

“A GENTE TÁ LOUCA PRA SE FORMAR!”: REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

“We are crazy to finish the course!”: representations about the student teaching practicum and implications for initial training of teachers of mother tongue

Manoelito Costa Gurgel¹

Recebido em: 10 mar 2016

Aceito em: 01 jul 2016

RESUMO

Neste trabalho identificamos e analisamos as representações de professores em formação inicial sobre o estágio de regência e problematizamos os seus efeitos formativos. Para isso, baseados nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), analisamos como oitos estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará representam, linguisticamente e enunciativamente, o estágio de regência. Em nossa análise, desenvolvida na área da Linguística Aplicada, identificamos as modalizações apreciativas mobilizadas pelo grupo em dois Grupos Focais (doravante, GFs) realizados no início e no final da disciplina. Na análise, constatamos que as estagiárias representam o estágio de regência, tanto antes quanto durante a disciplina, a) como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) como avaliação da prática, e c) como atividade final para conclusão do curso. Sendo assim, as estagiárias, durante a disciplina, não resignificaram suas representações, que estão relacionadas, sobretudo, a preocupações burocráticas, como o cumprimento da carga horária da disciplina.

Palavras-chave: Representações. Estágio. Modalizações Apreciativas.

1 Manoelito Gurgel. Mestre em Linguística. Universidade Federal do Ceará.
E-mail: manoelitocostagurgel@hotmail.com.

ABSTRACT

Through this research we intended to identify the representation achievements of eight student teachers in regard to Portuguese Teaching Practicum at UFC Language and Arts major. Based upon a discursive view of representations, we sought to delineate, from the positions taken by the student teachers, what the object of representation “student teaching practicum” unfolds in their discourse during the interaction with their peers in focus groups of the meanings and values that they attach to student teaching practicum, before and during the course. To do that, we relied upon the theoretical and methodological frameworks of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2009). As data collection procedures we adopted two focus groups (FG), language-action situations by which the student-teachers engaged and mobilized their representations during the practicum experience. Regarding the analysis, we have adopted the modalizations from which the actions taken by the group were identified and in face of the activities required for the course. Using a qualitative-interpretive lens, we found that the student teachers represent the practicum experience as: a) the learning of the profession and as the application of theory and of teaching techniques via practice, b) as feedback (assessment) of their practice, and, c) as the final requirement for the undergraduate course completion or as a last step towards certification. Thus, the student teachers, during the course, did not reformulate the representations. Based on these representations, we can affirm that the student teachers participate in the activities of the course only to fulfill bureaucratic aspects without significantly reflecting on their teaching actions, for example

Keywords: Representations. Student teaching practicum. Modalizations.

INTRODUÇÃO

Como prática social, a educação intervém na realidade social, ao mesmo tempo em que é afetada pelas repercussões das transformações da sociedade. Sobre essas repercussões, Libâneo (2009, p. 07) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

Considerando as novas exigências relacionadas à função do professor, pesquisas sobre a formação inicial de professores de língua materna tentam, já há alguns anos, propor projetos interventivos de ressignificação das práticas formativas, considerando, para isso, as lacunas do estágio como componente curricular das licenciaturas. Essas pesquisas partem da constatação de que o estágio, embora tenha assumido novas funções e novos objetivos, ainda é marcado, sobretudo, por preocupações burocráticas, relacionadas a prescrições institucionais a que está submetido (GURGEL, 2013).

Essa constatação está relacionada, por exemplo, ao grande aglomerado de disciplinas nos cursos de formação inicial de professores de língua materna, as quais, muitas vezes, isoladas entre si, lotam a grade curricular dos cursos de formação. Além disso, a quantidade excessiva de disciplinas consideradas teóricas revela espaços desiguais na grade curricular, evidenciando a visão dicotômica que, infelizmente, sempre existiu entre teoria e prática (PIMENTA & LIMA, 2012).

Nesse sentido, parece haver certa valorização dos saberes teóricos em detrimento dos saberes práticos (estes últimos mobilizados na e pela experiência profissional). Para nós, essa constatação representa uma das lacunas dos cursos de formação de professores, que, já há muitos anos, salvo algumas exceções, parecem não considerar o agir docente como objeto de investigação e, portanto, como o eixo articulador entre a relação, muitas vezes problemática, entre teoria e prática.

Nesse contexto, as normas e os regulamentos do estágio vêm sendo discutidos e também revistos por pesquisas aplicadas, embora em ritmo consideravelmente lento. Essa tendência de analisar as prescrições no contexto da formação inicial de professores está relacionada, para nós, à necessidade de mudança de paradigmas, pois, cada vez mais, buscam-se alternativas para superar os velhos e os novos desafios da formação inicial, considerando-se, para isso, o caráter multifacetado desse processo.

Essas pesquisas, contudo, parecem esquecer os sujeitos que participam ativamente do processo de formação, sejam eles os estagiários, sejam eles os professores orientadores. Nesse sentido, conforme argumentamos em Gurgel (2013), ainda sabemos pouco sobre quem são esses sujeitos, sobre como eles interpretam as atividades

das quais participam e sobre como eles agem efetivamente nessas atividades.

Considerando-se, então, essa lacuna, estão sendo desenvolvidos, mais recentemente, trabalhos que contemplam a relação entre discurso, representação e agir no contexto da formação inicial de professores de língua materna e, mais especificamente, nas disciplinas do estágio, com o objetivo de problematizar o processo formativo a partir do diálogo constante entre o curso de formação e o mundo do trabalho. Um desses trabalhos é a nossa pesquisa de mestrado (GURGEL, 2013), desenvolvida na área da Linguística Aplicada. Nessa pesquisa, argumentamos a favor da necessidade de considerar a voz dos professores de língua materna em formação inicial, com o objetivo de identificar representações que são relevantes para a configuração de modelos de ação e que indicam pistas de como se realiza a disciplina do estágio de regência.

Considerando essa necessidade, pretendemos, no presente trabalho, identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, engendradas e eventualmente ressignificadas na e pela disciplina. Para isso, consideramos o estágio “tanto como um objeto de representação quanto um espaço propício para a ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes” (GURGEL, 2013, p. 10).

