



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PRÁTICAS SOCIAIS E DISCURSOS DO LETRAMENTO: ESTÁGIO DE
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

GISSELE ALVES

Brasília

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PRÁTICAS SOCIAIS E DISCURSOS DO LETRAMENTO: ESTÁGIO DE
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

GISSELE ALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

Brasília

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PRÁTICAS SOCIAIS E DISCURSOS DO LETRAMENTO: ESTÁGIO DE
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

GISSELE ALVES

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios – PPGL/UnB – orientador

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho – PPGL/UnB – membro efetivo

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – UFMG – membro efetivo

Profa. Dra. Juliana Freitas Dias – PPGL/UnB – membro suplente

Dedico este trabalho aos/às estagiários/as –
jovens estudantes – com quem aprendi e
aprendo possibilidades de ler o mundo e de
engajar-me em projetos de sua reescritura.

AGRADECIMENTOS

Constituiu-se uma cadeia imensa de pessoas, cuja contribuição marcou significativamente o desenvolvimento deste trabalho. Precisaria de muitas páginas para nomear todos aqueles que de algum modo colaboraram para a conclusão desta pesquisa. Expresso então minha gratidão aos meus professores, aos colegas do programa de pós-graduação, aos colegas de trabalho, aos amigos e familiares. Mas preciso destacar dívidas que se agigantaram durante essa jornada e, que sei, nunca saberei como saldá-las. Registro minha gratidão e meu orgulho por contar com o compromisso profissional, com a excelência acadêmica e com a generosidade – própria dos grandes mestres – do meu orientador, o Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios; com a presteza e a confiança dos estagiários e dos coordenadores do FNDE – participantes da pesquisa (cujos nomes por implicações éticas não posso revelar); com a dedicação e a competência das amigas Estela Luz e Terna Oliveira – que ajudaram no trabalho de transcrição dos dados e de revisão do trabalho –; com a sabedoria e o trabalho sério de Vicente Saldanha - que me encoraja à busca e à construção; com o amor e o exemplo de meus pais, Wilson e Augusta – que me ensinaram o valor da palavra e da luta; com o amor e a cumplicidade de meu irmão Fábio – que me ajudou e me ajuda de todas as formas e ainda assumiu o trabalho de formatação deste documento –; com a alegria e o encanto de nosso recém-chegado Pedro e com o amor e as lições de vida do meu filho Miguel – que também contribuiu com as transcrições dos dados –, de quem sou e serei sempre aprendiz nos letramentos e estágios da vida.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o trabalho de investigação sobre a representação das práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários e seus respectivos discursos do letramento, de modo a desvelar possibilidades e constrangimentos de sua efetivação como espaço formativo, no contexto de uma instituição pública vinculada à educação, a saber, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Como norteadoras da pesquisa foram adotadas a Teoria Social do Discurso, de Fairclough (2001; 2003) e de Chouliaraki e Fairclough (1999) - filiada à Análise de Discurso Crítica - ADC - e a Teoria Social do Letramento de Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Barton e Tusting (2005) e Barton (2007) e, quanto à abordagem multimetodológica que ajudou a condução do desenvolvimento da pesquisa, adotaram-se a Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa Etnográfica sob a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006). Pesquisas em ADC devem partir da identificação de um problema social, cujo foco é sua faceta discursiva que, geralmente, envolve relações de poder, assimetria na distribuição de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, naturalização de discursos particulares como universais. Assim, constatou-se a configuração do seguinte quadro: estudantes universitários – estagiários de uma autarquia do Ministério da Educação – designados para atividades meramente operacionais, de modo a suprir carência da instituição, o que não favorece a efetivação do estágio como espaço formativo. Diante disso, como estratégia de geração de dados, foram entrevistados os estagiários - estudantes universitários – e coordenadores de uma das diretorias do FNDE, a Diretoria de Assistência a Programas Especiais, a fim de investigar a relação entre práticas, discursos do letramento, representações, relações sociais e, assim, refletir sobre os modos de superação dos obstáculos à mudança da realidade social investigada.

Palavras-chave: discurso do letramento; prática social; estágio; análise de discurso crítica e teoria social do letramento.

ABSTRACT

This research discusses the representation of social practices related to traineeship of university students and their respective discourses of literacy, with the intention of uncovering resources and constraints of its achievement as a formative space in the context of a public institution tied to education, namely, the National Fund of the Development of Education - FNDE, a state company of the Ministry of Education. The Social Theory of Discourse of Fairclough (2001; 2003) and of Chouliaraki e Fairclough (1999) - affiliated to Critical Discourse Analysis – CDA – and the Social Theory of Literacy of Barton and Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Barton e Tusting (2005) and Barton (2007) were adopted as the theoretical reference and as to the multi methodological approach which helped set the research work was adopted Qualitative and Ethnographic Research in the perspective of Denzin and Lincoln (2006). Research in CDA must begin from the identification of a social problem, whose focus is its discursive facet that typically involves relations of power, asymmetry in the distribution of material and symbolic resources in social practices, naturalization of particular discourses as universal ones. Thus, it was found such a configuration that university students - trainees in a state company of the Ministry of Education - were designated for activities purely operational, in order to supply shortage of the institution, which does not favor the achievement of the traineeship as a formative space. Faced with that setting interviews were carried out with trainees - university students - and coordinators of one board of directors of the FNDE - The Executive Board of Assistance to Special Programs as a strategy for data generation in order to investigate the relationship between practices, discourses of literacy, representations, social relations and, therefore, reflect on the ways of overcoming the obstacles to change this social reality.

Keywords: discourse of literacy; social practice; traineeship; critical discourse analysis, social theory of literacy.

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CGPES – Coordenação Geral de Programas Especiais

CPCI – Coordenação de Projeto de Cooperação Internacional

COPES – Coordenação de Programas Especiais

DIPRO – Diretoria de Assistência a Programas Especiais do FNDE

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996)

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

SISUGP – Sistema da Unidade de Gestão de Projetos

TSD – Teoria Social do Discurso

TSL – Teoria Social do Letramento

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 PRÁTICAS SOCIAIS & DISCURSOS DO LETRAMENTO - DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS	15
1.1 A Teoria Social do Discurso	15
1.2 A Teoria Social do Letramento	20
1.3 O letramento e os domínios do estágio – o trabalho e a escola.....	25
1.4 Um diálogo entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento	26
1.5 A análise Textual e Discursiva.....	31
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO COMO REDE DE PRÁTICAS SOCIAIS E DA DIRETORIA DO FNDE <i>LOCUS</i> DESSAS PRÁTICAS	33
2.1 Estágio no Brasil – um recorte a partir de textos normativos.....	33
2.2 O Estágio: conceito, classificação, relações e o estagiário.....	39
2.3 A instituição – <i>locus</i> das práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários ...	42
3 O PERCURSO MULTIMETODOLÓGICO.....	45
3.1 Da face epistemológica e sua integração com e entre a TSL e a TSD: a Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa Etnográfica	45
3.2 Da integração teórico-metodológica: o percurso de construção dos <i>corpora</i>	48
3.3 Dos protagonistas do estágio: o perfil dos atores sociais participantes da pesquisa	51
3.4 Da proposta teórico-metodológica da ADC: A análise discursiva e textualmente orientada.....	52
3.4.1 Das categorias linguístico-discursivas.....	53
4 REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS SOCIAIS RELACIONADAS AO ESTÁGIO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	57
4.1 O estágio como conexão de domínios	57
4.2 O estágio como laboratório	62
4.3 O estágio como trabalho.....	64
4.4 O estágio como transitoriedade	65
4.5 O estágio como espaço limitado/limitador.....	68
4.6 O estágio como realidade potencial <i>versus</i> realizada.....	72
4.7 Conclusões preliminares sobre representação das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários/as.....	75
5 CONSTRUÇÃO E AUTOCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO/A ESTAGIÁRIO/A.....	76
5.1 O estagiário e a identidade de aprendiz.....	76
5.2 O estagiário e a identidade de contínuo.....	78
5.3 O estagiário e a identidade de ‘mão de obra’	81
5.4 O estagiário e a identidade de ‘o não preparado’	81

5.5 O estagiário e a identidade de ‘o de fora’	84
5.6 Algumas conclusões sobre construção e autoconstrução de identidades do/a estagiário/a	87
6 REPRESENTAÇÕES DOS DISCURSOS DO LETRAMENTO QUE FAZEM PARTE DAS PRÁTICAS SOCIAIS RELACIONADAS AO ESTÁGIO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS	89
6.1 Leitura e escrita – ‘uma quase’ ausência significativa	89
6.2 Leitura e escrita <i>versus</i> atividades operacionais.....	93
6.3 Leitura e escrita – relevância <i>versus</i> complexidade	99
6.4 Leitura e escrita - possibilidades	104
6.5 Leitura e escrita – reflexividade	109
6.6 Algumas conclusões sobre a representação dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio.	113
CONSIDERAÇÕES ‘FINAIS’ E ALGUMAS REFLEXÕES.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	123
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada – Dirigentes da DIPRO/FNDE.....	124
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada – Estagiários da DIPRO/FNDE.....	125
APÊNDICE C - Roteiro de pontos a serem abordados no grupo focal com os estagiários	126

APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta o trabalho de investigação que empreendi sobre a representação das práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários e seus respectivos discursos do letramento, de modo a desvelar possibilidades e constrangimentos de sua efetivação como espaço formativo no contexto de uma instituição pública vinculada à educação. Como referencial teórico-metodológico, adotei a Teoria Social do Discurso, de Fairclough (2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e a Teoria Social do Letramento de Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Barton e Tusting (2005) e Barton (2007) e, quanto à abordagem multimetodológica que ajudou a condução do desenvolvimento da pesquisa, norteiei-me pela Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa Etnográfica sob a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006).

Antes de qualquer outra coisa, julgo importante situar-me diante da pesquisa que desenvolvi. Assim, além de pesquisadora, sou técnica do Ministério da Educação, lotada na Diretoria de Assistência a Programas Especiais do FNDE – *locus* do problema social investigado. Logo, por comungar com abordagens críticas para o estudo linguístico-discursivo de textos – especificamente a Análise de Discurso Crítica com base em Fairclough (2001; 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999), os quais pregam que pesquisas discursivas críticas devem partir da identificação de problemas sociais parcialmente discursivos a serem investigados por meio da análise situada de textos – assumo o posicionamento crítico diante da situação-problema, a saber, estudantes universitários – estagiários de uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação – designados para atividades meramente operacionais, de modo a suprir carência da instituição, o que não favorece a efetivação do estágio como espaço formativo no contexto de uma instituição pública vinculada à educação.

Desse modo, considerando que “a realidade (o potencial, o realizado) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial”, segundo Fairclough (2003, p. 14), propus-me, à luz dessa fundamentação teórica e metodológica, a pesquisar as representações sobre as práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários, sobretudo as representações sobre os momentos discursivos, ou seja, sobre os discursos do letramento que fazem parte dessas práticas sociais, cujo contexto é o da Diretoria de Assistência a Programas Especiais – DIPRO, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC.

