



**IX Congresso Latino-Americano de
Estudos do Discurso ALED 2011**

I a 4 nov 2011

Belo Horizonte - Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais

Discursos da América-Latina:
vozes, sentidos e identidades

**ALED - Associação
Latino-Americana de
Estudos do Discurso**

O APRENDIZ DE PROFESSOR E O REAL DA ATIVIDADE: UMA CONSTANTE INTERAÇÃO VERBAL¹

ARLETE RIBEIRO NEPOMUCENO

LUCILANE RODRIGUES DE SOUZA

MARIA IEDA ALMEIDA MUNIZ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES / FAPEMIG

Resumo

Neste artigo faremos uma análise do agir do protagonista do trabalho (aqui entendido como aprendiz de professor) em sala de aula, objetivando destacar o gênero da atividade no contexto escolar. Assim, ancorando nos pressupostos da Psicologia do Trabalho com Clot (2001, 2007), no método da autoconfrontação simples com Clot (2001) e Faïta (2001), bem como em uma análise de base enunciativo-discursiva, pretendemos identificar o gênero da atividade do aprendiz de professor em situação de trabalho. Com a proposição desse estudo, acreditamos poder contribuir para a formação de novos discursos reflexivos que visem a auxiliar o professor no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras - Chave: Aprendiz de professor; autoconfrontação simples; gênero da atividade.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada por um grupo de acadêmicos e professores da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em Minas Gerais, e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e se encontra alicerçado nos estudos da Linguística Aplicada. O nosso objetivo é tecer considerações acerca do agir e

¹ A pesquisa que deu origem a este texto conta com o apoio da Fapemig, com a aprovação do projeto de pesquisa SHA-APQ- 02558-10 “O gênero estágio supervisionado e o *ethos* do aprendiz de professor”, por meio do edital 1/2010-demanda universal.

da constituição do discurso do aprendiz de professor dos cursos de Licenciatura em Letras (Espanhol, Inglês e Português) em situação de trabalho, analisando as características que identificam o gênero de sua atividade em contexto escolar, o qual suscita uma interação entre o aprendiz de professor e os alunos.

De acordo com Clot, o gênero da atividade é o

sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas (...) Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas (CLOT, 2007, p.50).

Assim sendo, o gênero da atividade está intimamente ligado à atividade de trabalho e, mais que isso, a constitui. É por meio dele que podemos analisar a constituição do sujeito em seu ambiente real, onde ele exerce sua profissão. Segundo Clot, o gênero da atividade é, ainda, responsável por regular “as relações entre profissionais, ao fixar o “espírito” dos lugares como instrumento de ação”(CLOT, 2007, p.50).

Ao analisar a sala de aula e o aprendiz de professor como responsável pelas atividades desenvolvidas em tal ambiente, propomo-nos a fazer uma abordagem da atividade em seu real contexto e, seguindo os pensamentos de Muniz (2009), a análise da atividade é um “recurso para sustentar uma experiência de modificação do trabalho por aqueles que o fazem”.

Revisitando o método da autoconfrontação

O método da autoconfrontação foi apresentado e desenvolvido pelo linguista Faïta, objetivando expressar nas palavras aquilo que fazia parte do campo da ação (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p.125). Posteriormente, esse método ganhou uma nova importância, pois na Clínica da Atividade, em Paris, um grupo de pesquisa, coordenado por Clot, começou a trabalhar com a autoconfrontação, o que constitui um dos principais recursos mediadores entre homem e o trabalho, cuja atividade real está preocupada com o bem-estar desse trabalhador.

Segundo Clot, esse é o momento destinado “aos registros visuais” (CLOT et al, 2001, p.20), os quais nos guiarão no decorrer deste estudo. Para concretização desse

método, contamos com o auxílio de acadêmicos dos sétimo e oitavo períodos dos cursos de Licenciatura em Letras (Espanhol, Inglês e Português) da Unimontes que se dispuseram a serem filmados e entrevistados.