Com a finalidade de identificar e analisar essas representações a partir de uma abordagem linguística e enunciativa, realizamos dois Grupos Focais (doravante, GFs) com oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará: um realizado no primeiro mês da disciplina, antes de as estagiárias irem às escolas acolhedoras, para começarem a regência, e outro, no terceiro mês, depois de o grupo ter iniciado as atividades em sala de aula. Nossa intenção em realizar os GFs em dois momentos distintos está relacionada aos nossos objetivos de a) identificar as avaliações que o grupo de estagiárias atribui, linguística e enunciativamente, ao estágio, antes e durante a disciplina, e b) reconhecer se as representações partilhadas pelas estagiárias foram ressignificadas durante a disciplina.

Neste trabalho, partimos da hipótese de que o estágio de regência pouco contribui para a ressignificação dessas representações, dado o caráter transitório da disciplina. Nossa hipótese baseia-se na constatação de que normalmente o estágio de regência é realizado apenas no último ano do curso e, concentrado nesse período, é marcado, sobretudo, pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como o cumprimento de carga horária.

Nossa análise², desenvolvida na área da Linguística Aplicada, está baseada nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), a partir das quais podemos considerar que as representações construídas pelos sujeitos, na e pela linguagem, desempenham papel central no seu desenvolvimento (profissional e humano) (BRONCKART, 2009). Sendo assim, a partir do aporte teórico-metodológico do ISD, interessamo-nos, neste trabalho, pela dimensão formativa da análise das representações.

Com base no ISD (BRONCKART, 2009), assumimos, então, que, para a análise das representações, não se pode prescindir dos textos nem das suas condições de produção, que são entendidas como sociais e históricas e que, portanto, relacionam-se a diferentes atribuições de sentidos pelos sujeitos aos objetos do mundo, aos outros sujeitos, às ações e às atividades das quais participam. Considerando-se este aspecto, defendemos, neste trabalho, que as representações podem ser identificadas em textos a partir da análise, por exemplo, dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009).

Sendo assim, analisamos, neste trabalho, as modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, ao avaliarem linguística e enunciativamente o estágio de regência. Para nós, as modalizações apreciativas materializam linguisticamente avaliações e interpretações que constituem as representações do grupo sobre o estágio de regência. Assim, esperamos demonstrar, neste trabalho, como as modalizações apreciativas (re) velam, linguística e enunciativamente, representações em textos.

2 A análise que apresentamos é parte da nossa pesquisa de mestrado (GURGEL, 2013).

Para esta análise, estamos interessados, sobretudo, pelo modo como o estágio é significado e avaliado, na e pela linguagem, pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, que, para nós, constituem ações de linguagem. Neste trabalho, consideramos, portanto, que as atividades do estágio constituem um conteúdo temático implicado, de forma rotineira, nas interações do grupo durante as práticas de formação das quais participam.

Para nós, é nas e pelas ações e atividades de linguagem, como práticas sociais, materializadas em textos, que as representações são construídas, mobilizadas e ressignificadas. Nesse sentido, defendemos que as representações são produtos da interação social mediada pela linguagem e que só podemos identificá-las empiricamente a partir da análise de textos. Sendo assim, situamos este estudo no âmbito dos estudos da linguagem e consideramos, sobretudo, o estatuto linguístico-discursivo das representações (GURGEL, 2013).

Posto isso, discutiremos, a seguir, na seção 2, sobre a relação entre ação de linguagem, textos e representações, de acordo com a proposta do ISD (BRONCKART, 2009), que fundamenta a nossa análise; em seguida, na seção 3, apresentaremos o nosso conceito de representações, com base na proposta que desenvolvemos em Gurgel (2013); depois, na seção 4, descreveremos o nosso percurso metodológico e defenderemos o GF como uma ação de linguagem; logo após, na seção 4, apresentaremos a análise dos dados, para, na seção 5, por fim, apresentarmos nossas considerações finais quanto à análise.

AÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTOS E REPRESENTAÇÕES: A PROPOSTA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Para a nossa análise das representações dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, assumimos as orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, as quais consideram, sobretudo, a função central da linguagem (especialmente no que se refere ao funcionamento discursivo) para o desenvolvimento humano. Segundo Bronckart (2009), o questionamento central do ISD *é o da função que a linguagem e, mais precisamente, as práticas de*

linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

Bronckart (2009) considera que a espécie humana é caracterizada pela extrema diversidade e pela complexidade das suas formas de organização e, portanto, das suas formas de atividade. Essa diversidade está associada à emergência de um modo de comunicação particular, que é a linguagem. Para o autor, é a emergência da linguagem que confere uma dimensão social às organizações humanas e às suas atividades.

Por atividade, Bronckart (2009) designa as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, a partir das quais eles têm acesso ao meio ambiente e constroem elementos de conhecimento (representação) sobre esse ambiente. As atividades estão associadas, então, a processos de cooperação e são, portanto, coletivamente organizadas.

No que se refere à ação³, Bronckart (2009) argumenta que a ação humana em geral se apresenta sob dois pontos de vista: um externo e um interno. O externo considera a ação como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas, enquanto o interno considera a ação como o produto da apropriação, pelo agente, dos critérios dessa avaliação. O autor argumenta ainda que a ação de linguagem, como toda e qualquer ação humana, pode ser definida:

em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal (BRONCKART, 2009, p. 99).

Para a análise da organização das práticas de linguagem situadas, Bronckart (2009) propõe que as ações de linguagem são imputáveis a agentes singulares e que elas se realizam sob a forma de textos. Para o

3 Bronckart (2009) propõe a “ação” como a unidade de análise reivindicada por Vygotsky (1927) para a Psicologia, já que ela, a ação, coloca em interação as dimensões físicas/comportamentais e psíquicas/mentais das condutas humanas.

autor, o texto é uma unidade comunicativa ou interativa global, podendo ser definido, portanto, com uma unidade de ação de linguagem.

