mais experiente da língua.

*As questões relacionadas à descrição da aula e à incorporação dos conhecimentos próprios da área* (4.1.4 e 4.1.5) apontam para uma posição que consideramos distinta. Entendemos que se trata de um sujeito “pré-científico” (ou “a-científico”). Elas nos ajudam a responder à segunda pergunta de pesquisa, que é: **“de que forma a escrita dos estagiários demonstra a incorporação de conhecimentos próprios ao fazer acadêmico investigativo em sua formação?”**

Percebemos indícios de que o aluno não consegue falar a respeito das experiências que viveu em sala de aula através de seus conhecimentos didáticos. Ele falha ao descrever as aulas que observou, seja por não descrever as aulas de forma detalhada o suficiente para que se possa compreender o que aconteceu, seja por não expressar seu conhecimento acerca das metodologias estudadas na graduação – por exemplo, reconhecendo os objetivos de uma atividade, as possíveis causas de um erro do aluno, e assim por diante. Seu texto apresenta-se confuso, sem argumentos firmes de um “professor-observador” capaz de discutir sobre sua área de atuação. Como resultado, tem-se um discurso que beira o senso comum, seja porque os procedimentos da aula são descritos de forma “leiga” – não através de termos ou conceitos específicos, vinculados a uma visão teórica do ensino assumida pelo sujeito, mas por meio de linguagem comum – seja porque os comentários a respeito da aula expressam crenças ou conhecimentos banais sobre a aula, idênticos aos que se poderia esperar de qualquer outra pessoa que tenha outra profissão que não a docência. Citamos alguns exemplos para ilustrar nosso ponto de vista: “o autoritarismo...acaba gerando situações de conflito” (LF, 2018, p.6); “os alunos precisam conhecer o som das palavras e atentarem para essa relação do som em inglês” (WS, 2016, p.12).

Em suma, tem-se aí uma enunciação pouco marcada pelos discursos científicos da área de ensino, como deveria ser.

As *questões relacionadas à citação* (4.1.6), por sua vez, apontam para uma questão mais séria, que é a anulação ou exclusão do sujeito. Elas apresentam indícios que nos permitem responder às duas perguntas de pesquisa, conforme ilustra a figura 3. Isso porque demonstram que o estagiário não se vê autorizado nem a tecer seus próprios comentários sobre a aula, nem a desenvolver uma linha argumentativa com base no contato direto com autores da área. Sua voz é duplamente nula – não pode opinar sem apoiar-se nas palavras de um autor, mas paradoxalmente tampouco pode citar de fato – pois vimos que as “citações” existentes no corpus são, em sua maioria, fictícias. Fica implícito que, nas condições em que o relatório é escrito, a exigência de que o estagiário faça citações é sutilmente transformada em uma exigência de que o texto apresente citações. Percebemos, assim, que este futuro professor busca por uma citação para “pendurar” **no seu texto** e não para tomar para si “como palavra alheia” à qual contrapõe as suas próprias (ainda que fosse para concordar com elas). O discurso indireto, segundo Authier-Revuz (2004), é uma forma de tradução das palavras do outro que usamos para compor nosso texto. Essa é uma forma comum utilizada para tecer um “texto científico”, desde que seja mencionado o autor responsável (do discurso de origem).

A análise das citações e menções a autores feitas pelos estagiários nos mostrou a recorrência de um procedimento problemático, sobre o qual passamos a fazer algumas considerações mais pontuais. Chama-nos atenção, o fato de que se trata de um caso muito peculiar de plágio, em que se **plagia uma citação**. Em outras palavras, o que se toma indevidamente de um autor não é uma ideia sua, uma consideração original que se quer fazer passar como sendo de outrem – o que se toma do texto plagiado é apenas uma menção a outro texto.

Vamos discutir esse procedimento adotado pelos estagiários, e suas consequências em termos das práticas de escrita acadêmica, retomando a noção de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (2004).

A análise no campo do discurso nos afirma que todo discurso é heterogêneo, ou seja, o que falamos ou escrevemos é marcado pelo que já foi dito por alguém em algum lugar. Incorporamos esses discursos ao nosso, pois as marcas do que já foi dito estruturam nosso discurso e podem aparecer nele de diversas formas (explícitas ou não). Authier-Revuz, (2004) chama esse fenômeno de **heterogeneidade constitutiva** do discurso. Nos casos em que a palavra do outro aparece na superfície do texto de forma destacada, marcada por meio de

aspas ou outras formas que indiquem que aquele discurso é, explicitamente, do “outro”, a autora os nomeia de **heterogeneidade mostrada**.

A escrita acadêmica é marcada, dentre outras coisas, por algumas formas específicas de se manejar a presença da palavra do outro. Em um trabalho acadêmico, geralmente optamos por fazer a citação antes e depois comentá-la ou a incluímos antes de fazer nossa interpretação ou crítica. Em ambos os casos, com alguns propósitos específicos, como por exemplo: para reforçar nosso argumento, que encontra autoridade na voz de um autor conhecido no meio acadêmico o qual pertencemos; para mostrar, por exemplo, que temos uma análise melhor que a dele; para mostrar que o autor representa uma linha de pensamento da qual divergimos; para apontar as semelhanças do pensamento de um autor com o de outro autor, dentre outras razões.

Entretanto há regras bem específicas para a utilização das citações. Eco (1998) nos mostra dez dessas regras, que precisam ser seguidas para que não sejamos conduzidos ao plágio, como mostramos a seguir: a primeira indica que utilizemos textos citados com razoável amplitude na área em que estamos desenvolvendo nosso trabalho, o que, de início, já implica em cautela na escolha da citação, evitando, assim, a utilização de um autor desconhecido. Vimos que os estagiários introduzem citações de autores importantes na área – Perrenoud, Demo, Almeida Filho etc. – mas vimos também que, para se “apropriar” dessas citações, recorrem, em geral, a um “submundo” de textos acadêmicos de qualidade duvidosa, muitas vezes igualmente assinados por estudantes como o próprio estagiário.

Segunda regra: os trechos que escolhemos para citar devem corroborar ou confirmar nossas afirmações. No entanto, que eles não sejam tão longos que se tornem inviáveis de comentar e nem tão óbvio que fuja ao argumento de autoridade.

A terceira regra diz que devemos compartilhar a mesma ideia do autor que citamos, a menos que nossa intenção seja de criticá-lo, o que demanda que nosso ponto de vista apareça logo em seguida da citação. Em nosso corpus não encontramos citações de controvérsia ou crítica, mas por vezes os trechos “incorporados” em citação não “casavam” ou se encaixavam com a citação de um determinado autor, ou ainda não explicavam o que o aluno se propunha a explicar, como fez RA, no trecho 9 e LF, no trecho 11.