Diante do exposto, cumpre apresentar, em linhas gerais, a organização de todo o trabalho. Dediquei o primeiro capítulo à proposição de um diálogo, com base em Rios (2009; 2010a; 2010b; 2010 c) entre as teorias de fundamentação teórico-metodológica já mencionadas – a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento. Desse modo, assumi como categorias primordiais de análise práticas sociais e discursos do letramento, o que implicou a proposição de um tipo híbrido de letramento, os letramentos do domínio do estágio de estudantes, que compreende em si dois grandes domínios: o da academia e o do trabalho. Implicou, por conseguinte, assumir a defesa de que os/as estagiários/as, em uma dada instituição, pertencem a comunidades de discurso que coexistem na rede de práticas que é o estágio, configurando-se, assim, uma comunidade de práticas, cujo fim deve ser a efetivação da comunidade de aprendizagem, de modo que o estágio se configure um espaço, por excelência, formativo.

Importa, pois, elucidar esses três últimos conceitos, que, entendo, estão interconectados. Assim, assumo, a partir de Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 11), que comunidades de discurso “são grupos de pessoas que se mantêm juntas por modos característicos de falar, agir, atribuir valor, interpretar e usar a linguagem escrita.” Adotar esse conceito, implica avocar, com base na perspectiva crítica de Barton e Tusting (2005), que comunidade de práticas é um espaço social, cujas fronteiras são permeáveis, do qual os atores sociais participam de redes de práticas sociais, se envolvem em discursos do letramento relacionados a essas redes e partilham, em algum grau, objetivos e propósitos e, por conseguinte, que comunidade de aprendizagem se configura um espaço social, precipuamente de construção de conhecimento, cujas fronteiras também são fluidas, de modo que os domínios se interconectam e comunidades de discurso negociam bens simbólicos e materiais. Um espaço do qual os atores sociais participam, ou deveriam participar, de práticas sociais e discursos do letramento significativos, essencialmente, formativos e, por isso, emancipadores.

No segundo capítulo, considerando os efeitos causais de textos¹, que dialeticamente, acarretam e sofrem mudanças, optei por contextualizar o estágio como uma rede de práticas sociais, bem como a diretoria do FNDE – *locus* dessas práticas – por meio de um recorte de textos do ordenamento jurídico brasileiro. A fim de traçar o percurso do estágio parti do primeiro instrumento normativo a tratar do tema até o texto vigente, a Lei 11.788/2008, do mesmo modo recorri a textos normativos relacionados ao FNDE para apresentar o contexto institucional da autarquia.

¹ Segundo Fairclough (2003, p.8), “textos são partes de eventos sociais e como tal têm efeitos causais, ou seja, acarretam mudanças na vida social.”

Quanto ao percurso multimetodológico da pesquisa, apresento, no terceiro capítulo, as escolhas que fiz para geração dos dados e para análise dos *corpora*, cujo eixo de todo o percurso investigativo foi o enquadre da crítica explanatória com base em Bhaskar (1986) proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999).

Nesse sentido, a partir da proposta integradora da ADC para a análise textual e discursiva, a fim de investigar o problema social em questão, optei por desenvolver uma análise descendente. Defini três macrocategorias semânticas, a saber, ‘representações das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’; ‘construção e autoconstrução de identidades do estagiário’; ‘representações dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’, às quais estão relacionadas 16 (dezesesseis) categorias semânticas. Quanto às categorias linguísticas, mostraram-se férteis a modalidade, a avaliação – relacionadas ao significado identificacional; a representação de atores sociais, a representação de ações sociais, a escolha lexical – relacionadas ao significado representacional e, ainda, como categoria linguística e textual complementar e bastante produtiva, a transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional que, de certa forma, se colapsa à representação de ações sociais do significado representacional da ADC. Apresentei, então, de modo sucinto, as categorias linguísticas por meio das quais analisei e interpretei os dados.

A análise discursiva e textualmente orientada dos *corpora* está organizada em três capítulos, os capítulos quarto, quinto e sexto, de modo a responder as questões de pesquisa e, assim, guardar coerência metodológica e epistemológica diante da complexidade ontológica do problema social em foco. As análises das três macrocategorias semânticas mostram a coexistência de possibilidades e constrangimentos à efetivação de comunidades de aprendizagem, ou seja, à efetivação do estágio como um espaço formativo. Há fortes evidências da existência de sérios constrangimentos à efetivação de letramentos emancipatórios naquele espaço social. Tais evidências são sugeridas por representações sobre o estágio como, por exemplo, espaço ‘limitado e limitador’ e por construções e autoconstruções de identidades enfraquecedoras e enfraquecidas, como ‘mão de obra’, ‘o não preparado’, ‘o de fora’, pois, segundo Fairclough (2003), os processos de representação e identificação são dialéticos, este envolve efeitos constitutivos do discurso e discursos, que por sua vez, são inculcados em identidades.

Nas considerações ‘finais’ faço algumas reflexões considerando o contexto mais amplo no qual está inserida a realidade social investigada e, por fim, sobre a necessidade e a

relevância de novas pesquisas interventivas de cunho crítico-discursivo a fim de aprofundar a investigação sobre o problema social aqui abordado e, assim, contribuir para o fomento de discursos do letramento que favoreçam o redesenho das práticas sociais em que estagiários/as estão envolvidos/as, de modo que o estágio se configure uma comunidade de aprendizagem, se efetive como um espaço formativo.

1 PRÁTICAS SOCIAIS & DISCURSOS DO LETRAMENTO - DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS

1.1 A Teoria Social do Discurso

Norteio-me, como já expressei, tanto pela Teoria Social do Discurso de Fairclough – uma abordagem de Análise de Discurso Crítica – como pela Teoria Social do Letramento de Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Barton e Tusting (2005) e Barton (2007). Inicialmente, discorro a respeito da Teoria Social do Discurso, cuja proposta de Fairclough (2001; 2003) e de Chouliaraki e Fairclough (1999) tem como conceitos centrais o discurso e, sobretudo, a prática social. Comungo, pois, com essa proposta, que, conforme afirmam Resende e Ramalho (2006, p.11/12), “se constitui um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere”. Assim, a adoção da abordagem de Fairclough se justifica para esse trabalho de pesquisa, uma vez que pretendo estudar o discursivo, mas também entender o não discursivo – as relações e inter-relações que se estabelecem entre eles - nas práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários no contexto do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia vinculada ao Ministério da Educação –, pois, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.63),

a análise de discurso apropriada é **simultaneamente orientada para a estrutura e para a interação** – para o recurso social (ordens de discurso) que possibilita ou constrange a interação e para o modo como recurso está interativamente funcionando, por exemplo, para o interdiscursivo e suas realizações na linguagem e outras semióticas. Essa realização em si envolve a mesma dupla orientação – para sistemas semióticos e para como seleções do sistema potencial semiótico estão funcionando em processos textuais. Da perspectiva estrutural, a primeira preocupação é localizar o discurso dentro de suas relações com a rede de ordens de discurso para especificar como o discurso desenha seletivamente sobre o potencial daquela rede, por exemplo, quais gêneros, discursos e vozes, pertencentes a quais ordens de discurso, ele articula. (...) a relação entre o discurso e a rede social de ordens do discurso depende da natureza da prática social e da conjuntura das práticas sociais dentro das quais ele está localizado e como ele figura dentro delas. Uma divisão primária aqui é, em linhas gerais, entre uma relação de reprodução da rede de ordens de discurso e uma relação de transformação, embora essa seja uma questão de relativo peso já que discurso é ambos: reproduz e transforma ordens do discurso em algum grau. Da perspectiva da interação, a preocupação é como o discurso funciona como recurso – como o gênero e o discurso, aos quais se recorre, funcionam juntos no processo textual de um discurso e que trabalho articulatório é feito no texto. Aqui o foco sobre gêneros e discursos rapidamente muda para um foco sobre o linguístico e outros detalhes semióticos de textos que os materializam.

Desse modo, corroboro a percepção de Fairclough (2003, p.3) sobre linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos da vida

social, e, por conseguinte, a asseveração de Foucault (2003, p. 10) – ampliada por Fairclough, de que a linguagem é parte das práticas constitutivas do social, dos objetos e dos sujeitos sociais. Essas percepções de linguagem me possibilita lançar o olhar ao todo da vida social, uma vez que, contemporaneamente, conforme afirma Resende (2009), essa é cada vez mais mediada por textos e o papel de textos na vida social é cada vez mais saliente. Destaca-se, assim, que para Fairclough (2003, p.8) textos são partes de eventos sociais e como tal têm efeitos causais, ou seja, acarretam mudanças na vida social. Então, ainda que a linguagem mediada venha crescentemente influenciando aspectos da vida social, sabe-se que as possibilidades de construção desses textos não são ilimitadas e irrestritas, o que pode ou não ser dito em determinado contexto, é também influenciado, constringido, no dizer de Foucault (2008, p. 146/148), pelos arquivos² ou pelas ordens de indexicalidade³ de (Blommaert, 2005, p. 69; 73/74) ou, ainda, pelas ordens de discurso de Fairclough (1989, p. 29), assim definidas: “a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas.”

Isso me remete a outra construção cara à pesquisa, a saber, o poder nas sociedades modernas, que segundo Foucault (2005), é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas. Esse estabelecimento de vínculo entre discurso e poder, como também a afirmação de que mudanças em práticas discursivas são indicativos de mudança social são contribuições valiosíssimas aqui, pois me permite ter a perspectiva para além dos mecanismos de reprodução. Permite-me, pois, vislumbrar a possibilidade de mudança, de superação dos

² Julgo oportuno apresentar o conceito de arquivo de Foucault (2008, p. 146/178) “(...) na densidade das práticas discursivas [são] sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização)”. São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de *arquivo*.

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. (...) Entre a *língua* que define o sistema de construção das frases possíveis e o *corpus* que recolhe passivamente as palavras pronunciadas, o *arquivo* define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação. (...) *É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados.*” (grifos do autor)

³ Assim, apresento também o que diz Blommaert (2005, p.69) a respeito de ordens de indexicalidade “Tomadas em conjunto, ‘ordens de indexicalidade’ permitem-nos concentrar no nível do concreto, observável empiricamente, implantação de meios semióticos, enquanto ao mesmo tempo vendo tais micro-processos e características semióticas como imediatamente conectado a um maior espaço sociocultural, político e histórico. Orientando-se por ordens de indexicalidade, usuários da língua (sistemicamente) reproduzem essas normas e as situam em relação a outras normas. Assim, as ordens de indexicalidade dotam o processo semiótico com a ordem indexical no sentido de Silverstein (2003a): nós temos padrões convencionalizado de indexicalidade que vêm a ‘significar’ certas coisas. E estes, por sua vez, alimentam as ordens de indexicalidade, criando assim uma dialética do contexto e indexicalidade muitas vezes capturados em ‘micro’ e ‘macro.’”

obstáculos e constrangimentos a serem desvendados nas práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários, o que vai ao encontro da análise de discurso crítica que vê a vida social como sistema aberto e, como tal, passível de mudança, já que a teoria social do discurso de Fairclough (2003) se ocupa com os efeitos causais de textos e com as mudanças sociais que promovam a superação de relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso.

A respeito da relação do exercício do poder e discurso nas sociedades modernas Foucault (2005, p. 179-180) assevera que:

(...) em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas **relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso**. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (...) somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade. (grifo nosso)

Logo, segundo Fairclough (2001), para entender o uso da linguagem na prática social é preciso concebê-lo como um modo historicamente situado, que é “constituído socialmente e constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças”, ou seja, a relação entre discurso e sociedade é interna e dialética.