Segundo o autor, o agente, ao produzir um texto, mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Por um lado, essas representações são reivindicadas como contexto da produção textual, influenciando o julgamento do agente sobre em que situação de interação se encontra e, assim, exercendo “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (BRONCKART, 2009, p. 92). Por outro lado, essas representações também são solicitadas como conteúdo temático ou referente, determinando os temas do texto e, assim, influenciando “os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual” (BRONCKART, 2009, p. 93).

O ISD considera o contexto de produção, como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” Bronckart (2009, p. 93). Assim, o contexto de produção constitui os fatores que exercem influência necessária, mas não mecânica, sobre a organização dos textos. Para o ISD, esses fatores podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro relativo ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

O primeiro deles, relativo ao mundo físico, considera que todo texto empírico surge do comportamento verbal de um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Assim, todo texto empírico surge de um ato situado em um dado contexto físico, que, de acordo com Bronckart (2009), pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor/produtor/locutor e o receptor.

O segundo deles, relativo ao mundo social e ao subjetivo, considera que todo texto empírico surge em uma dada formação social e, mais especificamente, surge de uma interação comunicativa, que implica as regras, as normas e os valores do mundo social e as imagens que o agente dá de si no mundo subjetivo. Segundo Bronckart (2009), também esse contexto sócio subjetivo pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social (em que formação social e instituição o texto é produzido?); a posição social do emissor, que lhe concede o estatuto de enunciador (que papel social o emissor desempenha na

interação?); a posição social do receptor, que lhe concede o estatuto de destinatário (que papel social é atribuído ao receptor do texto?); e os objetivos da interação (quais são os efeitos sobre o receptor pretendidos pelo emissor?).⁴

Bronckart (2009) enfatiza que esses parâmetros do contexto, relacionados aos mundos físico e sócio subjetivo, que acabamos de enumerar, influenciam o texto apenas através das representações do agente-produtor. Para o autor, essas representações sobre os parâmetros do contexto físico são construídas logo na primeira infância e estão relacionadas a duas capacidades cognitivas: a identidade do indivíduo, que o distingue dos outros, e as coordenadas de espaço-tempo. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo, que estão relacionadas aos lugares sociais, às normas sociais e aos papéis sociais, são construídas por uma aprendizagem contínua, de acordo com a experiência da vida social, e são, por isso, modificadas continuamente.

O autor explica que os parâmetros do contexto são representações construídas pelo agente-produtor, o qual, a depender da sua experiência social, engendra e mobiliza umas e não outras. Assim, essas representações variam de acordo com a experiência do agente-produtor.

Discutida brevemente a proposta do ISD sobre a relação entre ações de linguagem, textos e representações, apresentaremos, a seguir, a nossa própria proposta de análise de representações, com base na discussão que desenvolvemos em Gurgel (2013).

4 O ISD traça distinção entre o estatuto emissor/enunciador e receptor/destinatário. Emissor e receptor são noções do mundo físico e estão relacionados, respectivamente, ao agente que produz ou recebe o texto, enquanto enunciador e destinatário são noções do mundo sociosubjetivo e referem-se ao papel social (pai, professor, cliente, patrão, amigo, por exemplo) assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor do texto. Entretanto, Bronckart (2009, p. 95) ressalta que “a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única”, que, portanto, deve ser definida a partir do ponto de vista do mundo físico e do mundo sociosubjetivo. Para o ISD, então, essa entidade, denominada de emissor-enunciador, pode ser mais simplesmente designada como agente-produtor ou autor. Assim, percebe-se a preocupação de Bronckart (2009) em distinguir, na problemática do contexto, as suas dimensões físicas e sociosubjetivas.

LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES: A PROPOSTA DE GURGEL (2013)

Conforme já esclarecemos, pretendemos neste trabalho identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, a partir da análise dos mecanismos enunciativos, que materializam, linguisticamente, representações em textos. Sendo assim, estamos interessados, neste trabalho, na dimensão linguística das representações.

Nesta seção, então, antes de passarmos à metodologia e à análise dos dados, devemos esclarecer o que entendemos por representações e, mais especificamente, por representações sobre o estágio. Para isso, retomamos, mesmo que brevemente, a nossa proposta desenvolvida com profundidade em Gurgel (2013). Sendo assim, destacamos, logo de início, que para nós o domínio das representações é, sobretudo, o domínio da linguagem.

Com base no ISD (BRONCKART, 2009), consideramos central a função da linguagem na construção de representações que são, necessariamente, multifacetadas, dados os seus estatutos linguístico-discursivo, psicológico e social, conforme propomos em Gurgel (2013). Para nós, as representações emergem nas/das atividades e ações de linguagem, que se materializam em textos, objetos empiricamente observáveis, dos quais podemos depreender, através das marcas linguísticas e enunciativas, os significados e as avaliações que constituem as representações de um grupo/sujeito sobre um objeto. Assim, consideramos as atividades e ações de linguagem como práticas sociais de interação, nas quais emergem, circulam e se transformam representações, que (re)velam as avaliações e os posicionamentos dos sujeitos frente aos outros e aos objetos do mundo que lhes são socialmente relevantes.

Nessa perspectiva, considerando que as representações são construídas, transformadas e difundidas nas e pelas atividades e ações de linguagem, defendemos que o seu estudo deve partir da análise de textos, que são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas. Os textos, ancorados em determinados gêneros e inscritos em determinada formação discursiva e social,

influenciam as atividades e as ações humanas e refletem representações (significações, avaliações) sobre essas atividades e sobre essas ações.

Nesse sentido, defendemos que as atividades humanas, como práticas sociais, são carregadas de significados e que, por conseguinte, todo e qualquer agir humano é marcado por significados, que podem ser (des)velados a partir da análise linguística das produções de linguagem dos agentes. Assim, reforçamos que é na e pela linguagem que se constroem e circulam representações, ou seja, avaliações e posicionamentos que os sujeitos, pertencentes a dado grupo, atribuem aos objetos do mundo e às suas ações e atividades.

Para nós, as representações são produtos e processos de mediação da ordem simbólica. Em um tempo e espaço singulares, elas situam o indivíduo no mundo, definem a sua identidade e o situam em um grupo, cujos membros partilham cooperativamente avaliações e posicionamentos frente aos objetos que lhes são socialmente relevantes. Além disso, as representações regulam, significam e justificam as interações e as ações dos sujeitos (GURGEL, 2013).

