

O ESTÁGIO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS FORMADORAS: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS INTERPESSOAIS EM UMA AVALIAÇÃO DE PROVA DE AULA

Carla Cristina de Souza (1); Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (2)

(1) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, carla.souza@ifrj.edu.br; (2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Rio de Janeiro, elza.ribeiro@ifrj.edu.br

Introdução

Embora muitas vezes ser concebido somente como um momento de observação da prática para a comparação com a teoria (CELANI, 2001, p. 34), o estágio pode ser muito proveitoso para todos os professores envolvidos, os estagiários, professores colaboradores e professores da universidade, já que se mostra como um momento em que podem ocorrer problematizações, pesquisas e reflexão (PIMENTA e LIMA, 2004; MILLER, 2013). Neste trabalho, nos propomos a examinar o momento de avaliação do estágio na interação entre professores formadores, ponto ainda pouco explorado em pesquisas na interface entre Linguística Aplicada e Formação de Professores (KLEIMAN, 2001; CELANI, 2002; MOITA LOPES, 2013; HALU, 2014).

O presente estudo consiste na busca de entendimentos sobre a forma como ocorre a negociação da avaliação final de uma licencianda de Letras após sua prova de aula no estágio de inglês desenvolvido em uma escola de ensino médio. Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar como as professoras da Prática de Ensino e regente se posicionam e constroem a avaliação e a intersubjetividade discursivamente no processo decisório da nota de estágio.

Para tanto, analisamos uma interação transcrita do áudio da discussão entre as professoras formadoras com base na Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003) e no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Dentro desta perspectiva, temos como foco o estudo os significados interpeessoais para negociação com base no subsistema de engajamento dentro do Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) nos excertos examinados. Por meio dessa base teórica, é possível investigar como usuários da língua se posicionam em seu discurso visto que ela oferece formas de analisar quais os recursos avaliativos o falante/escritor utiliza para negociar sentidos nas interações.

Na próxima seção, passamos então à descrição dos pressupostos teóricos, para logo depois explicarmos a base metodológica e então passar à análise de três excertos da conversa entre as professoras. Finalmente, sintetizamos os principais aspectos discutidos e apresentamos algumas possíveis conclusões sobre as interpretações feitas nas conclusões.

Fundamentação Teórica

Na interação, estamos constantemente fazendo escolhas entre os diversos recursos que a língua nos oferece para avaliar o que incluímos em nossos textos, sinalizando para o leitor/ouvinte nossas atitudes quanto ao que expressamos. Partindo da perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, o Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) engloba os significados interpessoais no nível da semântica do discurso. Através deste sistema foi possível examinar a avaliação e a perspectiva pela categorização de suas ocorrências na transcrição.

O Sistema de Avaliatividade é dividido em três subsistemas presentes simultaneamente no texto: atitude, gradação e engajamento. O subsistema de atitude compreende os recursos semântico-discursivos associados à emoção e pode ser categorizada em três tipos: afeto, julgamento e apreciação. A gradação engloba as estratégias para amplificar ou atenuar as emoções e indicar a fonte de nossa avaliação e se subdivide em força e foco. Já o engajamento abarca os mecanismos para “orquestrar vozes no texto” (VIAN JR., 2012, p.121) e por meio dele pode-se identificar o quanto as professoras se comprometem em relação ao que falam e as estratégias que usam para tentar convencer uma à outra. O engajamento pode ser de expansão dialógica ou contração dialógica. Devido ao escopo deste trabalho, vamos nos ater apenas ao engajamento.

Segundo Martin e White (2005, p.92-93), o engajamento abarca as estratégias que o autor/falante usa para negociar seus argumentos, comprometendo-se ou não com o que é dito ou escrito. Para tanto, ele pode orientar seu texto de forma a promover a expansão dialógica (levantando posições e vozes dialógicas alternativas) ou a contração dialógica (agindo no sentido de limitar, dispersar ou se opor a outras posições ou vozes). Assim, através da análise desses recursos pode-se perceber como as professoras se posicionam em relação a seu próprio enunciado e aos enunciados da sua colega.

Segundo Vian Jr. (2011, p.36), recursos para expansão dialógica se subdividem em entretenimento e atribuição. O entretenimento inclui as formas não autoritárias para indicar o posicionamento da voz autoral fazendo com que seu argumento

seja visto como uma das alternativas possíveis, não descartando outras possibilidades. Isso pode ser feito pelo uso, por exemplo, de auxiliares modais (poder, dever), adjetivos (possível, provável), expressões (as evidências sugerem que) e processos (suspeitar, duvidar, parecer). Já a atribuição compõe-se dos recursos em que se confere a uma ou mais vozes externas a responsabilidade por certa opinião. A atribuição subdivide-se em reconhecimento (quando a voz autoral não avalia a argumentação da fonte externa, apenas a cita) e distanciamento (quando a voz autoral se exime da responsabilidade pela proposição externa, deixando claro que não rejeita sua ligação com tal posicionamento).