Faz-se oportuna, então, a explicitação do conceito de discurso de Fairclough (2001, p. 90/91):

ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como uma forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais [...] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Fairclough (2003, p. 37) ampliou o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise de Discurso Crítica, propondo a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos – modos relativamente estáveis de ação discursiva, de representação discursiva e de identificação discursiva, respectivamente, aos significados acional, representacional e identificacional. Esses conceitos são simultaneamente discursivos e sociais, conforme assinala o autor:

O nível do discurso é aquele no qual as relações entre gêneros, discursos e estilos são analisadas – eu as chamo de relações 'interdiscursivas'. O nível do discurso é intermediário, um nível que medeia entre o texto *per se* e seu contexto social

(eventos, práticas e estruturas sociais). Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Nos textos eles são organizados em relações interdiscursivas, relações nas quais diferentes gêneros, discursos e estilos podem ser 'misturados', articulados e tecidos de maneira particular. Como elementos sociais, são articulados de maneira particular em ordens de discurso – os aspectos linguísticos de práticas sociais nos quais a variação linguística é socialmente controlada. Esses itens fazem a ligação entre o texto e outros elementos do social, entre as relações internas do texto e suas relações externas.

Quanto à pesquisa desenvolvida, embora esteja focando no significado representacional de textos, que é relacionado ao conceito de discursos como modos de representação de aspectos do mundo, também, e inevitavelmente, investigarei os outros dois significados, sobretudo o identificacional, pois o processo de identificação é parcialmente textual e, apesar de Estilos/Identificação não estarem separados de Discursos/Representação ou Gêneros/Ação, é preciso fazer uma distinção analítica entre eles.

No que diz respeito ao processo de identificação envolver efeitos constitutivos do discurso, ele deve ser visto como um processo dialético, no qual discursos são inculcados em identidades. (...) dessa visão dialética é que os sentidos de identificação (assim como os sentidos acionais) nos textos podem ser vistos como sentidos representacionais pressupostos, as suposições nas quais as pessoas identificam-se segundo o que elas fazem. (FAIRCLOUGH, 2003, P. 159/160)

Rios (2010c, p.95) ressalta que uma das tarefas das pesquisas discursivas críticas “é explorar as determinantes sociais nos eventos discursivos, desmistificando assim os efeitos ideológicos veiculados pela linguagem. Entre esses efeitos está o modo de constituição das identidades sociais.” O autor discute que por meio do uso da linguagem, em relações assimétricas de poder, identidades são estabelecidas e atores sociais são posicionados a partir dessa construção identitária, ou seja, identidades enfraquecedoras e enfraquecidas são construídas e autoconstruídas, cujo efeito é a manutenção dessa assimetria e de práticas exploratórias. À ADC importa desvelar esses efeitos ideológicos que se dão por meio da linguagem.

Na obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough apresentam um movimento conceitual diferente do modelo anterior: instituem o atributo de centralidade à prática social, passando o discurso a ser um dos momentos das práticas sociais entre os demais, quais sejam, relações sociais, fenômenos mentais e atividades materiais. Igualmente oportuno, se faz o registro do conceito construído pelos autores acerca das práticas sociais: “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais as pessoas aplicam recursos – materiais e simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p.22). As práticas sociais são, portanto, o ponto de conexão entre a estrutura e o evento, pois as estruturas estão no nível do abstrato, definem um potencial, já os eventos estão no nível do concreto, do que é

realizado efetivamente, logo os eventos não são efeitos diretos da estrutura, mas a relação entre ambos é mediada por “entidades organizacionais intermediárias”: as práticas sociais. Como enfatiza Fairclough (2000, p. 11), em seu artigo intitulado “Discourse, Social Theory and Social Research. The discourse of Welfare reform”, a análise das práticas sociais é “teoricamente coerente e metodologicamente efetiva porque permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter) ação”.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60/66), com base em Bhaskar (1986), propõem os cinco passos da crítica explanatória a serem seguidos em análises em ADC, a saber, o primeiro passo é a percepção de um problema que, geralmente, envolve relações de poder, assimetria na distribuição de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, naturalização de discursos particulares como universais; o segundo passo proposto é a identificação dos obstáculos para a superação do problema, isto é, identificação de elementos da prática social que sustentam o problema e que constroem a possibilidade de mudança. Há, nesse passo, três tipos de análises que atuam juntas: a) análise de conjuntura, da configuração das práticas sociais relacionadas ao problema b) análise da prática particular, cuja atenção é voltada para as relações entre discurso e os outros momentos e c) análise do discurso, orientada para a estrutura – voltada para às ordens de discurso – e para a interação – voltada para a análise linguística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social; o passo seguinte é a função do problema na prática, o que quer dizer, o analista precisa verificar se há uma função particular para o aspecto problemático do discurso, em outras palavras, deve-se avaliar também a função do problema nas práticas discursiva e social; o quarto passo é o levantamento dos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos, ou seja, explorar as possibilidades de mudança e superação dos problemas identificados e o último passo é uma reflexão sobre a análise, já que toda pesquisa crítica deve ser reflexiva.

A proposição dos cinco passos configura-se de extrema importância para minha pesquisa, considerando o primeiro passo: o problema identificado, a saber, as práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários parecem não favorecer a efetivação do estágio como espaço formativo no contexto de uma instituição pública vinculada à educação, uma vez que os/as estagiários/as são designados/as para tarefas operacionais, de modo a suprir carência da instituição, seguir os demais passos é uma necessidade epistemológica e metodológica diante da complexidade ontológica em foco. Em outras palavras, a crítica explanatória será muito útil ao meu trabalho de pesquisa, pois tomando como guia seus passos pretendo desvelar os constrangimentos à efetivação do estágio como um espaço formativo e,

assim, analisar criticamente o problema investigado a fim de evidenciar as possibilidades de superação do problema e contribuir para mudanças na realidade social, ou seja, contribuir para que as práticas sociais e os respectivos discursos do letramento, das quais os estagiários fazem parte, sejam repensadas e redesenhadas num movimento emancipatório de modo que o estágio se configure de fato um espaço formativo.

Julgo então oportuno elucidar as perspectivas ontológicas e epistemológicas adotadas. Assim, enquanto ontologia refere-se ao modo como se entende a natureza do mundo social, aos componentes considerados essenciais da realidade social, epistemologia refere-se aos modos por meio dos quais a realidade social pode ser conhecida, ou seja, como se pode gerar conhecimento sobre a realidade social. Como evidencia Resende (2009), a ADC adota uma perspectiva ontológica baseada no Realismo Crítico, o que implica assumir a proposição da ontologia estratificada do mundo social, ou seja, a realidade é composta de três estratos: o potencial (estruturas e poderes dos elementos sociais), o realizado (o que acontece de fato quando esses poderes são ativados) e o empírico (o que experimentamos e observamos dos efeitos das estruturas, das potencialidades e das realizações). Os dois primeiros estratos referem-se à dimensão ontológica e o último à dimensão epistemológica.

Desse modo, considerando o que afirma Fairclough (2003, p. 14) “a realidade (o potencial e o realizado) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial”, acredito que a realidade não pode ser diretamente acessada. Assim, diante da necessidade de que haja correspondência entre as perspectivas ontológicas e epistemológicas, já que é por meio da dimensão epistemológica que a ontológica se relaciona com o nível metodológico, proponho, tomando por base Rios (2009; 2010a; 2010b; 2010c), um diálogo interdisciplinar entre a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Discurso a fim de que a pesquisa contemple a complexidade da realidade investigada.

Nesse sentido apresento, então, a Teoria Social do Letramento de Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Barton e Tusting (2005) e Barton (2007), que coloco em diálogo com a Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e que também embasará esse trabalho de pesquisa.

1.2 A Teoria Social do Letramento

Assumir a Teoria Social do Letramento como norte, implica assumir que os discursos do letramento compreendem valores, ideologias, identidades sociais e relações de poder. Asseveram Barton e Hamilton (1998, p.6) que o que os interessa são “as práticas sociais em que o letramento desempenha um papel”. Para os autores, as unidades básicas dessa teoria são

as práticas do letramento – “formas culturais gerais de utilização da língua escrita que as pessoas lançam mão em suas vidas” – e eventos de letramento – “qualquer atividade que envolva a palavra escrita” (Ibidem, p.7). À pesquisa, implica, ainda, considerar cinco das seis proposições construídas por eles para a teoria, a saber,

- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramento são propositadas e encaixadas em práticas culturais e objetivos sociais mais amplos.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramento mudam e novos letramentos são frequentemente adquiridos por meio de processos de aprendizagem informal e produção de sentido. (BARTON e HAMILTON, 1998, P.7)

A respeito das proposições da TSL, Rios (2009, p. 54), sublinha que esse quadro proposto tem a virtude de apresentar amplamente como práticas com diferentes status relacionam-se entre si e se modificam, assim como as atividades de letramento que delas fazem parte. O autor enfatiza que esse quadro de proposições considera as relações de poder e ideologias dentro e para além da linguagem e de eventos de letramento. Anuncia-se, assim, que o quadro teórico da Teoria Social do Letramento dialoga com da Análise de Discurso Crítica.

Destarte, partindo dessas proposições, em especial, de duas delas, quais sejam, “Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.” e “As práticas de letramento são propositadas e encaixadas em práticas culturais e objetivos sociais mais amplos”, focalizarei práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários e, por conseguinte, os discursos do letramento que fazem parte de tais práticas sociais.

A TSL, salienta Barton (2007. p. 34-50), ocupa-se com “os usos que as pessoas fazem do letramento e não com a aprendizagem formal do letramento”. É, pois, uma abordagem que parte do cotidiano, das atividades dos mais diversos contextos, nos quais as pessoas estão envolvidas. O autor propõe uma visão integrada do letramento, em que três áreas devem ser abordadas, a saber, a social, a psicológica e a histórica a fim de que se garanta correspondência epistemológica à complexidade ontológica do fenômeno letramento. Cabe elucidar que o foco de interesse dessa pesquisa é letramento como processo, a ser investigado no âmbito da rede de práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários no contexto de uma instituição pública. O Barton (2007) sustenta que são áreas que guardam uma íntima relação, já que considerar letramento como um sistema simbólico, requer levar em conta o social e o psicológico – é um sistema de representação do mundo para si e também

para os outros; considerar uma noção histórica integrada do letramento é levar em conta o sentido individual da história de uma pessoa conectado ao sentido social como desenvolvimento da cultura.