Antes de se chegar no momento exato da autoconfrontação, é iniciada a coleta de dados. Nessa coleta, os pesquisadores observam, por um determinado tempo, o trabalhador em situação de trabalho (no caso desta pesquisa, observamos o aprendiz de professor em sala de aula). Com o consentimento do aprendiz, as aulas são gravadas e, posteriormente, passaram pelas seções denominadas instrução ao sócia, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e, após, é feita a transcrição de discurso. A aula filmada é o principal instrumento norteador desse método, pois, por meio dela, analisaremos os feitos desse trabalhador em seu contexto escolar.

Na autoconfrontação simples, há apenas a presença do(s) pesquisador(es) com o protagonista do trabalho em confronto com suas imagens. Há de se levar em consideração que este é um recurso que nos conduz a procurar refletir sobre o real da atividade e, de acordo com Clot *et al.*,

na situação da auto – confrontação simples, à atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que ele faz ou que ele teria ou não podido fazer (...) então, a linguagem, longe de ser para o sujeito somente um meio de explicar o que faz ou vê, torna-se um modo de levar o outro a pensar, sentir e agir segundo sua perspectiva (CLOT *et al.*, 2001, p. 20-21).

Assim sendo, esse método será de grande relevância para nossas reflexões, permitindo-nos analisar os possíveis enunciados que foram omitidos; o difícil de dizer e o que foi dito pelo aprendiz de professor no ato da filmagem, uma vez que é na representação do coletivo existente no aprendiz que esse dialogismo se concretiza.

Por essa via, é no real do diálogo e na veracidade existente deste diálogo que a autoconfrontação se encontra. As falas constituem os principais elementos que nos conduzem ao que até então estava implícito diante das atitudes do aprendiz e, ao mesmo tempo, revelam-nos aquilo que estava dificultando suas ações, impossibilitando-o de realizar seus desejos e reais necessidades em sala de aula.

A autoconfrontação cruzada é o momento em que os confrontos são realizados em duplas mais a presença do(s) pesquisador(es), isto é, há a discussão entre dois ou mais acadêmicos que ministram ou ministraram uma determinada disciplina, visando a extrair deles comentários relativos às dificuldades e/ou realizações positivas ou negativas que obtiveram durante as aulas lecionadas e, de acordo com Muniz (2009), é

no ato da autoconfrontação cruzada que “tudo o que foi dito nas sessões de autoconfrontação simples pode ser retomado e reinterpretado”.

No próximo item, apresentaremos algumas considerações acerca do gênero do discurso que é parte constituinte desta pesquisa. Para formulação de tais considerações, tomaremos como base os estudos elaborados por Bakhtin (1997).

Contextualizando o tema com a teoria bakhtiniana

O gênero do discurso, fator relevante para o desenvolvimento deste trabalho, será analisado a partir dos enunciados que circulam no contexto escolar. De acordo com Bakhtin, “a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual (...) e apresenta-se como um aglomerado de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Nessa perspectiva, todas as vozes que surgem durante as aulas serão observadas com base na teoria *bakhtiniana*, analisando, assim, suas possíveis contribuições para o ensino/aprendizagem.

Para Bakhtin, “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Sendo assim, podemos pressupor que a linguagem utilizada pelo aprendiz de professor em sala de aula está reforçada pelas necessidades de se expressar, motivo que o leva a exteriorizar os objetivos reais que envolvem a aula. Por um outro lado, há de se observar também o discurso de outrem existente na voz do aprendiz, pois nossa fala e nossos enunciados, segundo Bakhtin, estão rodeadas de “palavras dos outros”, se caracterizando por meio da alteridade ou assimilação ou, ainda, pelas variações acarretadas por ela (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Acreditamos que, por trás do discurso proferido pelo aprendiz de professor, há a presença de uma série de documentos elaborados ou não por uma terceira pessoa, os quais denominamos como prescritos.