Como quarta regra, Eco (1998) aponta para a necessidade em deixar claro *o autor e a fonte* da citação que escolhemos. A ABNT é bem explicativa quanto à forma de utilização das citações, que podem ser diretas e indiretas, oferecendo exemplos da colocação do ano da obra citada e do modo que devemos nos referir ao autor. Segundo essa normatização, há duas formas tradicionais de nos remetermos a discursos de *outrem* em trabalhos acadêmicos. Uma

é por meio da citação direta (transcrição literal), retirada como na fonte e colocada entre aspas, com os devidos créditos ao autor, ano da obra e número da página; a outra acontece por meio da citação indireta, que requer a habilidade do locutor em explicar o pensamento do autor, seja por meio de paráfrase ou resumo, mas, de igual maneira, é necessário que o autor e o ano da obra sejam citados no corpo do texto e nas referências (FRANÇA; VASCONCELOS, 2013). A omissão dessa conduta se configura em **plágio**.

Neste caso, o que vimos é que a necessidade de se creditar as fontes não é ignorada pelos estagiários, mas parece ser propositalmente burlada pelo recurso a textos de autoria muito fraca como fonte para o “plágio”. Isso indica que não estamos diante de uma fragilização da autoria acadêmica (nomes como Perrenoud etc. continuam exercendo essa função claramente, e o “plágio” até reforça seu papel como “autores”), mas de uma interdição que impede o estagiário de alçar-se à posição de autor. Para citar um autor é preciso ser, também, autor – parece, então, que é por não se reconhecer como autor que o estagiário, a fim de cumprir a exigência de que seu texto “contenha citações”, coleta-as em textos alheios já como citações e não como palavras que se dirijam a ele.

Seguindo às regras sugeridas por Eco (1988), apontamos a de número cinco de sua lista, que aconselha que optemos, preferencialmente, por citações de *fontes primárias*, ou seja, aquelas que trazem uma informação direta, sem a mediação de outra fonte sobre o objeto em estudo. Isso quer dizer que devemos evitar dizer que “um autor X” falou “de um autor Y” quando podemos citar o Y diretamente. É justamente nesse ponto que a burla se opera...

A sexta regra diz que quando a citação for de um autor estrangeiro devemos transcrevê-la da fonte original. A ABNT atual (FRANÇA; VASCONCELOS, 2013) nos mostra duas opções para se fazer isso: ou coloca-se o trecho com a língua de origem em nota de rodapé e sua tradução no corpo do texto ou vice e versa, indicando a nossa responsabilidade pela tradução da citação. Se este parece um detalhe, em se tratando de relatórios de professores de língua estrangeira, que por vezes “citam” autores estrangeiros, deveríamos encontrar vários tipos de citações que seguem essa regra de número seis.

A última regra, de número dez, nos fala que citar é como testemunhar em um processo; portanto, espera-se que estejamos sempre prontos para retomar nosso depoimento e com isso demonstrar que ele é fidedigno. Inclusive, Eco (1988) nos diz que toda e qualquer informação pode ser citada ao longo de nosso texto, mesmo que seja algo que tiramos de uma comunicação pessoal, bastando que se coloque em nota de rodapé.

Faremos aqui uma breve menção à Foucault (1972) e ao que ele denomina de “modalidades de enunciação”, que significa, grosso modo, “jeitos de dizer”. O “jeito de dizer”

acadêmico pressupõe, dentre outras coisas, a citação como forma de validação. Na concepção do autor, nosso discurso muda de acordo com a posição em que nos encontramos e isso acontece porque há um sistema de relações estabelecidas pela especificidade de uma prática discursiva. O que enunciamos sofre interferência dos discursos nos quais nos inscrevemos como sujeitos.

O que esse modo específico de enunciar, que recorre à burla para garantir a aparência de um diálogo acadêmico nos diz do sujeito que se materializa por meio do discurso?

O procedimento adotado pelos estagiários não se configura exatamente como o que se esperaria das formas de menção ao discurso do outro nas práticas acadêmicas, e o resultado não se parece com nenhuma das hipóteses levantadas por Authier-Revuz (2004) a respeito da heterogeneidade discursiva. Isso porque, para “falar junto” com os autores que escolhemos citar, precisamos deixar claro no texto a nossa opinião, que deve corroborar ou criticar a do autor citado. Se, por um lado, a “burla” dos estagiários consiste numa falsificação do discurso reportado, na qual se omite o verdadeiro locutor citado (plano da heterogeneidade mostrada), por outro lado, o resultado dessa manobra não é a “denegação da heterogeneidade constitutiva”, mas a sua negação propriamente dita: há uma citação a Demo, a Almeida Filho etc., mas Demo e Almeida Filho não participam do engendramento do discurso no qual são citados. O “Outro” que constitui o dizer do estagiário não é a instância na qual ele recolhe o pensamento pedagógico deste ou daquele autor, mas a instância na qual ele lê sua proibição de receber as palavras dos autores como se elas se dirigissem a ele (isto é, como palavras “citáveis”).

Ao nos posicionarmos no texto estamos exercendo o que Foucault denomina de “campo associado”, que tem a ver com um conjunto de formulações, implícitas ou não, a que o enunciado se refere “seja para repeti-las, seja para modifica-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para, por sua vez, falar delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualiza outras” (FOUCAULT, 1972, p. 123). Porém, não enxergamos essa posição no discurso enunciado pelo estagiário. Não há um “domínio associado” à alguma coisa – posicionamento, crítica, sugestão, dentre outras – que o aluno expresse, simplesmente porque ele não se arrisca em expor sua opinião, formada pelo campo associado em que se encontra como profissional de Letras. Da mesma forma, o que acontece com essas citações não corresponde à noção de heterogeneidade de Authier-Revuz (2004) uma vez que as marcas (já ditas) do discurso do outro não necessariamente “estruturam” o discurso do aluno. O estagiário só copia o que foi dito e cola no texto, sem formular o seu próprio discurso.



Inicialmente, nomeamos essa manobra de “plágio”. De um ponto de vista pedagógico (ou mesmo jurídico) provavelmente seria possível encará-lo dessa forma. Como já dissemos, no entanto, parece-nos que a própria noção de plágio precisa ser submetida a uma reflexão a partir da descrição de formas de escrita como essa, que não se apoiam unicamente em uma decisão “moral” do estudante, mas como vimos, encontram apoio também em certas formas de publicação e circulação de textos acadêmicos.