Essa é a abordagem ecológica, que, conforme avalia Rios (2009, p.50), contribuiu significativamente para a construção de uma perspectiva integrada e crítica aos estudos do letramento ao incorporar ao conceito de letramento a diversidade cultural, diferentes relações sociais e a noção de que a escrita é diferentemente valorada nos diversos domínios da vida social. Outra contribuição valiosa dessa abordagem é a ênfase em como outras áreas da vida são entrelaçadas ao letramento, o que favorece o exame da fala e da escrita na dinâmica do contexto social com suas complexas relações, que envolvem poder e ideologia. A abordagem ecológica proposta por Barton (2007, p. 35-50) é constituída de oito pontos que são a base da Teoria Social do Letramento e de suas proposições. Apresento a seguir cinco deles, os mais relevantes a minha pesquisa.

a) Prática e evento - O letramento é uma atividade social e pode ser mais bem descritos em termos de práticas de letramento, nas quais as pessoas se envolvem em eventos de letramento:

Para o autor a unidade básica primeira é o ‘evento de letramento’ – momentos da vida diária em que a escrita desempenha um papel, já ‘práticas de letramento’ são as formas culturais gerais de utilização do letramento, as quais as pessoas recorrem em um evento de letramento. Mais adiante, com base nas reflexões de Rios (2010a), problematizarei o conceito de práticas de letramento (ver seção 1.4).

b) Letramento e domínio - As pessoas têm diferentes letramentos, dos quais elas fazem uso, associados aos diferentes domínios da vida. Essas diferenças são incrementadas pelas diferentes culturas ou períodos históricos:

Não há uma única forma de ler e escrever, ler o regimento de uma instituição é diferente de ler um bilhete. Um letramento, segundo Barton (2007, p.38) “é uma configuração estável, coerente e identificável de práticas”, como o letramento burocrático em ambientes de trabalho como o do FNDE. O autor chama atenção para o fato de que não há uma dimensão única pela qual os letramentos possam ser deslocados do simples para o complexo ou do fácil para o difícil, como pressuposto por muitos programas oficiais de letramento para crianças e adultos. Os letramentos não são igualmente valorizados e variam em função dos propósitos a que servem, assim, os usos do letramento *podem ser impostos* - o preenchimento de formulário de uma dada instituição, ou *autogerados* – fazer registros em um diário. Essa

distinção relaciona-se ao que Street (1993 p. 223) denomina letramentos *dominantes* e letramentos *vernaculares* – estes dizem respeito aos usos da vida cotidiana, frequentemente considerados inadequados às necessidades do ‘mundo moderno’ e aquele ao uso uniforme, padrão das instituições dominantes da sociedade. Barton (2007) salienta, ainda, a contribuição de Freire ao denunciar que recorrentemente programas de letramento de adultos não levam em conta o contexto social e propõe que o ensino de letramento comece por uma análise crítica da sociedade e da relação dos participantes com ela, pois letramento e educação, inevitavelmente, envolvem mudança e o primeiro passo é o ator social analisar e entender a própria posição na sociedade. Na proposta freireana, têm, incontestavelmente, papel central questões concernentes à desigualdade de poder nas relações de ensino e mais amplamente nas relações na sociedade. Freire, por compreender que letramentos podem ser usados para diferentes propósitos, chama atenção para os *efeitos domesticadores* e os *efeitos libertadores ou de empoderamento* no uso do letramento. “A visão de letramento de Freire é explicitamente crítica.” (BARTON, 2007, p. 27).

Letramentos são identificados culturalmente e estão “associados a diferentes domínios da vida como a casa, a escola, a igreja e o trabalho” (BARTON, 2007, p. 39). O autor ressalta que o letramento pode ser diferente em domínios diferentes e que a escola é apenas um domínio da atividade de letramento, outros domínios podem ser tanto quanto significativos. Assim, adverte, ainda, que os domínios podem ser flexíveis em extensão e essa observação nos é cara, já que defendo um tipo híbrido de letramento, os letramentos do estágio de estudantes universitários que congreguem os domínios da escola e do trabalho de modo a garantir ao estágio o caráter formativo ou, no dizer de Freire, o caráter libertador.

c) Relações sociais mais amplas - As práticas de letramento das pessoas estão situadas em relações sociais mais amplas. Por isso é necessário descrever a situação social dos eventos de letramento, incluído as formas pelas quais as instituições sociais mantêm letramentos particulares:

As pessoas são posicionadas por papéis e pelas exigências imputadas – que podem ser conflitantes – ao desempenharem diferentes papéis que realizam diferentes aspectos de sua identidade. Contudo, os papéis não são fixos, imutáveis, “eles são negociados, aceitos e, às vezes, desafiados” (BARTON, 2007, p. 40). O autor considera pertinente a ideia de papéis e identidades à discussão da variação social e dos constrangimentos no letramento.

As práticas de letramento de uma pessoa não refletem habilidades numa via direta, mas o que se considera ser ou não apropriado, já que se aprende socialmente que há práticas apropriadas

e não apropriadas para papéis específicos. Assim, enfatiza o autor que os papéis sociais envolvem poder e que muito do letramento é aprendido em relações assimétricas de poder como professor-aluno, estagiário-coordenador. Salienta que o quadro institucional é que fornece o contexto para a ação dos atores sociais e que, por isso, é importante para um estudo do letramento de base social investigar as práticas institucionais em torno do letramento, ou seja, como o Estado, a academia, uma corporação usam o letramento para planejar, controlar e influenciar e como os atores sociais participam das práticas sociais nessas instituições. Essa discussão é de grande relevância à minha pesquisa, já que, à luz da crítica explanatória, pretendo identificar e analisar os constrangimentos nas práticas sociais relacionadas ao estágio a fim de apontar possibilidades de mudança naquele espaço social.

d) Valores e consciência - Temos consciência, atitudes e valores a respeito do letramento e estas atitudes e valores guiam nossas ações:

Assumir que os letramentos têm um significado social tem implicações mais amplas e profundas que constatar suas dimensões sociais ou que existe dentro de um contexto social. Letramento está incrustado em contextos institucionais que moldam as práticas e os significados sociais ligados à leitura e à escrita. Dentro de um determinado contexto social, o ato de leitura e escrita torna-se simbólico, “toma um significado social: pode ser um ato de desafio ou um ato de solidariedade, um ato de conformidade ou um símbolo de mudança. Afirmamos nossa identidade por meio do letramento.” (BARTON, 2007, p. 46)

e) História social - Eventos de letramento e práticas de letramento têm uma história social:

Há dois sentidos de mudança histórica: o primeiro diz respeito à mudança na vida individual de uma pessoa, ou seja, toda pessoa tem uma história de letramento e o segundo refere-se à mudança em toda a cultura. O autor avalia que a história do letramento levanta muitas questões e pode iluminar reflexões como letramento e relações de poder. A história recente pode ajudar a esclarecer como práticas correntes são baseadas no passado e como elas não são inevitáveis e imutáveis, mas têm se desenvolvido das práticas do passado. Assim, os dois aspectos da mudança histórica devem ser levados em conta, diante das rápidas mudanças sociais, novas tecnologias e mudanças políticas alteram as exigências e novas práticas sociais apresentam diferentes possibilidades e constrangimentos como, por exemplo, em um novo lugar de trabalho, as pessoas têm de monitorar seus trabalhos e manter o registro nos novos modos, como também mudar o modo como se comunicam. Algumas mudanças sociais aumentam as exigências de letramento, outras as reduzem.

1.3 O letramento e os domínios do estágio – o trabalho e a escola

Barton (2007, p. 66) afirma que o local de trabalho é particularmente um espaço importante ao estudo do letramento, pois é onde as pessoas passam a maior parte do tempo que estão acordadas e, sobretudo, porque “para muitas pessoas o trabalho constitui uma importante parte de suas identidades.” Como já mencionado, reforça o autor, as práticas de letramento variam nos diferentes domínios como a casa, a escola, o trabalho, ou seja, em cada domínio as práticas podem ser diferentes e podem ser valorizadas de diferentes modos. Ele levanta, então, algumas diferenças entre a esfera da escola e do trabalho. Assim, no trabalho, uma gama de atividades de leitura e escrita é frequentemente formatada, limitada e constrangida, ainda que ocorra compartilhamento, cópia e colaboração que são típicos nos letramentos desse domínio. Já na escola, o leque de atividades de leitura e escrita é bem mais amplo, mas cópia e colaboração são rigidamente controladas e monitoradas. Salienta ele que entender como leitura e escrita diferem em diferentes contextos é essencial à aprendizagem do letramento.

Estudos etnográficos de letramento no local de trabalho têm demonstrado que “habilidades de letramento” no trabalho não são competências descontextualizadas que alguém pode colocar em ação em qualquer lugar. Antes, “letramento no local de trabalho depende do que as pessoas são, de suas ‘bagagens’, culturas e oportunidades e dos contextos nos quais as práticas de letramento fazem parte.” (BARTON, 2007, p. 67) A identidade das pessoas no local de trabalho, os modos como o espaço é organizado e os incentivos e desincentivos para demonstrarem suas habilidades refletem, influenciam o letramento nos quais as pessoas se engajam, ou seja, as relações de poder implicam a efetividade ou não, nas palavras de Freire, de “letramentos de empoderamento”.

A escola é um domínio particular, onde são desempenhados certos tipos de atividades, diferentemente do que poderia ser feito em casa ou no trabalho. Como instituição, a escola tem modos próprios de “fazer as coisas”, particularmente, tem um conjunto de práticas relacionadas ao uso da linguagem e do letramento. E, assim, constitui-se como uma referência significativa de valores e atitudes que influenciam a sociedade e a visão de leitura e escrita é em algum grau influenciada pela escolarização e imagens do que se faz na escola, observa Barton (2007, p. 176).

Contudo, é preciso assinalar que as influências não são unilaterais, as escolas estão situadas em um contexto mais amplo – uma dada sociedade –, não estão isoladas ou imunes, desse modo refletem a multiplicidade de valores dessa sociedade na qual está inserida. Há,

pois, uma relação de mútua influência. Assim, chama atenção o autor que não há uma única visão de letramento escolar numa dada sociedade e que dentro das escolas as visões de letramento estão amarradas a diferentes métodos de ensino, contudo mesmo onde um método específico é identificado, o que de fato acontece na sala de aula pode variar bastante.

Socialmente, as escolas são estruturadas hierarquicamente, há um responsável – um dirigente – e status bastante definidos para diferentes professores. Estes têm mais status e poder que os estudantes e são pagos para estar ali, os estudantes têm obrigações legais de frequentar a escola e os pais raramente entram na escola. É nesse quadro que crianças e jovens aprendem sobre letramento. Há inúmeras práticas que são aprendidas na escola, entre elas aprender a adaptar-se, a ser regulado pelo tempo, a fazer parte de grupos, a seguir regras observando o que é ou não permitido, o que inclui quem pode falar, quando, com quem e sobre o quê. Há diversas formas de as escolas socializarem crianças e jovens pela organização de rotinas e ritmos de escolarização, cuja centralidade repousa no uso da linguagem (BARTON, 2007, p. 177).

O uso da linguagem, aprender a ler e a escrever, a lidar com uma gama de textos, gêneros e a relacionar outras mídias não é restrito à escolarização, é um processo contínuo que se estende pelos mais diversos domínios e segue a ser construído pela vida. Seja como servidor/a público/a, seja como operário/a, seja como estagiário/a – na condição de aprendiz – , em todo trabalho os atores sociais se deparam com novos letramentos em função das novas demandas que podem ser das mais variadas ordens.

Essa noção de uso da linguagem, de letramento como processo de construção contínuo é basal para minha pesquisa, já que defendo que o estágio precisa se constituir como um domínio híbrido – de interação entre a escola e o trabalho –, no qual os/as estudantes universitários/as na condição de estagiários/as possam participar de práticas sociais e discursos do letramento que favoreçam a efetivação do caráter formativo desse espaço social.