No caso desta pesquisa, assumimos que o estágio é uma prática marcada por significados (eventualmente divergentes), atribuídos pelos sujeitos que dela participam (no nosso caso específico, as estagiárias). Esses significados, partilhados pelos membros do grupo, pode nos ajudar a compreender o que as estagiárias fazem e por que o fazem, quando dizem o que dizem do modo como dizem nas atividades da disciplina.

Para nós, as representações constituem um elemento de coesão e de coordenação do grupo de estagiárias (assim como de todos os outros grupos), constituindo, portanto, um acervo comum de significados e avaliações que unem o grupo e que permitem que ele se posicione frente às atividades de que participa na disciplina. Essas representações são, portanto, avaliações que o grupo atribui às atividades do estágio e que dialeticamente influenciam as suas ações na disciplina.

Nessa perspectiva, consideramos, por fim, que a análise de representações sobre o estágio nos permite identificar e, se for o caso, problematizar os processos de atribuição de sentidos à disciplina, destacando, para isso, a relação dialética entre pensar-sentir-agir no contexto da formação inicial de professores de língua materna.

A seguir, na seção 4, apresentaremos o percurso metodológico da nossa pesquisa e, em seguida, na seção 5, passaremos à discussão e análise dos dados.

PERCURSO METODOLÓGICO: O GRUPO FOCAL COMO AÇÃO DE LINGUAGEM

Neste trabalho, situado na área das pesquisas em Linguística Aplicada, pretendemos refletir, a partir da consideração da dimensão linguística das representações, sobre as atividades do estágio realizadas no contexto da formação inicial de professores de língua materna. Sendo assim, pretendemos, conforme já adiantamos, identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, a partir de uma abordagem linguística e enunciativa das representações. Nossos objetivos mais específicos são a) identificar as avaliações que o grupo atribui, linguística e enunciativamente, ao estágio, antes e durante a disciplina, e b) reconhecer se as representações partilhadas foram ressignificadas durante a disciplina.

Para isso, realizamos dois Grupos Focais (GFs) com oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, às quais atribuímos nomes fictícios: Lúcia, Priscila, Sandra, Cíntia, Andressa, Carolina, Beatriz e Marina. No início das atividades da disciplina (segunda semana de aula), realizamos o primeiro GF (GF-1) com as oito estagiárias e, durante as atividades (no penúltimo mês de aula), realizamos o segundo GF (GF-2), com apenas cinco delas (das três que faltaram ao encontro, duas haviam desistido da disciplina). Todos os dois GFs foram gravados em áudio e transcritos na medida em que foram realizados.

Como sabemos, o GF caracteriza-se como um procedimento de investigação qualitativa, em que um grupo de participantes é reunido para discutir, a partir de sua experiência pessoal, sobre um tema, que é objeto de pesquisa. Como esclarece Dias (2000), o principal objetivo do GF é identificar representações, atitudes e experiências dos participantes sobre determinado assunto ou sobre determinada atividade, objetivo que condiz com o nosso propósito de analisar como as representam, linguística e enunciativamente, o estágio antes e durante a disciplina.

Para preservar o princípio da não-diretividade do facilitador (GATTI, 2005), procuramos, como moderadores dos GFs, não interferir na discussão do grupo. Entretanto, no início da discussão, distribuimos um roteiro⁵ com algumas questões sobre as atividades do estágio realizadas pelo grupo. Com esse roteiro, procuramos, sobretudo, orientar as estagiárias quanto à temática sobre a qual discutiriam coletivamente. Esclarecemos, para elas, que não se tratava de um roteiro fixo, ao qual elas deveriam se deter rigorosamente, pois nossa intenção era que a discussão fosse, como de fato foi, orientada pelas interações espontâneas do grupo.

Para nós, o procedimento do GF foi o mais adequado aos nossos objetivos, pois, a partir dele, presenciamos a interação cooperativa das estagiárias sobre as atividades do estágio das quais participariam (GF-1) ou das quais participaram (GF-2). A interação cooperativa das estagiárias nos dois GFs só foi possível porque elas partilham representações que constituem um repertório comum de avaliações quanto às atividades da disciplina. Sendo assim, nos GFs as estagiárias mobilizaram avaliações sobre o estágio, que, acreditamos, seriam mobilizadas pelo grupo nas suas interações corriqueiras.

Como adiantamos, os dois GFs foram gravados em áudio e depois transcritos. A partir da leitura atenta das transcrições, identificamos as ocorrências de modalizações apreciativas (BRONCKART, 2009) na voz das estagiárias, mecanismos enunciativos que, para nós, indicam as avaliações que constituem as representações do grupo sobre o estágio.

Para esta nossa análise das modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, assumimos a proposta de Bronckart (2009). Para nós, essa proposta é a mais adequada aos nossos objetivos, pois ela parte da consideração dos mundos objetivo, social e subjetivo, que estão relacionados a diferentes representações mobilizados pelos sujeitos em suas ações de linguagem, conforme discutimos na seção 2.

Para Bronckart (2009, p. 330), as modalizações traduzem avaliações relativas a elementos do conteúdo temático e, portanto, “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o

5 O roteiro está disponível em Gurgel (2013).

estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (grifos do autor). A partir disso, o autor propõe quatro tipos de modalização: lógica, deontica, apreciativa e pragmática.

As modalizações lógicas⁶ são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático apoiadas em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Sendo assim, as modalizações lógicas organizam as avaliações baseadas no julgamento sobre o valor de verdade das proposições, ou seja, apresentam os elementos do conteúdo temático a partir do “ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (BRONCKART, 2009, p. 330).

Já as modalizações deonticas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático apoiadas nos valores, nas normas e nas regras que definem o mundo social. Nesse sentido, as modalizações deonticas apresentam os elementos do conteúdo temático sob o ponto de vista dos valores sociais, ou seja, do direito, da obrigação social, da conformidade com as normas em uso. Sendo assim, as modalizações deonticas apresentam os elementos do conteúdo temático como, por exemplo, socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis.