Uma cartilha elaborada pela Universidade Federal Fluminense para ajudar seus discentes a entender o que é plágio diz que ele “se configura quando um aluno retira, seja de livros ou da *Internet*, ideias, conceitos ou frases de outro autor (que as formulou e as publicou), sem lhe dar o devido crédito, sem citá-lo como fonte de pesquisa” (NERY *et al*, 2008). Ora, mas nos casos que apresentamos nesta subseção o aluno **indica** o autor citado – o que ele não credita devidamente é o papel do autor “citante” original.

Podemos supor que esse comportamento é motivado pelo fato de o estudante reconhecer que pertence às “modalidades de enunciação” do texto acadêmico e o ato de citar ou mencionar autores deve ser observado segundo tais “regras”.

Chama atenção que o aluno não perceba a citação como resultado de uma consulta a obra, mas como uma característica textual em si mesma. Isso porque o trabalho que ele tem para pesquisar uma fonte a ser plagiada poderia ser transformado em uma ação “honestas” de localizar a fonte, lê-la e citá-la normalmente.

O que ocorre é que as palavras do outro não entram no texto como uma “vocalidade” ou como um discurso efetivamente. Elas são introduzidas por meio de uma operação textual, como “coisificação da citação”. A “reificação” da citação não deixa de nos parecer um dos efeitos possíveis das políticas de produção acadêmica pautadas na bibliometria. Desde o início dos anos 2000, por exemplo, o método *Fator H* vem utilizando citações para mensurar o valor e a relevância científica de um pesquisador e sua pesquisa no meio acadêmico. O cálculo do *Fator H* inclui o número de publicações ( $Np$ ) ao longo de um determinado período de tempo ( $n$ ), o número de citações ( $Nc$ ) para cada estudo ( $j$ ) e a qualidade dos periódicos em que foram publicados (GOLDENBERG, 2009). Ao computar o total de suas publicações e comparar com o de outros pesquisadores, obtém-se um índice que, segundo essa perspectiva, representa a competência científica do pesquisador. Como se vê, portanto, o próprio Fator H se funda em uma “reificação” da citação – ela é tomada como índice textual em si mesmo e não como elemento de uma prática discursiva mais ampla que aponta para a constituição heterogênea e polifônica do dizer científico.

O movimento que se vê nos relatórios de estágio parece trazer em seu âmago um profundo reconhecimento desse tipo de política. A citação é utilizada como se fizesse parte de um modelo metalinguístico ou metatextual, exigindo do estagiário que a utilize porque “é preciso” ter citação em seu texto. Percebemos que, muitas vezes, a citação não introduz uma base teórica, ou menciona uma teoria relevante – ela simplesmente “precisa” fazer parte do texto, aparecendo explicitamente de forma a poder ser coletada, como indício, por uma leitura à moda do Fator H.

O elemento novo é justamente o fato de o aluno, aparentemente, não se ver autorizado a citar. Observe-se que já não falamos da questão de que o aluno não se sinta apto a escrever com suas próprias palavras, a promulgar suas próprias ideias, mas do caso em que ele se vê desautorizado a ceder a palavra a outro autor. Podemos supor que ao não se sentir possibilitado de fazer as citações dos “autores de peso”, esse aluno procura por aquelas que constam em textos quase apócrifos, que dificilmente se enquadrariam como fontes confiáveis ou válidas nos critérios de Eco, e cuja única razão para estarem disponíveis, circulando, parece ser a de possibilitar o plágio. Ainda assim, nos questionamos se isso se configura em plágio. A dificuldade em se fazer essa afirmação se encontra no fato de esse tipo de plágio se mostrar de modo sutil; é como “tirar” algo de algum lugar de forma quase imperceptível, sem chamar muita atenção. Como não há autoria nesses textos, extrair parte deles não é muito difícil.

## CONCLUSÃO

Durante estes quatro anos de estudo de nosso Doutorado muitos foram os aprendizados adquiridos. As leituras feitas para o embasamento desta tese, somadas às experiências como docente, nos permitiram refletir acerca de nossa área, entendendo melhor as questões ligadas à formação de professores e à Educação em nosso país.

Embora reconheçamos os inúmeros progressos em nossa profissão, não podemos fechar os olhos para o que ainda precisa ser feito. Uma das deficiências ainda não sanadas diz respeito à qualidade do ensino, especialmente aquele oferecido na Educação Básica, que ainda requer mais atenção. Como professores universitários, formadores desses docentes que atuarão na Educação Básica, somos convidados a refletir sobre o que pode ser feito para melhorar esse profissional docente de Letras. Entendemos que a nossa tese demonstra esse esforço.

Ao analisarmos os relatórios de Estágio dos alunos de Letras Inglês, concluímos que esses futuros professores possuem falhas na escrita do português padrão, sua língua materna. Esses “quase professores”, prestes a concluir sua graduação em uma universidade federal, apresentam uma escrita acadêmica deficitária, que mesmo seguindo uma dada organização – com uma sequência como: narrar, citar, comentar e assim sucessivamente – se utilizam de um modelo de linguagem que não corresponde ao que se espera de um aluno às vésperas de receber um diploma.

Os textos dos relatórios evidenciaram erros básicos do português padrão; em muitos casos, com as regras da língua sem atender às concordâncias gramaticais, dentre outros problemas de forma.

Os relatórios revelaram, também, indícios de dificuldades com a língua portuguesa semelhantes as dos alunos que eles se referem, sobre os quais eles estão falando. Onde imaginamos haver uma assimetria, com um olhar de investigador explicando um problema, temos algo um tanto espelhado: o olhar de um aluno, do qual ele fala, mas ele mesmo dá sinais que se aproxima desse aluno.

Percebemos que o aluno de Letras Inglês não segue as convenções de escrita do texto acadêmico, aquelas que irão diferenciar um texto científico de outro comum, feito por um não profissional da área. Esse aluno produz um texto sem utilizar vocabulário técnico adequado, específico de algumas teorias e não consegue transitar entre essas teorias e a prática de maneira coesa e coerente, demonstrando dificuldades em tecer seu texto ou fazer uso das

citações a autores técnicos e a metodologias de ensino. Ao nos questionamos porque ele faz isso, levantamos algumas hipóteses. Esse aluno pode não estar, de fato, incluído no discurso acadêmico, ou seja, ele está em uma universidade que já não funciona mais como deveria; ou, ainda, a universidade já não é mais o que pensamos que ela seja – uma vez que dizemos, na prática, por exemplo, que precisamos respeitar as regras da ABNT, mas na realidade não o fazemos.

Esses alunos também demonstram ter dificuldades em seguir um modelo de escrita para a elaboração de seu relatório de estágio. Percebemos “ecos” das instruções oferecidas a eles no Plano de Curso da disciplina. Porém, o que foi pensado para ajudar o aluno a redigir seu texto mais parece atrapalhá-lo ou confundi-lo do que auxiliá-lo. Mesmo assim, esse aspecto não parece preocupar os alunos, uma vez que eles entendem que escrever o relatório do jeito que escrevem é suficiente. Há que se questionar: (1) por que aceitamos relatórios com essa qualidade e (2) por que não se têm mais claros os parâmetros mínimos a se exigir da escrita de um professor quase formado.