Por outro lado, os recursos de contração dialógica podem ser de discordância ou proclamação (WHITE, 2004). A discordância pode usar a negação ou a contra-argumentação para refutar, recusar, atacar ou transformar certo ponto de vista trazido para o texto. A proclamação, por sua vez, subdivide-se em concordância (mostram alinhamento total entre interlocutores), pronunciamento (a voz autoral rejeita as possíveis opiniões alternativa declarando sua resistência a elas) e endosso (recursos que asseveram a opinião alternativa, tomando-a como legítima e/ou inegável). Assim, o sistema de engajamento foi usado na análise para investigar como, além de defender um posicionamento, as participantes convidam uma a outra a compartilhar de suas avaliações.

Metodologia

A partir de uma abordagem teórica e metodológica qualitativa e interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006) e com vistas à criação de inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006) sobre esse momento da formação de professores, analisamos uma interação gravada em áudio e transcrita com base em critérios do da Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003) e seguindo as convenções de transcrição sugeridas por Garcez, Bulla e Loder, 2014. A conversa foi gravada em áudio, sendo que apenas três trechos foram utilizados neste trabalho. Por questões éticas, os nomes das participantes e das instituições, bem como quaisquer informações que possam identificá-las, foram alterados.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio-técnico do Rio de Janeiro, onde a licencianda de Letras, com dupla habilitação (Português e Inglês), cumpriu 240 horas de estágio. A conversa transcrita ocorreu como parte do processo de avaliação final da disciplina de Prática de Ensino e conta somente com a participação da professora regente (Sofia), responsável pelo acompanhamento da licencianda (Clarissa) na escola de estágio, e pela professora da universidade (Lia), que vem à escola somente

para observar e avaliar as aulas ministradas pelos estagiários. O foco desse estudo é o momento após a prova de aula de Lívia, em que as professoras discutem suas avaliações sobre o estágio da licencianda, principalmente sobre a aula que ela apresentou. Passemos, então, às análises e suas possíveis interpretações.

Análise, resultados e discussão

A análise aqui apresentada começa depois da prova de aula de Clarissa, quando as professoras Sofia e Lia estão sozinhas na sala, reunidas para decidir a nota de estágio. Primeiramente, como em todas as provas de aula, Lia pede que o professor regente faça uma avaliação geral do estágio e o excerto 1 mostra a resposta de Sofia.

Excerto 1

Sofia	1	eu eu gostei muito quando ela me mostrou o planejamento,
	2	ela me ligou...a gente... fiz comentários. não deu tempo de você ver também
	3	ela falou que foi nesse final de semana que ela terminou
	4	e por conta da mudança mesmo da turma né?
	5	que ia ser em uma e depois teve que passar para outra
	6	por conta do trabalho que ela vai sair com mais pressa (.) então assim
	7	eu eu gostei muito da da ideia do planejamento
	8	(.) achei bem amarrado e logicamente articulado
	9	a realização é que não foi... não ficou...=
Lia		[a implementação]
Sofia	10	=a implementação não foi tão boa quanto eu esperava né?
	11	eu só senti a diferença entre o que ela planejou ((coloca as mãos no coração))
	12	que a concepção foi muito boa
	13	<u>peço</u> pessoalmente pelo tempo que ela <u>teve</u> (.) porque ela mudou de turma e de tema
	14	embora ela ia usar complain também
	15	e ela conseguiu pensar numa aula super... interessante
	16	com foco no texto argumentativo
	17	eu achei que foi ela formou as perguntas de forma encadeada
	18	e realmente que que cumpriu o objetivo que era elicitare né? os recursos do texto
	19	argumentativo
	20	a função do discurso direto ((lendo as anotações))
	21	isso foi <u>super</u> ... né? bem marcado
	22	então achei a concepção da aula muito boa
	23	mas faltou um pouquinho na no caso (.) na aplica (.) na implementação mesmo
	24	... não sei se ela ficou ... meio tensa ou com a sensação de que...
	25	queria que acabasse
	26	não sei (.) alguma coisa não não foi (.) não sei detectar o que é
	27	mas me passou um... assim
	28	não sei (.) não sei se ela estava um pouco insegura =