As modalizações apreciativas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo da voz que é a fonte dos julgamentos. Assim, as modalizações apreciativas apresentam os seus elementos do conteúdo do ponto de vista da instância que avalia e que os classifica como bons, benéficos, maus, infelizes e estranhos, por exemplo.

Por fim, as modalizações pragmáticas revelam a responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, por exemplo) em relação às ações das quais é o agente. Sendo assim, as modalizações pragmáticas atribuem, a esse

6 Segundo Bronckart (2009), as modalizações que ele classifica como lógicas agrupam as modalizações conhecidas como aléticas, relacionadas à verdade das proposições enunciadas (seu caráter necessário, possível e contingente, por exemplo), e também as conhecidas como epistêmicas, relacionadas às condições de verdade das proposições.

agente, dadas intenções (o querer-fazer), razões (o dever-fazer), capacidades de ação (o poder-fazer) e restrições, por exemplo. Nesse sentido, as modalizações pragmáticas indicam intencionalidades e responsabilidades das instâncias/entidades que aparecem no conteúdo temático.

Bronckart (2009) esclarece que as modalizações podem ser marcadas por diversas estruturas linguísticas, como tempos verbais, verbos auxiliares de modo e advérbios, por exemplo. No nosso caso, atentaremos para todas as estruturas linguísticas que marcam, linguística e enunciativamente, a avaliação das estagiárias sobre o estágio, com base nos seus parâmetros do mundo subjetivo.

Posto isso, antes de passarmos à análise dos dados, esclarecemos que, nesta pesquisa, consideramos o GF como ação de linguagem (BRONCKART, 2009), pois, ao participar dele, as estagiárias mobilizaram, na e pela linguagem, representações a partir das quais o grupo se posicionou enunciativamente em relação às atividades de que participou na disciplina.

ANÁLISE DOS DADOS: AS MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS COMO MARCAS LINGUÍSTICAS E ENUNCIATIVAS DE REPRESENTAÇÕES

Para esta análise, consideramos que, da voz das estagiárias, durante a interação com os seus pares nos dois GFs, emergem representações sobre o estágio, que podem ser identificadas a partir da análise, por exemplo, dos mecanismos enunciativos (GURGEL, 2013). Sendo assim, nesta seção, analisaremos, dado o espaço de que dispomos, apenas algumas ocorrências das modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias nos dois GFs, as quais, para nós, materializam linguística e enunciativamente avaliações que constituem as representações do grupo sobre o estágio.

Como já adiantamos, assumimos, para esta análise, a proposta de Bronckart (2009a), segundo a qual as modalizações são mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto, revelando as posições enunciativas assumidas pelo sujeito no texto. Neste estudo, consideramos, então, a

função das modalizações apreciativas na constituição dos sentidos na voz das estagiárias.

Nossas estagiárias têm de 24 a 32 anos. Uma estava no penúltimo semestre, e sete, no último. Das oito estagiárias, três participaram de algum grupo de estudo ou de pesquisa na licenciatura (a estagiária Andressa participou de um grupo de pesquisa em tradução; a estagiária Marina participou de um grupo de estudo em literatura, e a estagiária 6 não especificou de que grupo de pesquisa/estudo participou).

Quatro estagiárias foram bolsistas na graduação ou nos cursos de extensão das Casas de Cultura da UFC (a estagiária Marina foi monitora da disciplina de Latim e de Introdução à Linguística; a estagiária Beatriz foi professora bolsista da Casa de Cultura Hispânica da UFC; a estagiária Andressa foi bolsista da Casa de Cultura Alemã, e a estagiária Carolina foi bolsista de Aprendizagem Cooperativa).

Todas as oito estagiárias já eram professoras de língua materna e de língua estrangeira (inglês, espanhol, alemão). Todas elas já tinham assumido a sala de aula antes mesmo de participarem do estágio. O tempo de carreira variava de um a três anos.

Posto isso, passaremos à análise.

MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS NO GF-1

Na voz das estagiárias no GF-1, realizado no primeiro mês da disciplina, identificamos 59 ocorrências de modalizações apreciativas. Devido ao espaço de que dispomos, apresentaremos e analisaremos, a seguir, apenas algumas dessas ocorrências.

No que se refere à importância que atribuem ao estágio de regência, as estagiárias avaliaram que a disciplina é importante apenas para aqueles que ainda não exercem o magistério:

É aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência (1 Andressa).

Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante (2 Marina).

Então, é aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência em sala de aula, né? Tanto que eu acho assim que é uma coisa, essa história de fazer o estágio a gente já tendo com algum

tempo de experiência em sala de aula e tal acho que fora esse lance do feedback [...] pra gente, né? Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante (1 Andressa).

Segundo as estagiárias, o estágio de regência é útil apenas para os professores em formação inicial que ainda não têm experiência em sala de aula. Assim, o estágio seria dispensável no caso delas, pois já são professoras atuantes há pelo menos um ano. Na avaliação do grupo, o estágio de regência para os professores em formação inicial que já ensinam é “idealizado”, pois não atende às reais necessidades do grupo.

Eu acho também o estágio *meio utópico* assim, *meio idealizado* (1 Lúcia).

Eu vejo a regência como algo *meio utópico* (1 Lúcia).

A gente tá *louca* pra se formar, né? (2 Cíntia).

A fala (6) revela a intenção e a expectativa das estagiárias ao participarem das atividades do estágio de regência, que, para elas, é o último requisito obrigatório para a conclusão do curso. A pressa, marcada pelo modalizador apreciativo “louca” na fala (6), leva as estagiárias a cumprirem, de qualquer maneira, a carga horária da disciplina, sem pararem para refletir sobre as atividades que desenvolvem.

O modalizador apreciativo “louca” indica-nos, então, a representação do estágio de regência como ritual de passagem, como atividade final para conclusão do curso e como última etapa para certificação. Assim, as estagiárias representaram o estágio como uma etapa transitória, marcada pela pressa e pelo medo de não conseguir concluir as atividades. Essa pressa também está relacionada, para as estagiárias, ao pouco tempo em que ocorre o estágio de regência e à falta de tempo de que dispõem para realizarem as atividades da disciplina, como nos indicam as falas a seguir:

Em um semestre, não dá pra você [...] *tão apertado* [...] fazer isso aí, essas coisas, mais profundamente (1 Lúcia).