1.4 Um diálogo entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento

Busco embasamento para a proposição desse diálogo entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento em Rios (2010a, p. 169/170), que explicita uma notável similaridade entre os campos de Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica:

Esboço três aspectos que permitem essa integração. Em primeiro lugar, e obviamente, ambas têm um histórico em algum tipo de teoria social, no sentido de que paralelamente se preocupam com alguma teorização, respectivamente, do letramento e do discurso em relação às ciências sociais. Em segundo lugar, e como decorrência

do primeiro aspecto, ambas enfatizam o fato de que há uma relação inextricável entre língua e prática social. Investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais está ligada. Por fim, ambas chamam atenção tanto para a linguagem falada como para a escrita (e outros modos semióticos), e, mesmo se elas aparentemente têm diferentes propósitos de pesquisa, defendo que há um grande potencial para sua integração, tanto teórica como metodologicamente.

Rios (2010a, p. 171) considera que o referencial teórico do discurso de Chouliaraki e Fairclough (1999) é pertinente para a Teoria Social do Letramento, pois “aponta para uma sofisticada conceituação do discurso na prática social.” O autor ressalta, assim, que:

“O discurso, propriamente, é o uso da língua tanto para atuar na vida social como para refletir sobre ela”. No interior de uma prática social, o discurso é um elemento que se relaciona dialeticamente com outros, tais como atividades materiais, relações sociais e fenômenos mentais, e nenhum desses elementos se reduzem aos outros, de modo que um interioriza e é interiorizado pelos outros. Como consequência, o letramento nesse referencial faz parte de atividades materiais, tipos de relações sociais e identidades, crenças e valores específicos em uma dada comunidade, bem como contém aspectos desses diferentes elementos. Outra consequência é que os recursos discursivos do elemento discurso no referencial da ADC – gênero, discursos e estilos, podem ser focalizados na instanciação do letramento, expandindo sobre uma riqueza de possibilidades de combinações entre a fala, a escrita e outros modos semióticos. Assim, podem-se **explorar os gêneros escritos, o papel das atividades de leitura e dos textos escritos nos discursos e ou nos discursos do letramento**, se este é o foco, e nos estilos utilizados para a produção de textos. (grifos nossos)

Assim, segundo ele, a integração entre análise do discurso linguisticamente embasada e letramento tem como ponto fundamental o fato de que o letramento está “encaixado na língua, tanto no uso como no sistema da língua.” Quanto ao uso do letramento, a noção de discurso como língua em uso – linguagem falada ou escrita – evidencia a integração no nível ontológico, já que ao se investigar o letramento se está investigando “o discurso no modo como é desempenhado pelo uso da linguagem escrita.” Quanto ao sistema da língua, na perspectiva funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional, “a linguagem escrita é realizada no sistema estratificado da língua e instanciada nas interações concretas.”

Em Rios (2010a) está proposta uma sofisticação teórica de extrema relevância aos Novos Estudos de Letramento. O autor defende que letramento está posicionado no mesmo nível de abstração de discurso, seria, pois, segundo o autor, uma contradição conceitual tanto identificar letramento ou discurso – categoria inferior – com a prática – categoria superior –

como considerar uma categoria de análise as “práticas de letramento”, por ser em si reducionista. Sustenta Rios que o “conceito de ‘evento de letramento’ e o referencial teórico do discurso estão inerentemente um no outro, e isso pode ser visto no uso da linguagem escrita ou na construção reflexiva do (dos significados que implicam o) letramento e dos letramentos.” Propõe ele, então, a fim de guardar coerência teórico-metodológica, como categoria de análise, a expressão ‘discurso do letramento’. O autor salienta que “essa expressão deve ser entendida como um nome composto para enfatizar que o que está sendo estudado é tanto a linguagem escrita como atividade quanto sua representação pelos participantes da pesquisa.” (RIOS, 2010a, p. 173)

Esse refinamento conceitual nos deu embasamento para considerar pertinentes não todas as seis proposições de Barton e Hamilton (1998), mas cinco delas. Como já discutido, se letramento está no mesmo nível de abstração de discurso – e está –, que é um dos elementos irredutíveis de uma prática social e que se relaciona com os outros elementos dialeticamente interiorizando-se mutuamente; então, considerar “letramento como conjunto de práticas sociais” configura-se uma contradição conceitual, pois se estaria tanto reduzindo a prática a um de seus elementos – o discurso – como reduzindo qualquer um dos elementos da prática social aos outros - ora, os elementos da prática social são irredutíveis. Desse modo, o refinamento proposto por Rios, confere coerência epistemológica à TSL e, por conseguinte, à interação desta com a ADC.

Como decorrência dessa reflexão, assumo, ressalta-se, o conceito de “discursos do letramento” e não de “práticas de letramento”. Este último além de implicar incompatibilidade conceitual como acima evidenciado, é um conceito extremamente reducionista, uma vez que restringe o fenômeno do letramento à atividade, a tarefas desprovidas do cunho crítico. Já o primeiro, constitui-se um conceito epistemologicamente coerente e denso que contempla tanto a linguagem escrita como atividade quanto a representação da atividade pelos atores sociais, ou seja, contempla o caráter reflexivo, um dos pontos em comum e crucial para ambas as teorias de base crítica.

Assim, com base em Rios (2010b), o qual assevera que “o uso do plural ‘letramentos’ se justifica por suas vinculações a um determinado domínio ou área da vida social”, como já expressei, proponho nomear um “tipo” híbrido de letramento, os letramentos do domínio do estágio de estudantes. O caráter híbrido se refere à sua natureza complexa e compreende em si dois grandes domínios: o da escola e o do trabalho.

Para nomear esse tipo híbrido de letramento busco fundamento também em Barton (2007, p. 37-39). Segundo o autor, letramentos são configurações de práticas e, ainda que não haja uma relação exaustiva de letramento, como também não há uma dimensão única, na qual eles possam ser deslocados do simples para o complexo ou do fácil para o difícil, é válido, afirma ele, o movimento de identificação de diferentes categorias, já que letramentos não são igualmente valorizados. Barton atesta, então, que “as tão-propaladas formas simples ou básicas de letramento são na verdade letramentos diferentes servindo a propósitos diferentes. Eles não se conduzem de um para o outro de forma óbvia.”

É importante trazer a essa proposição o que Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 11) discutem a respeito de domínios e comunidades de discurso. Os autores ressaltam os conceitos: domínios são espaços sociais, são contextos padronizados e estruturados, nos quais diferentes letramentos são usados e aprendidos e comunidades de discurso “são grupos de pessoas que se mantêm juntas por modos característicos de falar, agir, atribuir valor, interpretar e usar a linguagem escrita.” Para, então, defender que as fronteiras entre domínios e as respectivas comunidades de discurso não são claramente demarcadas, elas são permeáveis. Há vazamentos e movimentos entre as fronteiras e sobreposição de domínios.

É bastante pertinente também à discussão a perspectiva crítica de Barton e Tusting (2005) a respeito de comunidade de prática e de comunidade de aprendizagem. Os autores problematizam o conceito acrítico de comunidade de prática, tal como tratado por Wenger (1998, apud BARTON e TUSTING, 2005), para quem comunidade de prática é o agrupamento de pessoas que juntas realizam atividades na esfera da vida cotidiana, do trabalho ou da educação. Eles lançam um olhar crítico também ao conceito de comunidade de aprendizagem de Eraut (2002, apud BARTON e TUSTING, 2005), em que a construção da aprendizagem é considerada parte integral da interação recíproca restringida e facilitada por habilidades, estruturas, redes e fatores culturais. Em outras palavras, nessas comunidades, a aprendizagem é entendida como reprodutiva, ou seja, a aprendizagem acontece por indução dos membros iniciantes pelos membros mais velhos que teriam competência e *status*. Assim, os iniciantes aprenderiam a partir da participação periférica para a participação central. Essa abordagem foca a convergência e desconsidera questões mais amplas como a complexa relação entre discurso e poder, entre estrutura e agência.

Barton e Tusting (2005) propõem que para se entender a dinâmica das comunidades de práticas é preciso estudá-las mobilizando teorias da linguagem, do letramento, do discurso e poder. Os autores assinalam a natureza mediada textualmente dos mundos sociais, o que

atesta a potencial contribuição dos estudos do letramento para o entendimento da dinâmica das comunidades de práticas, já que por meio dos estudos do letramento e do discurso desvelam-se relações de poder, de exploração, questões de conflito, inclusão, exclusão e se considera o contexto social mais amplo no qual está inserida a comunidade de prática, ou seja, se leva em conta a complexa relação entre estrutura e agência, mediada pelas práticas sociais.

Desse modo, assumo o conceito de comunidade de práticas como um espaço social, cujas fronteiras são permeáveis, do qual os atores sociais participam de redes de práticas sociais – que configuram o estágio –, por isso se envolvem em discursos do letramento relacionados a essas redes e partilham, em algum grau, objetivos e propósitos. Comunidade de práticas pressupõe configuração relativa – já que é potencialmente instável –, resultante das relações de poder, dos conflitos, das negociações de sentidos, dos rearranjos decorrentes, da relação transformacional entre a estrutura e agência – pois, segundo o Realismo Crítico, a estrutura é sempre prévia à ação –, aquela é, então, entendida como coerção e também como recurso a esta, ou seja, as estruturas sociais constroem e possibilitam à agência dos atores sociais que as reproduzem e/ou transformam.

Dessa perspectiva crítica que considera a complexidade da relação entre estrutura e agência, tomo o conceito de comunidade de aprendizagem como um espaço social, precipuamente de construção de conhecimento, cujas fronteiras também são fluidas, de modo que os domínios se interconectam e comunidades de discurso negociam bens simbólicos e materiais. Um espaço do qual os atores sociais participam, ou deveriam participar, de práticas sociais e discursos do letramento significativos, essencialmente, formativos e, por isso, emancipadores.

Assim, entendo que os/as estagiários/as de uma dada instituição – no âmbito dessa pesquisa, do FNDE –, pertencem a comunidades de discurso que coexistem na rede de práticas que é o estágio, configurando-se, assim, uma comunidade de práticas, cujo fim deve ser a efetivação da comunidade de aprendizagem. Defendo que o estágio seja essa cadeia de fronteiras permeáveis, sobrepostas e/ou inter-relacionadas que possibilite a agência de tal modo que os/as estudantes transitem tanto no domínio da escola como do trabalho, constituindo, dessa forma, um tipo híbrido de letramento – os letramentos do domínio do estágio de estudantes universitários.

A fim de salientar esse caráter híbrido dos letramentos do domínio do estágio de estudantes, evoco novamente Barton (2007) e Rios (2010b), os quais afirmam que os diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios da vida, tais como a casa, a

escola, o trabalho. As regras sociais subjacentes à ação dos sujeitos nesses três contextos são diferentes, os espaços físicos são diferentes, o tempo é escalonado de modo diferente. Assim, esses diferentes domínios dão consequência a diferentes discursos do letramento. Contudo, se a casa é um domínio particularmente importante, pois é o espaço central a partir do qual o ator social se aventura para outros domínios, ou seja, o domínio da casa é um laboratório para a agência em outros tantos domínios; defendo que o domínio do estágio de estudantes é um laboratório, por meio do qual os estudantes universitários participam de discursos do letramento que transitam ou deveriam transitar tanto no domínio da escola como do trabalho, de tal sorte a constituir um domínio por meio da interconexão das práticas relacionadas, num movimento que deveria ser, por excelência, formativo.