Sofia toma um turno longo para responder à pergunta, pautando seus argumentos principalmente em impressões permeadas de emoções, seguidas de várias explicações, que procuram conferir legitimidade ao seu argumento (Micheli, 2010). Assim, ao invés de falar simplesmente “a aula foi boa, mas teve alguns problemas”, ela demonstra sua ligação emocional com a avaliação e introduz a ideia de que há algo errado, mas ela não se sente bem em criticar. Outras escolhas lexicais chamam a atenção nessa introdução e organizam seus argumentos, o que ganha maior ênfase pelos gestos e pelas mudanças no tom de voz de Sofia. Assim, ela tenta explicar o porquê do incômodo: ela diz que **gostou muito** do planejamento (na linha 1, o que é reforçado ao repetir na linha 7), mas que “**só sentiu** diferença entre o que ela planejou” e o que realmente foi feito, frase que ela não consegue completar talvez para evitar mencionar aspectos negativos.

Ela é muito enfática ao elogiar e lista os pontos positivos (como em “achei **bem amarrado, logicamente articulado**” na linha 8 e em “a concepção foi **muito boa**”, na linha 12, o que é repetido na linha 22). Ela também menciona algumas vezes o fato de a licencianda ter enfrentado problemas para fazer a aula no dia previamente combinado e ter que mudar tudo, tanto para justificar as suas falhas como para talvez transmitir a ideia de que ela fez bem apesar das adversidades e ganhar a simpatia da outra professora avaliadora.

Os aspectos negativos, por outro lado, são minimizados ou camuflados nas falas de Sofia. Observamos a gradação nas partes destacadas em “faltou um **pouquinho**”, “ela ficou ... **meio** tensa” e “não sei se ela estava **um pouco** insegura”(nas linhas 23, 24 e 28), que suavizam muito essas declarações. Como alegação pelas falhas cometidas, Sofia avalia a licencianda atributivamente a linha 23 até a 28. O uso de emoções parece ser um artifício para conseguir a aquiescência e empatia de Lia quanto às opiniões de Sofia e construir intersubjetividade. Pelo mesmo motivo, a regente também usa estratégias de expansão dialógica pelo uso recorrente de “achei”, por exemplo, que mostra que sua visão não é restritiva (como nas linhas 8 e 17).

Logo depois da pequena interferência com fala sobreposta de Lia, usada para retificar o que foi dito por Sofia na linha 14, a professora regente retoma sua avaliação adotando o termo sugerido pela outra professora e até se autocorrige na linha 23, mostrando a intenção de estar em sintonia com a outra avaliadora. No entanto, já na pequena inserção da professora de Prática de Ensino usada para corrigir a colega, podemos perceber uma tendência de Lia em direção a se estabelecer como condutora da conversa, criando assimetria.

Excerto 2

Lia	34	eu não sei (.) eu já assisti a aula dela de português e uma coisa que eu vi na aula de português e se [repetiu na aula de hoje]
Sofia	35 36	[na aula de português sei... humhum]
Lia	37 38	um dificuldade muito grande de trabalhar com as contribuições dos alunos ela passa direto [ela não ouve... ela não ouve]=
	39 40 41	=ela parece que ela não ouve. eu anotei...é (.) eu anotei isso ó ((apontando sua anotações)) [I think she could elicit students' answers=]
Sofia	42	[ela... ela] eu anotei [nas respostas] =
Lia	43	=ela passa direto ela não ouve] (.) ela passa batido dire:to
Sofia	44	[ela parece que não ouve]=
Lia	45	parece que ela não entende o que os alunos falam
Sofia	46 47	ela tem dificuldade de entender eu concordo plenamente com você que já percebeu isso na outra aula
Lia	48	é uma característica dela

A argumentação de Lia é construída de forma a avaliar negativamente a aula da estagiária em grande parte da reunião, discordando, portanto, de Sofia. A primeira marca que assinala sua divergência de opinião é o “eu não sei” na linha 34, seguido da apresentação de um conhecimento não compartilhado com Sofia: o que aconteceu na prova de aula de português da licencianda Clarissa. Essa menção é uma informação nova para a professora regente e a impede de contribuir com seu parecer sobre esse aspecto, o que faz com que ela tenha que aceitar o julgamento da colega.

Lia faz referência à aula de português para construir a ideia de que, ao contrário do que Sofia disse, a apresentação teve um problema sério por causa de um comportamento da estagiária, já observado anteriormente somente pela professora da universidade. A professora regente primeiramente mostra-se disposta a seguir a nova orientação da outra participante (com em “na aula de português sei... humhum”). Mesmo quando elas concordam do turno 38 a 46, Lia é muito mais assertiva ao julgar a aluna negativamente (“ela passa direto”, “ela não ouve” e “é uma característica dela”) contraindo cada vez mais o discurso dialogicamente, o que também acontece no excerto 3 para o fechamento da nota.