Meu Deus, o que faço agora? (2 Carolina).

As estagiárias se representaram como profissionais inseguras quanto ao domínio da teoria. Na voz delas, identificamos relatos de episódios vivenciados que são marcados por pequenas descrições,

nas quais aparecem adjetivos e frases não declarativas com função valorativa (modalização apreciativa), que reforçam essa insegurança quanto ao domínio da teoria. Para nós, as frases não declarativas, bastante frequentes na voz das estagiárias, atribuem certo grau de emotividade e, portanto, representam modalizações apreciativas:

“Meu Deus! É muito estranho, muito ruim! (1 Carolina).

Notemos que a fala destacada acima indica-nos angústia, sentimento que marca o agir das estagiárias nas atividades da disciplina. Esse sentimento está relacionado, para elas, às dúvidas causadas pela falta de domínio da teoria (notemos, a seguir, os modalizadores apreciativos “solto” e “perdido”, que nos indicam um sentimento de insegurança e angústia, e o modalizador apreciativo “cruel”, com forte carga semântica negativa, acentuada ainda mais pelo advérbio de intensidade “muito”):

Você fica, se sente assim solto, perdido, quando você vai entrar na escola (1 Carolina).

Essa questão de saber alguma coisa é muito cruel (2 Carolina).

Nesse sentido, as estagiárias, embora já sejam professoras atuantes, não se sentem seguras para continuarem na profissão. Essa insegurança é um dos problemas levantados por elas que motivam muitas a não quererem seguir a carreira docente.

Pelas ocorrências discutidas acima, percebemos que as modalizações apreciativas denunciam as reações emotivas (surpresa, espanto, angústia, antipatia e medo, por exemplo) das estagiárias frente aos elementos do conteúdo temático. Esses valores, que desconsideram quaisquer considerações de caráter lógico/epistêmico e deôntico, indicam que as representações das estagiárias sobre o estágio de regência são marcadas predominantemente por valores negativos.

MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS NO GF-2

Na voz das estagiárias no GF-2, realizado no penúltimo mês da disciplina, identificamos 56 ocorrências de modalizações apreciativas, das quais discutiremos, a seguir, algumas ocorrências.

Da voz das estagiárias no GF-2, emergiu a representação do estágio de regência como aprendizagem da profissão. Mais uma vez, as estagiárias avaliaram que a disciplina só é importante para aqueles estagiários que ainda não são professores. Para elas, o estágio seria importante apenas para aqueles que ainda não assumiram a sala de aula, já que eles, antes de se formarem, precisam conhecer a realidade escolar.

Notemos que os modalizadores apreciativos “relativo” e “diferente” mostram, a seguir, que as estagiárias avaliaram que a disciplina traz poucas contribuições para elas, se comparadas às contribuições que oferece aos estagiários que ainda não atuam no magistério.

Aí [a gente] já sabe como é, mas eu acho que é *muito relativo*. [...] agora eu acho que deva ser aquela coisa *diferente* pra quem nunca entrou numa sala de aula, aí é um coisa, aí, eu não sabia que era assim, ter uma noção” (1 Beatriz).

Como elas já são professoras atuantes, o estágio como aprendizagem da profissão não é importante, pois elas já estão em contato diário com o ambiente escolar. Assim, as estagiárias parecem reduzir o estágio a uma mera atividade prática instrumental.

Pôr em prática o que a gente aprendeu na teoria. [...]. Então acho que é *bom*, que o *principal* objetivo é isso, você começar antes de se formar, começar a ver como é a realidade e colocar tudo isso que aprendeu na teoria em prática (1 Marina).

Para as estagiárias, o estágio de regência é importante para o professor em formação conhecer a realidade da escola (“começar a ver como é a realidade”). Sendo assim, emerge da fala das estagiárias a ideia de que o estágio de regência é o momento em que o professor inexperiente pode se deparar com a realidade escolar.

Além disso, segundo as estagiárias, aqueles que ainda não tiveram contato com a sala de aula poderão, no estágio como aprendizagem da profissão, reafirmar ou não sua escolha profissional.

É tudo questão de saber, porque como a gente já entrou, a gente já sabe como é. Agora para quem não entrou é *bom*, não, não era isso que eu esperava (1 Beatriz).

Tanto é que quando eu comecei ensinar, eu tive a crise, né? *Nossa, não, pelo amor de Deus!* Não é isso que eu quero. Eu tive a crise. Eu acho que todo o mundo tem quando depara com a prática, então acho que o *principal* objetivo é isso, você começar antes de se formar, começar a ver como é a realidade (1Marina).

Das duas falas destacadas acima, notamos que o estágio, para o grupo, é o momento em que aquele que ainda não entrou em sala de aula quebrará suas expectativas quanto ao cotidiano das práticas do ensino (“não, não era isso que eu esperava”). Sendo assim, emerge da voz do grupo que o professor em formação inicial, quando inicia a prática, desencanta-se com a profissão.

Notemos que, para a estagiária Marina, o desencantamento da profissão é uma “crise”, pela qual, segundo ela, todos os professores passam quando começam a ensinar. Essa crise é causada pela quebra de expectativas (“Não é isso que eu quero”). Sendo assim, para as estagiárias, o estágio de regência é importante para aqueles que ainda não assumiram a sala de aula, já que eles precisam conhecer a realidade escolar antes de se formarem, para que tenham tempo de reafirmarem ou não a sua escolha profissional.

Assim como aconteceu no GF-1, a voz das estagiárias no GF-2 reforçou a representação do estágio como última etapa para a conclusão do curso. A partir dos modalizadores apreciativos destacados na fala abaixo, podemos pressupor que, para as estagiárias, o estágio de regência, realizado no último semestre da licenciatura, está relacionado, sobretudo, à correria e à ansiedade, o que nos permite afirmar que o estágio é realizado de forma aligeirada (notemos a forte carga semântica do modalizador apreciativo “doido”, que, na fala a seguir, denota ansiedade):

Com relação à cadeira de estágio, podia ter durante todo o curso, porque geralmente a gente estagia no último semestre e pega uma cadeira dessa, *doido* pra sair, *doido* pra terminar (1Cíntia).