Temos uma pista de que a natureza do discurso, diante do qual nos deparamos, não é, aparentemente, do campo da ciência. Esse discurso tem alguns traços que são oriundos do “casuismo” (um valor anedótico e aleatório dos comentários), sem um levantamento sistemático de dados (os alunos escolhem uma dimensão sugerida no passo a passo, escolhem um aspecto e comentam). Percebemos, por conseguinte, que há uma maneira “leiga” dos alunos de fazer comentários, com a utilização de descrições banais, ao invés de recorrer à exatidão dos teóricos. Por outro lado, procedimentos mais propriamente acadêmicos de escrita – como as citações a autores da área – são realizados de forma fictícia, visando mais à aparência do texto do que à constituição de um “lugar de dizer”.

O discurso do aluno de Letras Inglês mostra fragilidades, indicando que há um desencontro entre o imaginário docente, no qual ainda esperamos – dentre outras especificidades – autonomia e uma prática de formação que possivelmente já é outra.

Ficou evidente que esses alunos não buscam propriamente por uma voz para dialogar com a sua voz. Temos indícios de que eles não sentem a necessidade de diálogo com outros autores, demonstrando interesse somente pela citação em si, quase como se fosse “citar por citar”, “citar porque **tem** que citar”. Com isso, percebemos que a busca por fragmentos textuais lhes serve na tentativa deles de fazer um texto acadêmico. No entanto, esse tipo de ação, na qual se escreve costurando pedaços desconexos acarreta uma série de problemas. Mas não podemos afirmar que os alunos produzem textos “não acadêmicos”. Afinal, esses documentos “estão” na academia e podem, inclusive, ser publicados.

Há um ocultamento sistemático nos textos dos relatórios, especialmente no que diz respeito à menção aos autores citados, mas não podemos afirmar que esse aluno tem intensão de criar um “efeito para burlar”, ou, ainda, que sua ação se traduza em algo intencional. Podemos pensar que ele se reconhece como excluído de uma prática à qual ele almeja – ele “quer” escrever um texto acadêmico, mas reconhece que está impedido disso e, ao mesmo tempo e paradoxalmente, é cobrado quanto a isso.

Sabemos que a heterogeneidade presente no texto não é marcada, nem se configura como heterogeneidade constitutiva, como mencionada por Authier-Revuz (2004). O que acontece é uma reificação do sujeito, que “coisifica” algumas palavras somente para adequar ao que ele supõe fazer certo sentido.

Percebemos uma simetria no modo de narrar o professor na aula e no modo de comentar, de fazer ponderações e avaliações sobre a experiência de estágio. O plágio costuma aparecer quando os alunos iniciam a discussão a respeito do que eles observaram. O significado daquilo que “foi visto” parece surgir como “outro discurso”. Fazendo analogia ao exemplo de Foucault (1972), os relatórios parecem se aproximar mais da medicina medieval do que daquela que passou a ser estabelecida após o século XIX, uma vez que o estagiário “prescreve” sem ter descrito devidamente o que viu. O aluno parece estar mais centrado em um conjunto de hipóteses, como aquelas que os médicos medievais se apoiavam (sobre a vida e a morte, sobre as escolhas éticas, as decisões terapêuticas, dentre outras) do que em descrever a aula que observou. O estagiário não identifica as metodologias que o professor observado está utilizando, tampouco percebe as sequências didáticas ou a ordem das ações propositais que o professor utiliza – como forma de chegar aonde ele pretende, o objetivo da aula, dentre outros. Como um médico medieval, o aluno não reconhece os “sintomas” de uma dada doença. Ele é um professor que não identifica o passo a passo de uma aula, não distingue as estratégias de ensino que corroboram determinada metodologia, e assim por diante.

Ao afirmar que “não importa quem fala, mas o que diz não é dito de qualquer lugar” Foucault (1972, p. 153) nos convida a compreender a posição do sujeito no discurso. Esse estagiário do Curso de Letras se sente à vontade para criticar – de um modo “leigo” – a sala de aula que ele observa. Questionamo-nos que tipo de discursos ele está incorporando aos seus para “formar” aquilo que ele produz – que se trata de seu relatório final de estágio. Devemos lembrar que esse lugar de onde o estagiário fala é a nossa Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas.

Algumas formas de heterogeneidade mostrada não são aleatórias, ou seja, elas estão ali justamente porque se constituirão em outro plano heterogêneo discursivo, que Authier-Revuz

(2004) classifica de constitutivo (ou heterogeneidade constitutiva). Essa forma não acidental do discurso é, portanto, algo “formado” (refletido) por outros discursos, dentre os quais podemos incluir os nossos próprios, como professores da FALEM, UFPA.

A dificuldade em descrever os objetos, como diz Foucault (1972), está justamente em considerar as “dispersões” dos discursos, e entender “o jogo de regras que definem suas transformações” (FOUCAULT, 1972, p. 45). Saber utilizar um discurso de uma dada área, ainda que diferente da sua, para fortalecer argumentos de outro campo discursivo faz parte de um movimento que a academia está acostumada a realizar. Espera-se que um aluno de graduação saiba buscar por esses “outros” discursos para construir os “seus” – de maneira científica, tal qual como foi lhe foi “ensinado”. No fazer acadêmico, entendemos que “deve-se citar”, uma vez que a universidade se apoia em estudos científicos. Entendemos que não se pode falar sem mostrar que nossa fala se apoia em outros dizeres – essa é a regra, e os alunos parecem reconhecer tal necessidade. No entanto, eles a “coisificam”, isto é, tratam a citação como um ingrediente ou algo que pode ser “pendurado” no texto.

A ideia de que o relatório é feito sem muito critério nos remete a época de Ulisse Aldrovandi, um colecionador que viveu no século XVI. Conforme mencionado por Foucault (1972), Aldrovandi reuniu diversos fenômenos da natureza sem a preocupação de seguir regras ou métodos específicos, até porque, nessa época, a ciência ainda não existia como tal e não se sabia como “juntar” ou catalogar conhecimentos. Esse estudioso recolhia objetos da natureza e os estudava de forma empírica, sem a certeza do que faria com todas aquelas informações. Em analogia a esse exemplo de Foucault (1972), os relatórios demonstram essa forma de catalogação “amadora”. Os relatos de observações de aulas nos dão indícios de não seguirem critérios: registram aquilo que chama mais atenção, sem demonstrar uma linha científica própria de um pesquisador. É como se os alunos estivessem frequentando a EA sem saber ao certo o que irão fazer com as informações que eles registram.