1.5 A análise Textual e Discursiva

Ao propor a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos, respectivamente, aos significados acional, representacional e identificacional, Fairclough (2003) ampliou o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise de Discurso Crítica. Ele advoga que os três significados atuam juntos na dimensão textual do discurso e que esses conceitos são simultaneamente discursivos e sociais.

Esse diálogo entre a ADC e a LSF tem bases na perspectiva funcionalista da linguagem, ou seja, ambas assumem que a linguagem tem funções externas ao sistema linguístico que são responsáveis pela organização interna desse sistema. Assim, o diálogo com LSF é para a ADC fundamental, já que o conhecimento das estruturas linguísticas é basal para o trabalho de análise textualmente orientada. A compreensão do modo como essas estruturas são usadas para representar e agir no e sobre o mundo social possibilita o desvelamento de discursos hegemônicos e práticas exploratórias.

Desse modo, para a análise linguístico-discursiva busquei entre as categorias linguísticas da ADC como também da LSF as categorias mais pertinentes e produtivas a fim de investigar o problema social em foco. Assim, a partir dos dados, mostraram-se pertinentes para a compreensão da estrutura linguística os processos oracionais do sistema de transitividade da LSF – os processos em uma perspectiva de representação, que se refere à metafunção ideacional e se colapsa à representação de ações sociais da ADC –, já para a análise discursiva, propriamente dita, mostraram-se férteis as seguintes categorias a representação de atores sociais, a representação de ações sociais e a escolha lexical – do significado representacional – e a modalização e a avaliação – do significado identificacional da ADC (ver seção 3.4). Assim, por meio dessas categorias linguísticas analisar-se-á os

corpora de modo a desvelar possibilidades e constrangimentos à efetivação do caráter formativo do espaço social do estágio.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO COMO REDE DE PRÁTICAS SOCIAIS E DA DIRETORIA DO FNDE *LOCUS* DESSAS PRÁTICAS

Início esse capítulo apresentando um breve histórico sobre o estágio no Brasil. Para tanto, considerando que, dada a perspectiva crítico-discursiva da ADC, textos, sobretudo textos normativos, têm efeitos causais, ou seja, textos acarretam mudanças na vida social e, dialeticamente, sofrem sua influência, optei por um recorte a partir da legislação brasileira a fim de desenhar o percurso do estágio, passando pelas principais normas, do primeiro instrumento jurídico a tratar do tema, o Decreto n. 20.294/1931, até o texto vigente, a Lei 11.788/2008.

A seguir, partindo da perspectiva do texto normativo vigente apresento o conceito de estágio - classificação e relações do estágio, bem como o conceito de estagiário – esse, a partir de seu quase apagamento no texto da lei, representado majoritariamente como paciente dos e nos processos, ou seja, como o que sofre ou recebe a ação. Procuro, também a partir dos textos normativos, contextualizar a instituição – *locus* das práticas sociais e dos discursos do letramento envolvidos no estágio de estudantes universitários, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e, mais especificamente, uma de suas diretorias, a Diretoria de Assistência a Programas Especiais (DIPRO).

2.1 Estágio no Brasil – um recorte a partir de textos normativos

Segundo Santos (2006), a primeira norma, no Brasil, a fazer referência ao estágio, mais especificamente à figura do estagiário, ocorreu na década de 30 – na Era Vargas. O Decreto nº 20.294, de 12 de agosto de 1931, autorizava, mediante acordo com o Ministério da Agricultura, a admissão de “alunos estagiários e internos” na escola vinculada à “Sociedade Nacional de Agricultura”, conforme Art. 4ª, a saber, “A Sociedade Nacional de Agricultura, mediante acordo com o Ministério da Agricultura, admitirá, na Escola, alunos estagiários e internos, recebendo uma dotação anual por aluno matriculado, logo que, para esse fim, exista verba própria.” (BRASIL, 1931)

Na década seguinte, o Decreto-lei nº 4.073/ 1942 – Lei orgânica do ensino industrial – estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, ramo do ensino de segundo grau, “destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” No Art. 48, define o estágio como “um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”, determina a

articulação entre os estabelecimentos de ensino e os industriais e prevê já as modalidades obrigatório e não obrigatório para o estágio, como segue:

Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. (Renumerado pelo Decreto-Lei nº 8.680/1942)

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios. (BRASIL, 1942)

Quatro anos mais tarde, já no governo Eurico Gaspar Dutra, no Decreto-lei nº 9.613/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o estágio foi representado como trabalho complementar, cuja realização foi também, vagamente, disciplinada como “períodos de trabalho, realizados sob a orientação da autoridade docente” no § 3º do Art. 40, que segue:

São trabalhos complementares:

- a) as excursões;
- b) as atividades sociais escolares;
- c) **os estágios.**

§ 2º Os estabelecimentos de ensino agrícola velarão pelo desenvolvimento, entre os alunos, de instituições sociais delas, com um regime de autonomia, de caráter educativo, criando na vida as condições favoráveis à formação do gênio desportivo, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, dos hábitos econômicos, do espírito de iniciativa, e de amor à profissão. Merecem especial atenção, entre essas instituições, as cooperativas, as quais deverão ser constituídas em todos os estabelecimentos de ensino agrícola.

§ 3º A direção dos estabelecimentos de ensino agrícola articular-se-á com os estabelecimentos de exploração agrícola, para o fim de **assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, que consistirão em períodos de trabalho, realizados sob a orientação da autoridade docente.** (BRASIL, 1946, grifos nossos)

Quase duas décadas mais tarde, é sancionada por João Goulart a Lei 4024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que desvinculou o ensino propedêutico do técnico, o que sugere a orientação de um e de outro, ou seja, aquele estava voltado à formação dos filhos da elite governante e esse, aos filhos dos trabalhadores e operários a fim de atender as necessidades do mercado. Distinguiu também o ensino normal, voltado à formação de professores e outros profissionais para o ensino primário. Seguem os artigos mais significativos dessa lei a respeito dessa desvinculação.

Da Educação de Grau Médio

Do Ensino Médio

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 46. § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Do Ensino Técnico

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961)

Em 1967, a Portaria Ministerial nº 1002/1967 do Ministério do Trabalho e Previdência Social instituiu “nas empresas a categoria de estagiário”, na qual poderiam integrar “alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial”. Essa portaria não disciplinou direitos e deveres referentes ao estágio, tão somente previu que a admissão de estagiários se desse segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas e fossem fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional.

Cumpra salientar que, embora itens a constar, obrigatoriamente, do contrato-padrão, como já mencionado, não contemplassem os direitos do estagiário, condicionava a duração e o objeto da bolsa ao programa estabelecido pelas Faculdades ou Escolas Técnicas, o que, ainda que timidamente, faz alusão ao caráter educativo. Contudo, salienta-se que, de modo bastante incisivo, o Art. 3º isenta as empresas dos encargos e direitos trabalhistas ao consignar que o estágio não geraria “para quaisquer efeitos, vínculo empregatício”, conforme segue:

Art. 1º - Fica instituída nas empresas a **categoria de estagiário** a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.

Art. 2º - As empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão:

- a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;
- b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa;
- c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio;
- d) o horário do estágio;

Art. 3º - **Os estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas**, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio. (sic) (BRASIL, 1967, grifos nossos)

Em 1970, por meio do Decreto nº 66.546/1970, já no governo Emílio Garrastazu Médici, é instituída a Coordenação do “Projeto Integração”, que implementaria o programa de “estágios práticos” para estudantes do ensino superior de áreas consideradas prioritárias, a saber, engenharia, economia, administração e tecnologia, cuja realização poderia se dar em órgãos e entidades públicos e privados. O decreto limita o público-alvo do projeto a estudantes do ensino superior, ressalta-se que o estagiário é representado como “estudante” e “estudante bolsista” e ressalta-se, ainda, que está expressa de forma contundente, no Art. 3º, a isenção tanto do projeto como do estabelecimento, *locus* do estágio, quanto ao vínculo empregatício ou funcional.

Art. 1º Fica instituída a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinadas a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.

Art. 2º Os estágios revestirão a forma de bolsas de estudo, cabendo normalmente aos órgãos e entidades onde eles de se realizem assegurar aos estudantes recursos financeiros não reembolsáveis para sua manutenção e aquisição de livros, instrumentos e materiais.

Art. 3º **Em nenhuma hipótese a concessão das bolsas de estudo de que trata este decreto poderá dar origem a vínculo empregatício ou funcional entre os estudantes bolsistas e o "Projeto Integração" ou os estabelecimentos, órgãos ou entidades públicos ou privados**, em que se realizarem os estágios, os quais cessarão desde logo com a conclusão do curso dos estagiários. (grifo nosso)

No ano seguinte, a Lei nº 5.692/1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, prevê a realização do estágio em regime de cooperação entre empresa e escola e, no parágrafo único do Art. 6º, também de modo enfático, determina que o estágio não acarretaria “nenhum vínculo empregatício” para as empresas, “mesmo que remunere o aluno estagiário”.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. **O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego**, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento. (Brasil, 1971, grifo nosso)

Em 1977, Ernesto Geisel sancionou a Lei nº 6.494/1977, que tratava sobre os estágios de estudantes do ensino superior, ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo. Embora contemplasse estágios de estudantes tanto do ensino superior como do 2º grau regular e supletivo, a norma, segundo muitos juristas, deixou lacunas, o que teria acentuado as desvirtuações e as contratações irregulares de estagiários e, assim, facilitado, sobremaneira, a exploração de estudantes, submetidos ao subemprego.

Assim, a norma foi alterada pela Lei nº 8.859/1994 e pela Medida Provisória nº 2.164-41/2001, o que, em tese, amenizaria tais lacunas, já que a alteração previa a contemplação do ensino e da aprendizagem em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares e, por fim, tanto as Leis nº 6.494/1977 e 8.859/1994 como o Art. 6º da MP 2.164-41/2001 foram revogadas pela Lei nº 11.788/2008, ora vigente.

Cabe salientar, ainda, que também esse instrumento, a exemplo de outras normas, tratou, incisivamente, sobre a não configuração de “vínculo empregatício de qualquer natureza”.

Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, **aluno regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 2º Grau e Supletivo**. (Redação dada pela Lei nº 8.859, de 23.3.1994)

§ 1º - O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei. (Redação dada pela Medida Provisória nº 2.164-41, de 2001)

§ 3º **Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.**(Incluído pela Lei nº 8.859, de 23.3.1994)

Art. 4º **O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza** e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais. (BRASIL, 1977, grifos nossos)

Na segunda metade da década de 90, já no governo Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 9394/1996 – a nova LDB –, revogando a anterior, a Lei nº 5.692/1971. A nova LDB embora apresente indícios de discursos mais progressistas, como no § 2º do Art. 1ª “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, permanece o discurso conservador, em relação ao estágio, a serviço do mercado, já que reproduz, quase *ipsis litteris*, no art. 82, a negação ao estagiário do vínculo empregatício, ou seja, a negação de direitos sociais, garantindo apenas seguro contra acidentes e cobertura previdenciária, conforme segue:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. **O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício**, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (sic) (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Esse último parágrafo foi revogado pela Lei 11.788/2008 – a nova Lei do Estágio de Estudantes – e o artigo passou a ter a seguinte redação “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.”