Notemos a expressão “doido pra sair”, que nos revela que as estagiárias não se sentem contentes no curso e que esperam concluí-lo o mais rápido possível. Dessa fala, emerge, também a preocupação excessiva das estagiárias com o cumprimento da carga horária da disciplina. Essa preocupação nos alerta que o estágio ainda continua

sendo “uma atividade terminal dos cursos de formação” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 101).

Outra representação que emerge da voz das estagiárias é a do estágio como feedback/avaliação da prática. Quanto a essa representação, a estagiária Marina afirmou que o estágio como avaliação da prática é importante para elas perceberem erros e acertos quanto ao seu agir.

A gente ter consciência do que a gente fez foi *certo*, pra gente perceber os pontos *negativos*. [...] ter consciência do que a gente fez de *bom* e *ruim* e corrigir (1Marina).

Essa representação do estágio como feedback/avaliação é responsável pelo medo e pela angústia do grupo quanto à avaliação (aprovação/reprovação) pela professora orientadora, já que, para as estagiárias, a função da professora orientadora é supervisioná-las:

[...] *medo* de não ser aprovado (1 Cíntia).

Eu vou trancar. Muito *medo*! (2 Priscila).

É *ruim*, é a pressão de não ser aprovado pela professora do estágio” (1Carolina).

As estagiárias pareceram superestimar a ideia de supervisão, que estaria relacionada, para elas, a uma atitude autoritária da professora orientadora. Pimenta & Lima (2012) lembram que a conotação negativa da palavra supervisão, herdada da pedagogia tecnicista, reforça o estágio como componente prático (e, portanto, isolado das disciplinas teóricas) do currículo do curso de formação inicial de professores. Nesse sentido, a representação do estágio como feedback/avaliação da prática reforça a dicotomia teoria versus prática.

Na voz das estagiárias, quanto à representação do estágio como feedback/avaliação, percebemos que elas se posicionaram como alunas e não mais como professoras atuantes, atribuindo a função de avaliação à professora orientadora, que, para elas, tem mais experiência, sendo, portanto, a pessoa mais apta a sinalizar os erros e os acertos da prática dos professores em formação.

Quanto às dificuldades que enfrentaram para a realização das atividades da disciplina, as estagiárias se queixaram da carga horária que devem cumprir no último semestre do curso. Todas elas, além da

disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, cursavam, pelo menos, outras três disciplinas. Além disso, as estagiárias questionaram o pouco tempo do estágio, que, realizado em apenas um semestre, não oportuniza discussões aprofundadas sobre as vivências nas atividades da disciplina.

[...] porque não dá tempo. Eu acho o principal *problema* é esse, que é *muita coisa* pra um semestre só (1 Beatriz).

A gente tem que ver a teoria e a prática, não dá tempo. Fica tudo *por cima, tudo empurrado* (2 Lúcia).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas para a realização das atividades, as estagiárias apontaram a pouca receptividade das escolas em acolher estagiários, lembrando-nos que são poucas as instituições que se disponibilizam, atualmente, a acolher estagiários. Para elas, a universidade deveria se dedicar a pensar em políticas que favorecessem a parceria entre academia e escola.

A gente foi em uma e não deu *certo* porque [...] a professora não foi *muito receptiva* com a gente (1 Beatriz).

Outra dificuldade apontada pelas estagiárias foi conciliar o horário livre delas com o das atividades do estágio na escola. O modalizador apreciativo “difícil” a seguir indica o obstáculo enfrentado pelas estagiárias:

Eu achei *difícil* achar uma escola que pudesse se encaixar no meu horário e no dela [colega estagiária] e no da escola também (1 Marina).

Notemos que os modalizadores apreciativos identificados nos casos listados acima constroem valores negativos que estão relacionados às representações do estágio como aprendizagem da profissão, como última etapa para certificação e como feedback/avaliação da prática.

Quanto ao agir do professor, as estagiárias apontaram que encontram muitas dificuldades em sala de aula, porque aquilo que planejam não dá certo devido a problemas que fogem à sua responsabilidade, como o baixo nível dos alunos e as condições precárias da escola:

A gente imagina tudo *lindo*, mas de repente não dá nada certo (1 Beatriz).

A gente se depara assim com muita dificuldade, com muita carência mesmo, então é muito *complicado* (2 Marina).

É *tão diferente* do que a gente espera. *Muita dificuldade!* (3Beatriz).

As falas acima indicam que as estagiárias, que já são professoras, decepcionaram-se quando começaram a dar aula, pois encontraram, na escola, condições diferentes das que esperavam encontrar. Essa quebra de expectativas foi um dos motivos que levou algumas estagiárias, como Marina, a afirmarem que não pretendem seguir mais a carreira. Notemos que a frase exclamativa destacada abaixo, com função de modalizador apreciativo, indica uma reação de espanto da estagiária frente à realidade que encontrou quando começou a ensinar.

Nossa, não, pelo amor de Deus! Não é isso que eu quero. Eu tive a crise (1 Marina).

Para a estagiária Sandra, a realidade escolar e as políticas de valorização do professor desmotivam os profissionais:

Eu acho que a maioria [de professores] é *desmotivada*, viu? Porque tanta coisa! Escolas *precárias*, os alunos já vêm, não têm o nível *muito bom*, porque o professor ganha *muito mal*, então ele já fica desmotivado a partir daí, é muito trabalho, é *pouca valorização*, o ensino não é bom, as condições da escola não são *muito boas*, os políticos também (1 Sandra).