Isso tudo sugere que o próprio discurso do estagiário não é científico, embora, talvez, seja necessário manter a aparência de que se trata de um. No entanto, não podemos afirmar que tal ação seja uma escolha individual ou pessoal do aluno. Se assim ele o faz é por estar dentro de uma cultura, de um conjunto de expectativas ou ainda de uma leitura que “acata” o que ele está fazendo e reconhece esse “não rigor” como uma característica válida.

Essa ação do aluno se mostra preocupante uma vez que somos nós, professores, aqueles que têm o dever de indicar as regras a ser seguidas por eles dentro da universidade. Se permitirmos a ausência dos recursos teóricos no lugar de um tom mais pessoal que eles imprimem em seus textos, estamos corroborando a ideia de uma redação mal feita, de uma

“formação” falha. Após os quatro ou cinco anos dentro da universidade, que o tempo regular dos alunos de Letras Inglês, perceber que o Curso produziu um profissional com “falhas”, deve representar um sinal de alerta para nós professores, para a nossa faculdade.

Nossa conclusão aponta para alguns posicionamentos e sugestões que possuem o intuito de fazer refletir. Nesse sentido, este estudo propõe que se busque novos caminhos para, assim, melhorar o quadro atual que nos foi revelado por meio dos relatórios. Devemos nos questionar sobre o que temos feito, como professores, pela escrita acadêmica do português aluno de Letras Inglês. Talvez encontremos respostas ao examinar como cobramos as atividades acadêmicas desses alunos e como as avaliamos. Nesse sentido, remetemos à própria noção de arquivo, formulada por Foucault. Estamos em um campo incomum, percebendo discursos que começam a deixar de ser nossos – vale discutir sobre isso.

Outra questão que merece reflexão está no campo do ensino. Como nos lembra Geraldi (2002, p.42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade”, o que implica em formar sujeitos que sabem se posicionar, dominando o saber que exercem em sua área de atuação – o que não tem ocorrido com o estudante de Letras Inglês que está se formando “professor”. Esse futuro profissional não sabe o que fazer *com* a linguagem.

Geraldi também defende um ensino participativo, com contribuições do professor e do aluno de certa forma equiparadas, mas o modo como esse profissional de Letras se comporta não demonstra isso. Ele não se manifesta e não se posiciona quanto às atitudes que o coloquem no lugar de um professor. Aliás, ele se posiciona mais como um aluno do que como docente. Fica perceptível que esse futuro profissional de Letras, prestes a se formar, não se vê como professor.

Nossa discussão deve continuar no sentido de tentar compreender a realidade em que o curso de Letras Inglês da FALEM se encontra. Não nos cabe culpar ninguém – aluno, professor, gestor ou instituição – uma vez que este resultado que se apresenta é fruto de uma rede complexa de elementos emaranhados, os quais acabam interferindo nas ações de todos nós. Importa-nos levantar questionamentos e chamar a atenção para as transformações que vêm ocorrendo em nossa universidade para, assim, encontrar maneiras que nos possibilitem melhorar.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R.S.; MARINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Revista da Associação Professores Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, APLIEMGE*. Editora da UFMG, n. 1, 1997. p. 29-42.

\_\_\_\_\_. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BARBOZA, A. C. C. Formação inicial docente e intercâmbio de saberes. IN: BARBOZA, A.C.C.; XAVIER, M. M. S. (orgs). *Formação de professores: parcerias entre escola e universidade*. São Paulo: Paulistana. Ouro Preto: UFOP: CAPES, 2015. p.17-27.

\_\_\_\_\_; SOARES JR, V. O discurso comum na escrita de relatórios. In: BARBOZA, A.C.C.; XAVIER, M. M. S. (orgs). *Formação de professores: parcerias entre escola e universidade*. São Paulo: Paulistana. Ouro Preto: UFOP: Capes, 2015. p.147- 158.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. p.109-138.



BARTORELLI, A.; LEVY, P.M.; CARNEIRO, C.D.R. Ulisse Aldrovandi: o criador do termo *Terræ Didactica*, 11(2), 2015, p.88-93. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/terraedidactica/>. Acesso em 24 out.2019.

BESSA FREIRE, J. R. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. Tradução Lilian Rochitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez, Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice do Plano Nacional de Educação, Lei no. 10172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 07 dez. 2016.

BRASIL. Emenda constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) . Acesso em 20 jun. 2019.

BRAVERMAN, H. Labor and monopoly capital. New York: Montly Review Press, 1974. In: APPLE, M. W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRITO, C.C.P. Entrecendo Vozes na (Re)Escrita de Diários Reflexivos de Professores de Línguas em Formação Inicial. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 15/2, dez. 2012. p. 65-83.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, 2001.

CABRAL, F.M.; CARVALHO, M.P.V.; RAMOS, R.M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. *Paidéia*, v. 14 (29), 2004. p. 327-335.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.

CARVALHO, L.P.M. Consequências e reflexos da participação da FEB na segunda guerra mundial. *Revista Militar*, N.º 2443/2444 - Agosto/Setembro de 2005, p. 775-0. Disponível em: <https://www.revistamilitar.pt/artigo/283> . Acesso em: 04 dez. 2018.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2016.

CHOMSKY, N. *Estruturas sintáticas*. Tradução e comentários de Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1998.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. Disponível em: <http://escoladeaplicacao.brediweb.com.br/detalhe.php?menu=7&id=29> . Acesso em: 15 fev. 2018.

FAIRCHILD, T.M. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2010. p. 271-288.

\_\_\_\_\_. Procuram-se professores históricos: sobre o papel da escrita nas licenciaturas. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 18, n.1. jan./abr. 2013. p. 71-88.

\_\_\_\_\_. *Escrita na formação de professores: a produção de conhecimento em diários de campo de licenciandos do Brasil, da Costa Rica e de Honduras*. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Chamada universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014. 29 f.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em estágio supervisionado na licenciatura em Letras: indícios de inscrição do discurso em um campo disciplinar*. In: BARBOZA, A.C.C.; XAVIER, M. M. S. (Orgs). *Formação de professores: parcerias entre escola e universidade*. São Paulo: Paulistana. Ouro Preto: UFOP: Capes, 2015. p. 97-125.

FARIAS, R.A. Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras, PB. *Revista Fronteira Digital*, ano II, no 4, ago. dez. 2011, p. 57-82.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lúgia Vassalo. Petrópolis: Vozes Ltda., 1972.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A.C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 2, 1993. p. 193-216.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. *et al.* *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 39-46.

GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDENBERG, D.C. Fator H. *Revista Brasileira de Cirurgia Plástica*. Editorial, v.24, no. 4, 2009. Disponível em: <http://www.rbc.org.br/details/515/fator-h> . Acesso em: 1º nov. 2019.

GRANDELLE, R. Pará teve campo de concentração durante Segunda Guerra Mundial: instalações receberam colaboradores do Eixo e imigrantes perseguidos pela população. IN: *O Globo Sociedade*. Publicado em: 08. fev. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/para-teve-campo-de-concentracao-durante-segunda-guerra-mundial-11542135>. Acesso em: 3 ago. 2018.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold. 1973.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.P.; HOLMES, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972.

IVIC, I. Ensaio. In: COELHO, E.P. (Org). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-34.

KOCH, I.V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015. Disponível em: [http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/295695/mod\\_resource/content/1/INTRODU%C3%87%C3%83O%20%C3%80%2020LINGU%C3%8DSTICA%20TEXTUAL.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/295695/mod_resource/content/1/INTRODU%C3%87%C3%83O%20%C3%80%2020LINGU%C3%8DSTICA%20TEXTUAL.pdf). Acesso em: 11 jul. 2019.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *Armstrong: Management Learning Education and Development*. no. 5210, abr. 2011. p. 42-68. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/267974468\\_Experiential\\_Learning\\_Theory\\_A\\_Dynamic\\_Holistic\\_Approach\\_to\\_Management\\_Learning\\_Education\\_and\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/267974468_Experiential_Learning_Theory_A_Dynamic_Holistic_Approach_to_Management_Learning_Education_and_Development). Acesso em: 22 nov. 2019.

KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2<sup>nd</sup> Ed. New Jersey: Pearson Education, 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F; BARROS, M. K. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M; THEOBALD, P. (Orgs). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MAGNO E SILVA, W. Motivação como força propulsora da aprendizagem de Línguas estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo*. vol. 3. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 283-299.

MAINGUENEAU, D. *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.

\_\_\_\_\_. *L'Analyse du discours*, Paris: Hachette, 1997.

MELLO, G.N. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991, p.7-47. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300002>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e CULTURA. Escolas podem enviar dados sobre a aplicação da Provinha Brasil. Portal do Ministério da Educação e Cultura, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>. Acesso em: 06 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. ENEM – Apresentação. Portal do Ministério da Educação e Cultura, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> . Acesso em: 10 ago. 2018.

MORHY, S. S. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras – Inglês*. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2015a.

\_\_\_\_\_. Análise de textos escritos por alunos do curso de graduação em Letras – Habilitação em Língua inglesa, do PARFOR, UFPA, Polo Tucuruí. Revista *A Palavrada*. UFPA Bragança. No. 7. Jan./jul., 2015b, p. 25-40.

NERY, G.; BRAGAGLIA, A.P.; CLEMENTE, F.; BARBOSA, S. *Nem tudo que parece é: entenda o que é plágio*. Comissão de Avaliação de Casos de Autoria. Instituto de Arte e Comunicação Social. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

NÓBREGA, D.G.A. Interação oral em sala de aulas de leitura de língua inglesa. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 04 no. 09, 2º sem. De 2008, p. 1-8. Disponível em: <http://www.letramagna.com/interacaooleitura.pdf> . Acesso em 10 out, 2019.

OLIVEIRA, A. Parâmetros Curriculares Nacionais: documento completo, atualizado e interativo. Portal de Cursos *Centro de Produções Técnicas*. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo> . Acesso em: 2 jan. 2019.

PACHECO, M.C. Guia rápido: novo acordo ortográfico. *Português*. 2018. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/guia-rapido-novo-acordo-ortografico.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Portal do Centro de Produções Técnicas, CPP. Centro de Produções Técnicas e Editora Ltda. Viçosa, MG, 2000 - 2018. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo> . Acesso em: 06 ago. 2018.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi *et all*. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS - CEFR. *British Council Brasil*. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> . Acesso em: 07 out. 2019.

SARFATI, G. E. *Eléments d'analyse du discours*, Paris: Nathan, 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein, 28ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOUSA, M.O.; LAGO, N. A importância do pair work na sala de aula de língua inglesa para níveis iniciais. 17p. In: *Anais do II Congresso Internacional de História da UFG*, Itai, 26 a 30 set.2011. <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2097.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SOUZA, M.P.R. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 13, no.1, Jan/Jun. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021). Acesso em: 14 jan. 2019.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as praticas de avaliação*. Orientador: João Wanderley Geraldi. 2004. 376f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270823> . Acesso em: 3 jan.2020.

VERIANO, P. Saudades do Cine Guajará e do Cine Catalina. Jornal *O Liberal*, seção Jornal dos Bairros. In: Belém Antiga, @belemdopassado, *Facebook*, publicado em: 27 set. 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/belemdopassado/posts/1558839947670540> . Acesso em: 05 jun.2018.

\_\_\_\_\_. *O médico direito e o monstro cinematográfico*. Belém, PA: Paca-Tatu Ltda., 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: A formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (ed.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

## ANEXO A

### EXEMPLO DE UM PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

#### **PLANO DE CURSO**

##### **1. Disciplina:** Estágio Supervisionado I

- Professor(a): MSc. Sádie Saady Morhy
- Curso: Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa
- Carga Horária: 204h (EA: 102h / FALEM: 102h).
- Início: 27/09/2017 – Término: 24/01/2018 – Total: 15 encontros.

##### **2. Ementa:**

Discussão de aspectos teórico-práticos de aulas de inglês LE no ensino fundamental e médio; elaboração de instrumentos de observação e pesquisa nesse contexto de ensino e aprendizagem; observação de aulas como técnica para aprender a ensinar; intervenções no processo pedagógico do ensino de inglês. Preparação de aulas: elaboração de planos de aula, regência de aulas, análise e avaliação de aulas. A reflexão como conceito chave na disciplina, exigindo reuniões de apreciação das aulas com os colegas e com o professor da disciplina e a escrita de textos reflexivos.

##### **3. Objetivos da disciplina:**


###### **Objetivo geral:**

Realizar estágio em turmas de língua inglesa, com base em reflexões de ordem teórica e metodológica, tendo em vista a formação docente.

**Objetivos específicos:**

- ✓ Fornecer uma visão geral do processo de observação de classe como técnica para aprender a ensinar.
- ✓ Fazer observações de aulas em turmas de inglês, discutir e refletir sobre as aulas observadas, a partir de teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas.
- ✓ Descrever, analisar e avaliar aulas.
- ✓ Preparar planos de aula, propor atividades alternativas e, de forma crítica e reflexiva, a partir de propostas teóricas, avaliar a sua plausibilidade.
- ✓ Simular e ministrar aulas.