Por fim, transcorridos mais de trinta anos da Lei nº 6.494/1977, em 2008, foi promulgada pelo, então, Presidente Lula a Lei 11.788/2008, a Lei do Estágio de Estudantes, como já discutido acima. A lei vigente revogou e alterou várias normas, inclusive, revogou integralmente a anterior lei do estágio.

Desse modo, julgo de extrema importância apresentar alguns excertos do vigente instrumento normativo, já que ele traz alguns avanços para o domínio híbrido que, defendo, deve ser o estágio. Assim, a nova lei impôs alguns limites aos contratos de estágio, como contrato tripartite firmado entre estudante, concedente e instituição de ensino, número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal, e também prevê alguns direitos, historicamente, negados aos estagiários, como concessão de recesso, concessão compulsória de bolsa ou outra forma de contraprestação para o estágio não obrigatório e limite da jornada do estágio.

Considero importante assinalar que também a lei vigente expressa de modo contundente, em seu Art. 3º, que o “estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, **não cria vínculo empregatício de qualquer natureza**” (grifo nosso). Percebe-se que tal negação foi uma constante nos instrumentos normativos ao longo das décadas. Essa constatação levanta fortes indícios de

que o ordenamento jurídico brasileiro sobre o tema tem estado a serviço de um projeto neoliberal de precarização das relações trabalhistas, que mascara e naturaliza práticas e relações exploratórias. Voltarei a essa discussão nos capítulos IV, V e VI, bem como nas considerações finais.

2.2 O Estágio: conceito, classificação, relações e o estagiário

A partir da nova Lei do Estágio de Estudantes, a Lei nº 11.788/2008, apresento a definição de estágio, a classificação e as relações do estágio, como também o conceito de estagiário que assumo nesse trabalho de pesquisa.

Assim, o texto normativo, no Art. 1º define estágio e delimita o universo de educandos que podem se tornar estagiários.

O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o **O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.**

§ 2o **O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.** (grifos nossos)

Destarte, defendo que o estágio configura-se uma rede de práticas sociais, em que os discursos do letramento envolvidos fazem, necessariamente, parte tanto do domínio da academia como do trabalho, de modo tão inter-relacionado que implica um domínio híbrido, um domínio próprio, a fim de que essa rede se efetive para o ator social protagonista, o estagiário, como um espaço formativo por excelência.

A nova lei do estágio de estudantes, no Art. 2º, classifica o estágio, como segue:

O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. (grifo nosso)

§ 1o Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2o Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Há, pois, duas modalidades de estágios, o obrigatório e o não-obrigatório. O obrigatório é parte integrante do currículo, indispensável para a obtenção do diploma; já o não-obrigatório constitui o estágio opcional, por isso pode ser considerado atividade de extensão, cuja carga horária é acrescida à obrigatória. Independentemente da modalidade, o

caráter formativo deve ser o norte das práticas e letramentos, com os quais o estagiário esteja envolvido.

No Art. 7º, estão elencadas as obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas. (grifo nosso)

A celebração do termo de compromisso tripartite – educando ou representante legal, instituição de ensino e concedente – implica responsabilização de todos os envolvidos quanto à observância da efetivação do estágio como um espaço de conexões e construções de conhecimento.

No mesmo sentido, o Art. 9º delimita quem pode ser concedente e quais são suas obrigações:

As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; [...]

V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;

VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário. (grifo nosso)

Destaco entre as obrigações da concedente, ou seja, de quem pode oferecer estágio, a obrigação de prover ao estagiário, representado como “educando”, as condições para que participe de práticas e letramentos significativos e formativos.

Os Artigos de 10 a 14 discorrem sobre as relações do estágio, tais como jornada, contraprestação, recesso e sobre o estagiário:

Art. 10 A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso e ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais [...]

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior [...]

§ 1o O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2o Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos [...]

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio. (grifos nossos).

Esses artigos referem-se, sobretudo, à inter-relação que o estágio deve ter com o domínio da escola, ou seja, à efetivação da conexão dos domínios a fim de garantir seu caráter formativo.

Salienta-se que esses artigos, do 10 ao 14, compõem o capítulo sob o título “Do Estagiário”, contudo, esse ator social só é representado como agente em duas ocorrências. Na primeira delas, o “aluno estagiário” é representado como agente conjunto do processo “definir”, qual seja, “A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre **a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário**”. Na segunda, ainda que ele seja o ator do processo modalizado “poderá receber”, semanticamente não é de fato o agente da ação, mas sim o beneficiário. Tampouco há uma conceituação expressa desse ator social no texto da lei, o que há, apenas, é a restrição, como já mencionado, do universo de estudantes que podem ocupar a condição de estagiário, no Art. 1º, a saber, “educandos que estejam frequentando o ensino regular”.

Desse modo, defendo que o estagiário é um ator social que pertence a comunidades de discurso que coexistem na rede de práticas que é o estágio e, assim, participa de uma comunidade de práticas, cujo fim deve ser a efetivação da comunidade de aprendizagem (ver seção 1.4), já que o interesse em comum maior é o processo de formação acadêmica e profissional. Assim, no espaço social e institucional do estágio, por ser estudante, deve estar envolvido em práticas sociais e em discursos do letramento pertinentes aos domínios da academia e do trabalho, interligados, de modo a constituir um domínio híbrido, o domínio do estágio de estudantes, a fim de que o estágio se configure um espaço efetivo de construção coletiva de conhecimentos e habilidades atinentes à formação do ator protagonista legítimo desse espaço, o estagiário.

2.3 A instituição – *locus* das práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários

Tomando por base a seguinte proposição de Barton e Hamilton (1998, p. 7) “O letramento é historicamente situado” – que comunga com a percepção de discurso de Fairclough (2001), a saber, discursos são historicamente situados e considerando também que definições particulares de letramento e seus respectivos discursos do letramento são alimentados por instituições particulares, o que corrobora a asserção de Barton e Hamilton (1998), de que instituições diferentes definem e influenciam diferentes aspectos do letramento ou letramentos distintos, ou seja, elas se tornam instituições mantenedoras de definição; julgo relevante, também, contextualizar a instituição – *locus* dos discursos do letramento, já que as instituições se valem do letramento para planejar, controlar, influenciar, ou seja, o quadro institucional fornece o contexto para a ação dos atores sociais, que por sua vez podem reproduzi-lo ou transformá-lo.

Assim, a exemplo da discussão sobre o estágio, faço a opção por um recorte normativo e sucinto para situar a instituição, a autarquia e uma de suas diretorias, a DIPRO – *locus* do problema social investigado.

Desse modo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi instituído pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Reza o seu Regimento interno, Art. 2º que:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE tem por finalidade:

I - captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos educacionais nas áreas de ensino, pesquisa, alimentação escolar, material escolar e bolsas de estudo;

II - observar as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação - MEC.

Conforme veiculado em seu sítio oficial, a missão da autarquia é prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, visando garantir ensino de qualidade a todos os brasileiros. A instituição tem como valores a transparência, a cidadania e o controle social, a inclusão social, a avaliação de resultados e a excelência na gestão.

No ano de 2004, foi criada, no âmbito do FNDE, a DIPRO, a então Diretoria de Programas Especiais, em decorrência da Portaria Ministerial Nº 1.859/MEC, de 24 de junho de 2004, que determinou a transferência da gestão de vários programas, à época sob tutela do MEC, para a responsabilidade do FNDE, conforme o Art. 1:

Determinar a transferência, de imediato, para a órbita de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a gestão do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA e os acordos de cooperação técnica a ele vinculados, e, a partir do dia 05/julho/2004, também da gestão do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED, bem como dos acordos de cooperação técnica vinculados a este programa.

No ano de 2007, em virtude da aprovação de novo Regimento Interno, a Dipro passou a ser designada Diretoria de Assistência a Programas Especiais. Assim, em 2009, por meio da Portaria nº 852/2009 foi aprovado o vigente Regimento Interno, cujas competências da diretoria constam do Art. 102:

À Diretoria de Assistência a Programas Especiais - DIPRO compete:

I - planejar, coordenar e supervisionar as ações que envolvem o desenho e a implantação de programas e projetos da área da educação, desenvolvidos por intermédio de cooperação ou assistência com organismos internacionais;

II - prestar assistência financeira e suporte técnico aos entes federados na execução de projetos e programas especiais; [...]

IV - fomentar e acompanhar a mobilização e controle social de projetos e programas especiais junto ao sistema público de ensino e sociedade civil envolvida.

A Diretoria de Assistência a Programas Especiais – DIPRO, diretoria criada, em 2004, nunca esteve alocada no prédio sede da autarquia. Desde 2009, a diretoria está acomodada em espaço alugado – em três andares de um prédio particular situado a cerca de 300 metros da sede do FNDE. Considerando-se as implicações quanto à tramitação de toda documentação entre a DIPRO e as demais diretorias, esse dado é relevante, pois o trabalho de entrega e recebimento de documentos e também de instrução processual (cadastramento, abertura de volume, numeração, carimbo e arquivamento) – de memorandos e ofícios a processos de convênio e de prestação de contas constituídos por vários volumes (grande parte acima de 50 volumes) – é realizado, predominantemente, pelos estagiários, raramente, por terceirizados e, excepcionalmente, por técnicos da instituição.

Assim, na rotina de uma instituição pública, cujas competências consistem, essencialmente, em assistência financeira e suporte técnico aos municípios e estados referentes a políticas públicas educacionais formuladas pelo Ministério da Educação, dividiam espaço e negociavam bens simbólicos e materiais, na diretoria, estagiários, terceirizados, consultores, técnicos e dirigentes (assessores/as, coordenadores/as, diretora).

Assim, a DIPRO contava, à época da pesquisa, com um quadro de 108 profissionais, entre os quais, 11 estagiários – 10 estudantes do ensino superior e 1 estudante do ensino médio. A diretoria estava estruturada em gabinete, 1 coordenação geral – A Coordenação Geral de Programas Especiais – CGPES e 4 (quatro) coordenações, a saber, Coordenação do Plano de Ações Articuladas – PAR, Coordenação de Programas Especiais – COPES, Coordenação do Programa Formação pela Escola e Coordenação de Projetos de Cooperação Internacional – CPCI. Os estagiários estavam divididos por esses seis espaços que compunham a diretoria e envolvidos com práticas e discurso do letramento, os quais foram analisados e investigados (ver capítulos de análise IV, V e VI) a fim de evidenciar as possibilidades e constrangimentos a efetivação do caráter formativo do estágio no contexto de uma instituição pública vinculada à educação.

Apresentada a contextualização do estágio como rede de práticas sociais e da DIPRO – diretoria do FNDE *locus* dessas práticas, no capítulo a seguir, apresento as escolhas e o percurso metodológico que fiz para investigar essa realidade social.