Partimos do pressuposto de que o aprendiz de professor, ao entrar em uma sala de aula para exercer sua futura profissão, leva consigo (em pensamento) uma série de instruções e questionamentos que até então estão ancoradas no que anteriormente denominamos prescritos. Entretanto, não sabemos ao certo até que ponto esses procedimentos (adotados pelos prescritos) são eficazes, uma vez que o que faz a diferença na sala de aula são os enunciados proferidos não só pelo aprendiz, mas também pelos alunos. Ao fazer uso de enunciados no contexto escolar, o aprendiz de

professor coloca em prática o que Bakhtin chama de gênero do discurso, ou seja, utilização da língua com seus tipos estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 280).

É importante ressaltarmos que esses enunciados se constituem por um aglomerado de itens que estão ao entorno deles, como, por exemplo, o interlocutor, o pensamento que direciona esse interlocutor, o real significado de seus enunciados e, ainda, a forma com que esses enunciados se voltam para ele. Em se tratando do pensamento que direciona esse interlocutor, podemos usar como base a fala de Vigotsky, quando ele nos assevera que “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VIGOTSKY, 2005, p.5).

Feitas essas breves considerações, vejamos um esboço de análise nas transcrições realizadas.

Análise preliminar do *corpus*

Com o intuito de ensinar, o aprendiz de professor utiliza vários procedimentos que constituem o gênero da atividade do professor. Esses procedimentos estão carregados de características pessoais ou impessoais e individuais ou coletivas. Sendo assim, neste primeiro momento, analisaremos as vozes que norteiam o contexto escolar, uma vez que acreditamos que, ao circularem em sala de aula, elas denominam a interação verbal e produzem alguns efeitos de sentido para o ensino/aprendizagem. Em relação a essas vozes é pertinente expormos o pensamento de Maingueneau quando ele nos afirma que, “em uma instituição escolar (...) qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber” (MAINGUENEAU, 1997, p.30).

De acordo com Clot, o gênero da atividade “trata-se das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele” (CLOT, 2007, p. 38).

Sendo assim, podemos inferir que o gênero da atividade é um dos principais meios que caracterizam o aprendiz de professor como profissional.

Ao entrar em uma sala de aula o aprendiz faz uso de diversas metodologias para que, assim, consiga atingir seu objetivo na aula proposta. Nesse contexto, são várias as características que constituem essa ação de ensinar como: as falas utilizadas tanto pelo professor quanto pelos alunos; os gestos; a interferência tecnológica; a postura do educador e suas atitudes, as quais figuram como partes constituintes do que anteriormente foi denominado gênero da atividade. Assim sendo, analisaremos as vozes que circulam na sala de aula baseando-nos na afirmativa de Harrison e Souza-e-Silva de que “as atividades desenvolvidas em situação de trabalho não são meras tarefas mecânicas, mas espaços de participação ativa de um sujeito, o trabalhador, que é convocado a desenvolver suas atividades com seu corpo, seus conhecimentos e sua história, anterior e exterior ao espaço escolar” (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p.134).

Sabemos que o gênero da atividade é todo o conjunto de características que constituem as atividades do ser humano em seu ambiente de trabalho e entre a atividade real e a prescrição da sociedade. Essa afirmação pode ser reforçada em Clot (2007, p.52) quando ele nos diz que, “a tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais”. Ainda segundo Clot, existe “um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais” e “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT *et al*, 2001, p. 18).

Vale assinalar que as falas, à medida que vão surgindo no decorrer da aula, vão adquirindo novas funções. Assim, as alternâncias vocálicas, os tons variantes e a presença de um diálogo coletivo são alguns dos responsáveis por essas distinções de sentidos.

Passemos agora à análise de alguns fragmentos que nos serviram como base na identificação de algumas vozes que surgem no contexto escolar. Os fragmentos ora selecionados são de uma aula de Literatura Brasileira de um aprendiz de professor, aqui intitulado de AP, da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Para uma melhor formulação de conceitos, usaremos, também, trechos da autoconfrontação simples desse mesmo aprendiz.

AP: vocês são formandos... concluintes né? ... daqui a pouco vão estar fora da escola então assim... a expectativa de fato que existe né? em todos nós é que o formando tenha uma atenção maior do que quem tá na quinta série e sexta série que chegou agora (...) tem um conhecimento MAIOR... para quem sabe prestar vestibular... a ideia é que continue a existir aí a... a evolução suas na escola... tá bom?