**4. Cronograma 2017/2018:**

Data	Conteúdo	Estratégia
<b>Setembro</b>		
27	Apresentação da disciplina, escolha dos grupos para apresentação dos seminários.   <b>Reunião de Lotação</b> com Prof. Rubens, Coordenador de Estágio: 6ª feira, dia 29/set/2017, de 8:00 às 10:00h, na Escola de Aplicação (antigo NPI, na Perimetral). Levar: 2 fotos 3X4 e um documento com foto.	P → A
<b>Outubro</b>		
4	Texto 1	A → Entrega da resenha crítica ( <i>sempre no início da aula</i> ), apresentação de seminário - texto 1 e discussão do texto 1.
11	Texto 2	A → Entrega da resenha crítica e apresentação de seminário- texto 2  Vídeo- Módulo 13:Peer Observation
18	Texto 3	A → Entrega da resenha crítica e



		apresentação de seminário- texto 3 Vídeo- Módulo 7
25	Texto 4	A → Entrega da resenha crítica e apresentação de seminário- texto 4  Vídeo- Módulo 6:Managing large classes
<b>Novembro</b>		
1	Escolha da dimensão – foco de observação	A e P → Observação com foco na dimensão. Descrição de Vídeo-aula com base em teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas -
8	Descrição e discussão de aulas observadas na EA	A → Descrição de aulas
22	Simulação de aula – Avaliação das alternativas e ou de sua plausibilidade	A → Simulação de aulas
29	Texto 5	A → Entrega da resenha crítica e apresentação de seminário- texto 5  Vídeo-Módulo 14: Reflective Teaching
<b>Dezembro</b>		
6		A → Apresentação de seminário- texto 6  Vídeo- Módulo 5
13	Descrição e discussão das aulas observadas na EA;  Entrega do relatório parcial.	A e P → Descrição de aulas e discussão do relatório
<b>Janeiro</b>		
3	Simulação de aula – Avaliação das alternativas e ou de sua plausibilidade	A → Simulação de aulas

10	Simulação de aula – Avaliação das alternativas e ou de sua plausibilidade	A → Simulação de aulas
17	Entrega do relatório final com as fichas da EA	A → Entrega do relatório
24	Entrega dos resultados, <i>Feedback</i> , avaliação da disciplina	A e P → Discussão do trabalho realizado

OBS: Feriado: 15 de novembro: Proclamação da República, não haverá aula; (A= aluno; P= professor)

## 5. Conteúdo de ensino:

### Unidade 1: Ethos da profissão

**Texto1:** RICHARDS, Jack C.; FARREL, Thomas S. C. Understanding the Teaching Context. In: RICHARDS, Jack C.; FARREL. *Practice Teaching: A Reflective Approach*. Cambridge: New York, 2011, p. 31- 42 (Chapter 3).

### Unidade 2: Procedimentos de Observação

**Texto 2:** RICHARDS, Jack C.; FARREL, Thomas S. C. Classroom Observation in Teaching Practice. In: RICHARDS, Jack C.; FARREL. *Practice Teaching: A Reflective Approach*. Cambridge: New York, 2011, p. 90-105 (Chapter 7).

### Unidade 3: Aspectos Teóricos para Subsidiar as Discussões das Aulas e Futuras Intervenções

**Texto 3:** RICHARDS, Jack C.; FARREL, Thomas S. C. Planning your Teaching. Practice. In: RICHARDS, Jack C.; FARREL. *Practice Teaching: A Reflective Approach*. Cambridge: New York, 2011, p. 55-71 (Chapter 5).

**Texto 4:** LEWIS, Marilyn. Classroom Management. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: New York, 2011, p. 40-48 (Section 2, Chapter 4).

**Texto 5:** CAVALARI, Suzi M. S. O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. *Trab. Ling. Aplic.*, vol. 47(1), Jan./Jun. Campinas, 2008. p. 45-63.

### Material Extra de Consulta:

a) Os textos das disciplinas de Prática de Compreensão e Produção Oral, Prática de Compreensão e Produção Escrita, Metodologia de Ensino de Inglês, Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês;

**Leitura Complementar/ Sugestão para leitura:**

- a) SILVA, Izabel Maria da; PORTO, Cristina Vasconcelos. Turmas Grandes: Grandes Problemas, Desafios Ainda Maiores. In: *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras: O Ensino de LE no Novo Milênio*. Goiânia: Faculdade de Letras – UFG , 2001, p. 251-258.
- b) OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A *Matrix* da LE no Brasil: A Legislação e a Política do Fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-92.

**Documentos de Referência:**

- a) PCN LE – ensino fundamental:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

PCN LE – ensino médio: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

Matriz do ENEM: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202012/PS%202012%20ENEM.pdf>

LDB: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

- b) Videos no YOUTUBE – Fonte: OPP-BECKMAN, Leslie; KLINGHAMMER, Sarah, J. *Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World*. Washington: Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2006.

**6. Metodologia de Ensino:** As estratégias de ensino a serem empregadas incluem as seguintes:

- a) Apresentação dialogada sobre a legislação de ensino de LE e ou sobre a importância da utilização da observação de aulas na formação de professores;
- b) Negociação do foco de observação;
- c) Discussão subsidiada pelas leituras e pela experiência dos participantes sobre as aulas observadas via notas de campo de observação de aulas, relatórios de observação de aulas, observação de aulas vídeo-gravadas;
- d) Produção textos reflexivos sobre as discussões ocorridas;
- e) Discussão para a avaliação da utilização das atividades alternativas.
- f) Produção do relatório final da experiência do estágio, de natureza reflexiva.

### 7. Avaliação da Aprendizagem: Instrumentos e critérios

Instrumentos	Critérios	Pontuação
1. Discussões em sala	Participação do aluno em discussões acerca dos textos escolhidos, das aulas observadas e das simulações de aulas; Assiduidade; pontualidade.	3,0 pts
2. Resenhas críticas	Capacidade de construir um texto crítico-reflexivo; síntese; clareza; coerência. (0,2 cada resenha)  Obs: O aluno que não entregar a resenha no dia estipulado não receberá a pontuação.	1,0 pts
3. Seminários	Capacidade de apresentar o assunto proposto de forma crítico-reflexiva; síntese; clareza; coerência.  Obs: O aluno que não apresentar o seminário no dia estipulado não receberá a pontuação.	1,0 pt
4. Simulação de aulas	- Capacidade de apresentar uma atividade alternativa, a partir de propostas teóricas, que preencha as lacunas identificadas nas aulas observadas (0,5)  -Plano de aula (0,5)  Obs: O aluno que não apresentar a simulação de aula no dia estipulado poderá apresentá-la na aula seguinte, mas receberá a metade da pontuação.	1,0 pt
5. Relatório	Capacidade de descrever e analisar as aulas observadas a partir da(s) leitura(s) feitas durante essa e as outras disciplinas formativas.  Capacidade de construir um texto claro e que observe o emprego correto de: regras de concordância, elementos de referência, marcadores discursivos, paralelismo sintático, paralelismo de tempos verbais, e de vocabulário adequado.  O relatório terá 4 partes: Introdução (0,5), Descrição das aulas (1,0), Descrição de duas aulas, de natureza reflexiva (2,0), Conclusão (0,5)  Obs1: O aluno que não entregar o relatório no dia estipulado receberá metade da pontuação. Nesse caso, o relatório deverá ser entregue no último dia de aula.  Obs2: O relatório deverá ser entregue juntamente com as cópias da ficha de registro das atividades discentes do estágio	4,0 pts