Notemos que, na fala (23), a estagiária, para qualificar as condições da escola, o salário do professor e o nível dos alunos, mobiliza grande quantidade de modalizadores apreciativos de carga negativa e de advérbios de intensidade que acentuam essa carga. Essas marcas linguísticas indicam que a estagiária Sandra está desmotivada e decepcionada com a realidade escolar e com a carreira docente, já que atribui valores negativos aos elementos que estão relacionados ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma abordagem linguística e enunciativa, procuramos, neste trabalho, identificar e analisar as representações de professores

de língua materna em formação inicial sobre o estágio e problematizar os seus efeitos formativos. Para isso, a partir das orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), analisamos as ocorrências de modalizações apreciativas na voz de oito estagiárias do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, durante a interação com os seus pares em dois Grupos Focais realizados no início e no fim da disciplina. Para nós, as modalizações apreciativas estão relacionadas a avaliações e interpretações que constituem representações.

Neste trabalho, partimos da consideração de que o estágio é tanto um objeto de representação quanto um espaço propício para a ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes (GURGEL, 2013, p. 10). Sendo assim, considerando que as representações implicam posicionamentos dos sujeitos frente aos objetos que lhes são socialmente relevantes, julgamos que identificar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio é necessário para que se possa reconhecer e problematizar as avaliações e as ações dos estagiários nas atividades da disciplina, que legitimam as práticas de formação inicial de que eles, os estagiários, participam.

Em nossa análise, confirmamos que, da voz das estagiárias nos dois GFs, emergiram representações sobre o estágio, a partir das quais o grupo regulou, justificou e interpretou as suas ações na disciplina. Na análise, identificamos, tanto no GF-1 quanto no GF-2, a predominância de modalizações apreciativas relacionadas a avaliações negativas.

Pela análise, percebemos que as estagiárias, tanto antes quanto durante as atividades da disciplina, representam o estágio a) como aprendizagem da profissão e aplicação da teoria, b) como feedback/avaliação da prática e c) como ritual de passagem/ atividade final para conclusão do curso/última etapa para certificação. Sendo assim, as estagiárias, durante a disciplina, não ressignificaram – considerável nem significativamente - as suas representações, preocupando-se apenas em cumprir os aspectos burocráticos, relacionados à conclusão do curso e à certificação, sem refletirem significativamente sobre, por exemplo, o seu agir.

Para nós, essas representações, partilhadas pelas estagiárias, regulam as ações de linguagem do grupo nas atividades da disciplina, constituem as suas interpretações e avaliações quanto ao estágio e estão relacionadas à defesa de seus interesses e objetivos. Sendo assim, constatamos que as estagiárias partilham um repertório comum de representações, relacionadas às suas interações, às suas experiências e às suas ações/atividades (GURGEL, 2013).

Com base na nossa análise, então, podemos legitimar que as estagiárias, como sujeitos situados em um tempo e espaço singulares, ancoram suas representações sobre o estágio em suas experiências pessoais, que estão diretamente relacionadas ao seu percurso acadêmico e profissional e também às interações nas e pelas quais circulam com suas colegas de grupo.

Em outras palavras, as representações partilhadas pelo grupo de estagiárias são carregadas de valores pessoais, ligados diretamente às suas experiências nas atividades da disciplina, e indicam, para nós, pistas de como foi realizado o estágio, que, como já sublinhamos, foi sobrecarregado por questões burocráticas. A partir dessa constatação, podemos discutir algumas das implicações dessas representações para a formação inicial de professores de língua materna.

Como percebemos na análise, as estagiárias sabem que, cada vez mais, precisam responder às exigências legais de certificação. Para elas, então, a principal preocupação durante as atividades do estágio é cumprir as atividades da disciplina para concluírem o curso e assim receberem o diploma, que, segundo elas, é o documento que lhes falta para comprovarem a qualificação necessária a fim de receberem melhores salários. Sendo assim, elas se apressaram para concluir o curso.

Nesse sentido, podemos afirmar que a representação do estágio como atividade final para a conclusão do curso, bastante arraigada na voz das estagiárias, devido principalmente a exigências burocráticas, determina as motivações do grupo nas atividades desenvolvidas durante a disciplina, justifica o pouco interesse dele por essas atividades e regula as suas ações, caracterizadas por uma certa correria na busca pela conclusão do curso. Sendo assim, essa representação dificulta uma participação mais reflexiva e crítica nas atividades do estágio.

Da voz das estagiárias poderiam emergir outras representações, como a do estágio como mediação e integração entre universidade, escola e sociedade, a do estágio como formação contínua e a do estágio como superação de dificuldades a partir da pesquisa. Pela ausência dessas representações na voz do grupo, podemos pressupor que as estagiárias não se posicionaram como pesquisadoras da sua prática e da realidade escolar durante as atividades do estágio.

Para nós, os cursos de formação inicial de professores deveriam promover a pesquisa como componente basilar do estágio. Apoiados em Pimenta & Lima (2012), podemos argumentar que as licenciaturas devem instrumentalizar os professores para a pesquisa, a partir da qual eles possam produzir novos saberes e ressignificar os saberes já adquiridos.

Se as representações partilhadas pelo grupo fossem as que elencamos acima, os posicionamentos das estagiárias frente às atividades da disciplina provavelmente seriam bastante diferentes das que identificamos neste trabalho, já que, a partir dessas outras representações, as estagiárias avaliariam positivamente a disciplina de estágio à medida que a considerariam uma oportunidade de ressignificar os seus saberes.

Em se tratando de representações, não existem as certas nem as erradas. Sendo assim, não estamos julgando as representações partilhadas pelo grupo de estagiárias sobre o estágio com falsas, erradas ou inadequadas. Na verdade, estamos apenas problematizando os efeitos formativos dessas representações, pois, como argumentamos, elas não contribuem favoravelmente para a formação de professores críticos e reflexivos do seu agir, já que estão relacionadas apenas a preocupações com aspectos burocráticos relacionados à conclusão do curso. Assim, o estágio de regência realizado no último semestre do curso, somado à pressa das estagiárias em concluir a licenciatura, não contribui significativamente para a ressignificação de representações docentes.

Por fim, podemos questionar: se professores de língua materna em formação inicial representam o estágio não como o espaço propiciador de ressignificações do ser e do agir docentes, mas como o espaço de cumprimento de obrigações burocráticas para efeito de conclusão do curso, que professores estamos formando?

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação e Sociedade: estudos. João Pessoa: v. 10, n. 2, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo, Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2012.