Esse primeiro fragmento explicita a voz do social existente em sala de aula, isto é, da expectativa que o aprendiz enfrenta ao ser formador de alunos para serem aprovados em provas seletivas (vestibulares, concursos, entrevistas de emprego, etc.). Isso confirma a fala de Clot (2007, p. 38) quando ele nos diz que, “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal”, isto é, o estilo próprio do aprendiz de professor.

Ainda neste primeiro trecho, que constitui os momentos iniciais da aula, observamos a preocupação do aprendiz em relatar aos alunos que eles são futuros formandos e que devem possuir um desempenho escolar diferente daquele estabelecido nas séries anteriores. No momento da autoconfrontação simples, essa colocação foi reafirmada pelo aprendiz quando ele fez menção ao seguinte argumento:

AP: como nessa turma era uma turma de formandos...terceiro...já no terceiro ano... eu sempre tinha a preocupação de estar mostrando para eles que era necessário que houvesse essas apresentações... de aulas normais pra ELES... e que eles absorvessem o máximo possível porque logo logo eles já estariam se preparando PAra o mercado de trabalho...

Nesses excertos, pudemos observar a voz do social refletida no contexto escolar, em que o aprendiz se vê responsável por essa formação social, ou seja, é o elo que transmite os conhecimentos necessários para que o aluno possa ser incluído numa sociedade que, cada vez mais, exige de si conhecimentos e experiências de vida. Assim, corroboramos os pensamentos de Menezes e Deusdará de que “ser professor é produzir conhecimento e não recusá-lo, é transformar dúvidas e inseguranças em questionamentos que estimulem suas resoluções. É, sobretudo, valorizar e não excluir” (MENEZES e DEUSDARÁ, 2009, p.176).

Outro efeito que pudemos observar em sala de aula foi a presença da voz do oculto, momento em que o aprendiz faz questionamentos e os alunos se recusam a responder, acarretando, assim, em insatisfação no aprendiz de professor:

AP: ... e João Guimarães Rosa ... ele vai trazer de uma maneira muito interessante esse linGUAJAR que tínhamos aqui ... eu vou ler e cês seguem comigo com os olhos por favor ... porque é uma parte aí... da obra dele ... LEMbrando que (Joaquim) escreveu ... quem lembra aí como (Joaquim) escreveu? ... nós estudamos ... quem lembra? ... (NADA)? ...os sertões ... não FOI?

Ao fazer questionamentos sobre aula anterior, o aprendiz se mostra insatisfeito com os alunos ao perceber que não conseguira nenhuma resposta para seus questionamentos. Essa insatisfação pode ser mais bem compreendida por meio da ênfase que ele dá à expressão “quem lembra? ... (NADA)?”. Ao enfatizar seu tom de voz, por meio da expressão “(NADA)?”, o aprendiz deixa evidente a afirmação de Maingueneau de que “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46). Por outro lado, podemos associar esse efeito silenciador, isto é, da voz oculta por parte dos alunos, com o argumento que Vigotsky nos estabelece de que “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento” (VIGOTSKY, 2005, p. 41), ou seja, os alunos em sala de aula, nem sempre, estabelecem uma relação de voltarem o pensamento ao que foi estudado nas aulas passadas, focando o sentido no momento e nos assuntos atuais que norteiam a aula. Podemos analisar também o fato de que “a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente” (VIGOTSKY, 2005, p. 56). Sendo assim, o tempo gasto pelo aprendiz para interrogar a turma não foi suficiente para que os alunos pudessem formular respostas satisfatórias, acarretando silêncio na turma.

Esse efeito de silêncio, além de insatisfação por parte do aprendiz, também acarreta outro efeito de sentido, o que podemos caracterizar de voz de imposição, momento em que o aprendiz passa a indicar os alunos para que eles possam participar das aulas:

AP: cê vai ler pra mim só... só a primeira parte aí...