	curricular supervisionado e da avaliação do estagiário. Esses documentos deverão estar preenchidos, assinados (pelo professor da EA e coordenador) e datados. Sem esses documentos, o relatório não terá validade (vide roteiro para escrita do relatório e sugestões e informações adicionais na p.6).	
Total:		10,0 pts

### 8. Notas e conceitos:

A nota será convertida para a tabela de conceitos da UFPA, que é a seguinte: 0 a 4,9: Insuficiente; 5,0 a 6,9: Regular; 7,0 a 8,9: Bom; 9,0 a 10: Excelente. A média mínima para aprovação é Regular.

### 9. Frequência:

-Para ser aprovado na disciplina de estágio supervisionado o aluno precisa ter 75% de frequência na EA e 75% de frequência na FALEM.

-Considerando que o aluno deve ter 75% de frequência na disciplina de estágio, ele terá que cumprir no mínimo 70 hs na EA (observação de aulas, participação em oficinas, em eventos promovidos na escola etc.) e ter, no máximo, 4 faltas nos dias de aulas da FALEM.

-Serão tolerados atrasos de até 15 minutos.

### 10. Elementos de um Relatório de Estágio:

UFPA – FALEM – Estágio Supervisionado I

Professora: SADIE SAADY MORHY

Nome do aluno

estagiário: \_\_\_\_\_

Nome da escola em que

estagiou: \_\_\_\_\_

Turma e horário da

turma: \_\_\_\_\_

Professor(a)

regente: \_\_\_\_\_

## **Roteiro para o Relatório de Estágio (partes obrigatórias)**

**1) Introdução / Contextualização:** descrição da escola, da disciplina (seus objetivos), da turma em que estagiou (ou da turma cujas aulas foram objeto de observação), dos alunos - número de alunos por turma, da metodologia de ensino empregada, do material utilizado em sala.

**2) Descrição das aulas observadas:** identificação do tema/assunto, objetivos propostos e objetivos alcançados.

**3) Descrição de natureza reflexiva:** descrição de duas aulas, tendo em vista 3 aspectos que orientarão a descrição: dimensão, reflexão e fundamentação teórica. O aluno deverá escolher uma dimensão para fazer a descrição das aulas. As dimensões são:

a) *Dimensão do planejamento:* quais eram os objetivos (foco em uma ou em várias habilidades), como eles foram articulados com a abordagem metodológica adotada e as atividades desenvolvidas. Avaliação do material didático adotado e dos recursos utilizados. Quais adaptações o professor fez ao material utilizado. Influência dos colegas no planejamento. Interação com outras disciplinas. Atividades extraclases.

b) *Dimensão da interação:* a interação era em inglês ou português (porcentagem de uso de cada língua), tempo de espera para participação de alunos, tipos de *feedback* e de correção, trabalhos em pares e em grupo. Interação mais centrada nos alunos ou no professor.

c) *Dimensão do gerenciamento da sala de aula:* flexibilidade ou cumprimento rígido de programa, ritmo da aula; altura de voz; nível de interesse dos alunos; incentivo ou não à autonomia do aprendiz; coerência na tomada de decisões. Dificuldades de conteúdo e metodológicas encontradas. Pontos positivos e negativos da utilização da metodologia. Atendimento às necessidades individuais.

d) *Dimensão da avaliação:* conceito de avaliação; tipos de avaliação; critérios de correção; ações após os resultados obtidos nas avaliações. Os alunos também avaliavam seu trabalho? Descrever um tipo de avaliação prototípica (se já tiver ocorrido alguma).

**4) Conclusão:** reflexão final, tendo as seguintes perguntas como referência: Quais foram os pontos fortes e seus pontos fracos do docente? O que mudaria naquela “prática”? Quais são as referências teóricas para propor tais mudanças?

**5) Anexos:** documentos de registros das observações que subsidiaram o relatório, cópias de exemplos de prova ou de exercícios elaborados, cópia do diário / caderneta da professora, cópia do currículo da disciplina, do planejamento geral da disciplina, dos planos das aulas observadas etc.

**Informações adicionais:** O relatório deve seguir as regras da ABNT (ex. digitado em espaço 1,5, fonte: Times New Roman 12) e entregue pessoalmente ao professor da disciplina em duas versões: 1a) uma versão impressa e encadernada, e 2ª) outra versão em CD ou DVD gravado em formato PDF, (anexar na contra capa do trabalho impresso).

**Sugestões e lembretes:**

❖ **Primeiro mês de observação de aulas:**

- ✓ Nesta semana, após cada aula assistida, o aluno deve escrever parte de seu relatório, sempre contando com a ajuda das anotações (observações) de aula. Essas anotações servirão de base para as discussões realizadas em sala de aula na UFPA, durante os momentos de *descrição e discussão de aulas observadas na EA*.
- ✓ Essas observações de aula não devem ser descartadas, pois serão incluídas nos relatórios (ver item 5 que consta na avaliação: relatório e partes do relatório).

❖ **Segundo mês de observação de aulas:**

- ✓ Nesta semana cada aluno deve rever as partes de seu relatório e selecionar os trechos que podem ser considerados para a versão final, de acordo com a dimensão escolhida.
- ✓ Ao término da primeira quinzena de dezembro de 2017 os relatórios serão concluídos (ver cronograma).

**Contato:** Professor: [sadiemorhy@yahoo.com](mailto:sadiemorhy@yahoo.com);

e-mail da turma: [letrasinglesnoturn.2014@gmail.com](mailto:letrasinglesnoturn.2014@gmail.com)

**Bibliografia Básica**

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de LE: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CARRARA, K. *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avervamp, 2004.

**Bibliografia Complementar**

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa no ensino fundamental*. 2. ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

OLIVEIRA, A. C.. Projetos pedagógicos Práticas interdisciplinares: uma abordagem para os temas transversais. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, 2007.

WAJNRYB, R. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge, 2002.