Excerto 3

Lia	416	acho que ela é uma aula sete e meio ou oito mesmo
Sofia	417	[entendi (.) entendi]

Lia	418	mas oito é uma nota boa
Sofia	419	é: eu fiquei também assim (.) é:: lamentando né?
	420	é uma nota boa
	421	mas assim (.) pensando mesmo no: que ela preparou é:
	422	fiquei um pouco nem foi decepcionada
	423	mas eu fiquei lamentando mesmo
	424	puxa uma aula tão rica, tão boa (.) realmente acho que isso

Como podemos notar, Lia sempre orienta a avaliação: ela faz a primeira pergunta, ela contradiz a avaliação da colega e ela sugere a nota final. No momento de fechar a nota, quando Lia continua a mostrar maior poder na condução da negociação e avalia a aula como “sete e meio ou oito”, podemos notar a insatisfação de Sofia, que volta a argumentar em favor da estagiária, mas ela o faz com base na emoção (nas linhas 419 e 423, “lamentando”) e apreciação positiva da aula (“uma aula tão rica, tão boa” em 423). Ela parece tentar aumentar a nota da aluna, dizendo como se sente em relação à aula e ao mesmo tempo “dando razões para essa emoção” que também contribuem para justificar porque o seu interagente deveria se sentir do mesmo modo (Micheli, 2010).

Conclusões

Este trabalho buscou investigar como se dá a negociação da avaliação do estágio após a apresentação de uma prova de aula examinando os elementos interpessoais no nível da semântica do discurso. Primeiramente, apreendemos que as professoras constroem sua argumentação de forma a defender posições divergentes: Sofia, a professora regente, procura atenuar os problemas percebidos e expõe uma posição positiva sobre a estagiária e a sua aula, enquanto Lia defende uma posição negativa sobre vários aspectos. Nos excertos selecionados, vemos discordâncias principalmente quanto aos materiais selecionados e o desenvolvimento das atividades pela estagiária. Percebemos que elas tentam manter a intersubjetividade e usam recursos de engajamento para a expansão dialógica, especialmente Sofia. Mesmo com a tentativa de participação de Sofia, os dados sugerem que Lia tem autoridade sobre o processo decisório, posto que ela organiza os turnos, por vezes interrompe e corrige a colega e não deixa de impor sua opinião, apesar de algumas vezes parecer modalizada.

Portanto, por se orientarem por posições distintas, elas utilizam estratégias diversas para discordar. Sofia muitas vezes pauta seus argumentos em observações subjetivas, usando a emoção como estratégia argumentativa (MICHELI, 2010). Assim,

ela parece tentar conquistar a empatia de sua interlocutora recordando o esforço da aluna na elaboração da aula, trazendo à baila exemplos de êxito e destacando a boa conduta da estagiária. De qualquer forma, ela tende a primar pela concordância, ressaltando os pontos comuns e atenuando os divergentes ao trazer sua opinião de forma relativa, discreta.

Lia, por outro lado, mostra sua discordância mais abertamente e o fato de ela citar uma aula não assistida pela professora regente pode ser visto como uma estratégia de argumentação, já que restringe a capacidade de a outra discordar por não estar presente no momento do ocorrido. Assim, o processo de avaliação tende a sofrer grande influência da professora da universidade. Acreditamos que a questão de como o processo de avaliação do estágio e decisão de uma nota deveria ser mais problematizado e discutido pelos professores formadores. Após essa reflexão sobre alguns trechos de fala-em-interação entre alguns participantes da formação de professores, esperamos contribuir para um maior entendimento dessa prática social e despertar o interesse por mais pesquisas nesta área.

Referências

- CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT/ALAB, p. 21-40, 2001.
- CELANI, M.A.A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GARCEZ, P.; BULLA, G; LODER, L.. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos Sofialíticos plenos. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), 30, p. 257-288, 2014.
- HALLIDAY, M. e MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 2004.
- HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. In: RBLA, Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 161-174, 2014.
- KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor** – perspectiva da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MICHELI, Raphael. Emotions as Objects of Argumentative Constructions. **Argumentation**, 24, p.1–17, 2010.
- MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.).

Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 99- 121, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente:* festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emmanuel A. e JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, 7, p. 9-73, 2003.

VIAN Jr., O . Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN Jr.; O. SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema da Avaliatividade. São Carlos, Pedro & João Editores, p. 33-40, 2011.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, 4 (esp), p. 177-205, 2004.