AP: quem pode (continuar) aí pra mim? ... o real aí? ... e aí?... agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...

AP: você pode ler pra gente?

Aqui pudemos perceber a imposição do aprendiz ao usar os termos “cê vai ler”, “o rapaz daí do meio” e “você pode ler”, ou seja, nesse momento é o protagonista do trabalho quem aponta os alunos que deverão participar da aula. Esses enunciados podem ser comparados com o que Vigotsky chama de “fala socializada”, que é a fala que “tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas” (VIGOTSKY, 2005, p.18). Surge, então, o que podemos chamar de diálogo automático, pois os alunos passam a ler os textos indicados unicamente para satisfazer e reagir diante da necessidade estabelecida pelo aprendiz, sendo este um dos principais motivos do surgimento da voz dos alunos como mera

leitura de textos. Para Vigotsky, esse diálogo “implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é uma cadeia de reações” (VIGOTSKY, 2005, p.179). É exatamente neste momento que surge o que denominamos de interação verbal.

Entretanto, cabe-nos ressaltar que essa é uma prática que nem sempre funciona; pois os alunos, vez ou outra, não se sentem receosos com as imposições do aprendiz. Fato este que pode ser comprovado com o seguinte trecho da autoconfrontação simples:

AP: aí cê tá vendo que eu já estou lendo porque eu não consegui que lessem (...) não consegui participação... ficaram intimidados aí eu mesmo tive que ler...

Destacamos, ainda, a voz do tempo que surge como obstáculo para o aprendiz no seu ambiente de trabalho. Ao perceber que a aula está em seus momentos finais ele adota uma nova postura que pode ser observada no trecho que se segue:

AP: gente... nós vamos tá acabando aí... esse... é::... (cês vão tá acabando de ler aí)... e aí... virem a folha por favor... o tempo não deu... eu achei que daria (...) falei demias... (...) deixa eu continuar lendo aqui ó... mais um pouquinho... mais um pouquinho... aguarda só dez minutos... ((o aprendiz lê um trecho de um texto mas o sinal é acionado)) BOM... nós terminamos por aqui hoje...

Aqui observamos o desespero do aprendiz ao usar o termo “mais um pouquinho” duas vezes consecutivas e a preocupação em trabalhar tudo o que ele havia planejado para a aula; contudo, o tempo foi pouco, não foi suficiente. Cabe-nos retomar os pensamentos de Maingueneau quando ele nos expõe, em relação às palavras no discurso, que “o aspecto qualitativo não exclui a consideração da dimensão quantitativa; cada um destes aspectos, na realidade, deve favorecer o controle do outro” (MAINGUENEAU, 1997, p.149). Entretanto, é relevante ressaltarmos o fato de que se tem em jogo um conteúdo programático que deve ser abordado em sala de aula (aspecto qualitativo) e o tempo que deve ser gasto para que esse conteúdo chegue até aos alunos (aspecto quantitativo) e, em relação a esses dois aspectos, Amigues nos assevera que, “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades serem sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p.50).

No momento da autoconfrontação, o aprendiz foi questionado pelo pesquisador em relação à situação advinda do confronto do ensino/aprendizagem *versus* o tempo disponível para ele:

Pesquisador: você pensou antes quando você programou essa aula que ela é... que esse conteúdo DARIA pra ser dado nessa aula?

AP: sim... sim...

Pesquisador: você acreditava que ele daria tempo?

AP: não é que daria é porque eu já tava (com essa turma) há três meses... então eu já sabia o ritmo que iria... (...) nessa aula não foi diferente das outras não... a... o que foi diferente de outras foi a correção no quadro e exercício pra casa... só isso...

Pesquisador: tá mas e o que você programou pra trabalhar nesse nessa aula... nesse dia você... quando você preparou você acreditava que... daria tempo

AP: sim

Pesquisador: de ver tudo?

AP: sim

Pesquisador: e... a gente vê aí né? que

AP: extrapolou

Pesquisador: que o tempo foi curto pra aquilo que você preparou né?... então... isso já aconteceu outras vezes? ou foi a primeira vez?

AP: já... já aconteceu outras vezes...

Assim, foi possível analisarmos que as falas do aprendiz se apresentam como espécie de contradição. De um lado, temos o ensino/aprendizagem que deve ser prioridade em sala de aula, mas, por outro lado, temos o tempo que deve ser medido para que esse ensino possa ser transmitido, o qual nem sempre propicia espaço para que o ensino/aprendizagem possa ser passado de forma eficaz. Essa análise pode ser confirmada em Faïta quando ele nos certifica que, “de fato, o pouco tempo disponível impõe uma atividade tensa, do começo ao fim da hora, orientada para a realização do produto” (FAÏTA, 2004, p. 74). Por essa via, vale ressaltar, também, que, em relação ao tempo destinado para cada aula, é função do aprendiz planejar adequadamente e com competência suas aulas para que o ensino possa se adequar à situação e ter um melhor rendimento. Todavia, ser competente ao planejar as aulas requer outras características do aprendiz de professor e, levando em consideração o que afirma França, “agir em competência também significa saber lidar com os imprevistos e a singularidade de cada situação de trabalho a partir de um registro que envolve a dimensão da experiência e da singularidade” (FRANÇA, 2009, p. 117).

Considerações finais

A análise realizada possibilitou-nos a construção de respostas aos questionamentos feitos inicialmente, em que o gênero aula pôde ser observado de acordo com as vozes que circulam no contexto escolar.

Nesse sentido, trabalhamos com vozes que produziram efeitos distintos: voz do social, voz do oculto, voz de imposição, voz do aluno como mera leitura de textos e voz do tempo.

Além disso, os conflitos observados no contexto escolar proporcionaram a visão de uma atividade real que se encontra distante daquilo que está estabelecido nos prescritos, ou seja, nesse caso, é o próprio gênero da atividade (o gênero aula) em ação. De acordo com Clot, o gênero da atividade “trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos” (CLOT *et al*, 2001, p.18).

Nesse contexto, acreditamos que o trabalho do aprendiz de professor, bem como do professor, compreende um universo discursivo muito mais amplo do que aquele que lhe é destinado. Entra em jogo, ainda, a função do aluno como formando que vê no aprendiz não apenas a figura de um educador, mas também a figura de um personagem que está ali pronto para desafiá-lo. Esse argumento pode ser comprovado através do surgimento das vozes dos alunos como mera leitura para, simplesmente, satisfazerem a vontade imposta pelo aprendiz de professor.

O que se sabe é que o gênero aula apresenta-se cada vez mais como um desafio, tanto para o educador quanto para o aluno. Adaptar-se às condições necessárias para possibilitar uma educação eficaz requer um companheirismo de ambas as partes e o auxílio de um “todo social”, cujo objetivo primeiro seja formar seres “renovados pela educação”.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G. & SHELLER, L. *Entretiens en autoconfrontation croisée: une methode en Clinique de l'activité. Education permanente* .nº 146, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução: Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DAHER, Del Carmen; GIORGI, Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Clara Luz, 2009.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. In: Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

FRANÇA, Maristela Botelho. O trabalho com formadores: ferramentas e métodos. In: DAHER *et al* (org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 107-119.

HARRISON, Kathry M. P.; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER *et al* (org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 123-136.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MAINGUENEAU, Domonique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução: Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 3.ed. 1997.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. R. Amossy (Org.) Trad. CRUZ, D. F. de; KAMESU, F. & POSSENTI, S. São Paulo: Contexto, 2005, p.69-92.

MENEZES, Leila Medeiros; DEUSDARÁ, Pâmella Passos. Lembrando o que é ser professor: vozes em confronto. In: DAHER *et al* (org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Clara Luz, 2009, p.175-188.

MUNIZ, Maria Ieda Almeida. **Como colher dados em situação de trabalho**. In: Selira: I Seminário em Estudos Linguísticos: Linguagem, Reflexão e Ação. Montes Claros, MG: Unimontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.