3 O PERCURSO MULTIMETODOLÓGICO

Assumida minha posição crítica diante da situação-problema identificada e fundamentando-me tanto na Teoria Social do Discurso como na Teoria Social do Letramento, discutidas no capítulo de fundamentação teórico-metodológica, adotei uma abordagem multimetodológica, apoiando-me também na Pesquisa Qualitativa e na Pesquisa Etnográfica, à luz de Denzin e Lincoln (2006), que ajudaram a condução do desenvolvimento da pesquisa.

É preciso, então, apresentar esse arcabouço teórico-metodológico, pois, como assinala Resende (2009, p. 57), “não há planejamentos de pesquisa pré-moldados; ao contrário, há múltiplas opções de métodos para geração e coleta de dados, construção de *corpora*, manejo e análise de dados – o/a pesquisador/a precisa se engajar na construção de uma metodologia adequada a sua pesquisa.”

3.1 Da face epistemológica e sua integração com e entre a TSL e a TSD: a Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa Etnográfica

Rios (2006/2007, p.67) advoga que “a integração entre os Novos Estudos do Letramento e a Análise de Discurso Crítica reside precisamente no encontro entre a face epistemológica da etnografia e as noções de contexto e prática social em Análise de Discurso Crítica.” O autor observa que embora a etnografia, tradicionalmente, não tenha se preocupado com a análise de texto e da interdiscursividade, ambas, a etnografia e a ADC, convergem quanto à investigação do contexto, quer societal, institucional e/ou situacional. Defende, então, que “contexto e prática social envolvem o texto e a língua numa configuração tão amarrada, que não deveríamos perdê-la de vista.” (RIOS, 2006/2007, p.67) Essa reflexão justifica e fundamenta a escolha tanto pela pesquisa etnográfica quanto pela qualitativa para meu trabalho de investigação, já que o que me interessa são as representações acerca das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários, mas, sobretudo, as representações dos discursos do letramento, ou seja, dos momentos discursivos que fazem parte dessas práticas a fim de desvelar as possibilidades e os constrangimentos da constituição desse espaço social que é o estágio como um espaço formativo e, por isso, emancipatório.

Desse modo, conforme definem Denzin e Lincoln (2006, p.17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador e o observado, ou melhor, o pesquisador e o(s) participante(s) no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, que incluem as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as gravações e os lembretes, já que, segundo os autores, “qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da

linguagem (...). Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos.” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.33).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa sobre e para o mundo, o que significa que o pesquisador estuda o problema, a questão de pesquisa em seus cenários naturais, a fim de entender e interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas conferem a eles, já que, segundo os autores, um dos mais importantes objetivos do pesquisador das ciências sociais é “relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre.” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17). Para a presente pesquisa, um dos mais importantes objetivos é desvelar discursos naturalizados sobre o estágio e sobre o estagiário a fim de potencializar as possibilidades de efetivação do caráter formativo-emancipatório do estágio.

Essa abordagem é corroborada por Rios (2006/2007, p.66), que ao tratar sobre a pertinência da etnografia para estudos sobre a linguagem, sobretudo, da etnografia crítica para a ADC, assevera que a “etnografia introduziu nas ciências da linguagem uma dimensão epistemológica inescapável. Busca atores reais em eventos reais, utilizando códigos comunicativos reais com efeitos reais em mundos da vida reais.” O autor assinala que a etnografia constrói o conhecimento por meio do diálogo, já que é comunicação, comunicação entre dois sujeitos. Por isso a pesquisa etnográfica exige, defende o autor, “uma convivência mais ou menos extensiva com os participantes em seu meio. Exige também a atribuição de identidades para o pesquisador e para os participantes,” pois a interpretação dos dados do campo são reconstruções de sentidos de ambos, pesquisador e participante(s), as quais não são meramente aplicações de princípios interpretativos, essas reconstruções historicizam os dados, já que o “contexto mediador com suas significações no momento da coleta [e geração] de dados é parte integrante da interpretação dos dados.” (RIOS, 2006/2007, p.66)

A relevância da etnografia para a Análise de Discurso Crítica é também ressaltada por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61). Os autores salientam que a pesquisa analítica do discurso deve ser considerada como apenas um aspecto da pesquisa em práticas sociais, deve, pois, trabalhar integrada a outros métodos científicos sociais, sobretudo, à etnografia. Pois, como eles avaliam, “às vezes pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso está localizado e conseguir o sentido apropriado de como o discurso figura nessa prática.”

Assim, dada à complexidade da realidade social, da qual eu, por fazer parte, tinha/tenho acesso como membro orgânico daquele contexto, visto que faço parte do corpo

técnico da autarquia vinculada ao Ministério da Educação, a etnografia configurou-se como uma orientação metodológica obrigatória para minha pesquisa, mais que isso, uma exigência ética. Pois o problema social investigado, considerando as identidades construídas, reconstruídas e/ou desconstruídas no percurso da pesquisa e as implicações disso para as representações tanto dos participantes como da pesquisadora, exigia a historicização das reconstruções de sentidos, já que o contexto mediador é parte da interpretação dos dados, conforme elucida Rios (2006/2007). Não conduzir a pesquisa sob essa orientação seria, pois, desprezar as potencialidades desse construto para a investigação e negligenciar o trabalho de pesquisa.

As pesquisas sociais envolvem o estudo da coleta e da geração de dados de variadas naturezas, como: textos, artefatos que fazem parte das práticas sociais investigadas – que se referem, por isso, à primeira – e entrevistas, notas de campo, estudos de caso, grupos focais – que guardam relação com a segunda, pois os dados são gerados, provocados a fim de materializar representações acerca do problema pesquisado. Desse modo, o pesquisador das ciências sociais precisa se valer de uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, a fim de tentar compreender melhor a complexidade da vida social. Por isso, como ressaltam Denzin e Lincoln (2006), a escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas feitas e as perguntas dependem de seu contexto. Defendem eles que as ferramentas, as técnicas e as opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência, o que, em certo grau, coaduna com o postulado por Fairclough, para quem, as escolhas metodológicas não podem ser definidas *a priori*.

Os autores destacam que a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica; compreende, pois, inerentemente, uma multiplicidade de métodos e práticas que, paradoxalmente, não são inteiramente métodos e práticas próprios. O pesquisador qualitativo pode valer-se da análise semiótica, da análise da narrativa, da análise do conteúdo, da análise do discurso, de arquivos, até de estatísticas, gráficos e números, como também das abordagens, dos métodos e das técnicas da etnografia, das entrevistas, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participante, entre outras. Como assinalado por Denzin e Lincoln, 2006, p. 19, o uso de múltiplos métodos ou da triangulação “reflete a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade” das práticas sociais investigadas.

Evidencia-se, assim, mais uma vez, o potencial de integração entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa etnográfica e destas com as teorias sociais do letramento e do

discurso. Particularmente, esse potencial e pertinência reafirmam-se a essa pesquisa, cujo foco é o significado representacional de textos. Ainda que, inevitavelmente, tenha investigado os outros dois significados, sobretudo, o identificacional, visto que, os três significados atuam juntos em textos. Como ressalta Resende (2009), os modos de agir, representar e identificar discursivamente estão associados às práticas sociais de que se participa e têm efeitos tanto na configuração de textos como na reprodução ou transformação dessas práticas.

3.2 Da integração teórico-metodológica: o percurso de construção dos *corpora*

Em observância aos postulados tanto da TSD e da TSL (ver seções 1.1; 1.2 e 1.4) como das pesquisas qualitativa e da etnográfica (ver seção 3.1), e a fim de garantir coerência ontológica e epistemológica e correspondência metodológica, optei pela geração de dados para constituição dos *corpora*. Para tanto, realizei entrevistas semiestruturadas, grupos focais com os atores diretamente envolvidos no e com o problema investigado – estagiários e dirigentes, dada a natureza assimétrica da relação de poder – e notas de campo do cotidiano daquele contexto como complementares à historicização dos dados, cujo fim é buscar compreender melhor a complexidade daquela realidade social.

Assim, com base no que defendem os autores aqui chamados a fundamentar essa pesquisa, em especial ao postulado que prega que a escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas feitas e as perguntas dependem de seu contexto, ou seja, as escolhas metodológicas não podem ser feitas *a priori*, com o intuito de abranger o universo dos atores envolvidos, como já expresso, realizei entrevistas semiestruturadas individuais e propus dois grupos focais. As entrevistas semiestruturadas individuais foram realizadas com os 11 (onze) estagiários/as – 1(uma) estudante do ensino médio e 10 (dez) estudantes universitários/as e com 4 (quatro) dirigentes – 1(um) coordenador geral e 2 (dois) coordenadores e 1 (uma) assessora da Diretoria de Programas Especiais – DIPRO do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, uma autarquia do Ministério da Educação. Por fim, conduzi dois grupos focais com a participação dos/as estagiários/as (ver seção 3.3).

Tanto nas entrevistas semiestruturadas como nos grupos focais, o que pretendi investigar foi, por meio das representações dos participantes, quais os constrangimentos mais significativos à efetivação do estágio como um espaço formativo e emancipatório a fim de vislumbrar possibilidades de mudança. Em outras palavras, a intenção foi identificar como se configuram as práticas sociais e os discursos do letramento em que estão envolvidos os estudantes universitários/as no contexto do estágio a fim de explorar possibilidades de construção/reconstrução das práticas e dos discursos do letramento, de modo que os/as

estagiários/as não sejam mais designados/as a atividades meramente operacionais, o que frustra o caráter formativo e emancipatório daquele espaço social.

Para tanto, a favor, contei com o fato de que sou membro orgânico do contexto investigado. Então, o acesso aos participantes e, sobretudo, a relação estabelecida com eles, pontos de grande relevância para o desenvolvimento da Pesquisa Etnográfica (ver seção 3.1) foram fatores potencializadores do trabalho etnográfico, ou seja, a identidade de pesquisadora logrou da identidade da técnica confiabilidade e familiaridade. A pesquisadora não era alguém desconhecida, distante, “de fora” daquela realidade social, era um membro interno do corpo técnico, com quem os participantes já tinham, em graus diferentes, algum vínculo. Durante o fazer etnográfico, nesse jogo de construções de identidades, percebeu-se a atribuição de outras identidades à pesquisadora, como a de porta-voz dos estagiários/as, como também de potencial agente de recursos humanos, cujas implicações não podem ser desconsideradas no momento da análise discursiva.

O principal foco na condução das entrevistas foi tentar registrar as representações sobre as práticas sociais e os respectivos discursos do letramento, ou seja, os momentos discursivos relacionados ao estágio de estudantes universitários/as, bem como a construção e autoconstrução de identidades dos atores sociais, que considerei protagonistas da realidade social investigada. Esses atores se situam, fazendo uso da metáfora espacial, nos polos opostos da “estrutura” hierárquica da instituição, mais especificamente, da diretoria, de um lado os/as estagiários/as e do outro os/as dirigentes. Assim, por serem ambos os atores sociais diretamente envolvidos nas relações assimétricas de poder naquele contexto e serem, de modos diferentes, os mais afetados pela naturalização de discursos sobre estágio, considero que sejam os principais atores do problema social em estudo. Ainda que estejam em extremidades opostas da “estrutura” hierárquica da instituição e seja evidente que as relações entre eles sejam assimétricas, entendo ser mais apropriado considerar ambos protagonistas e não protagonista e antagonista, sob o risco de, infundadamente, construir representações daquelas relações sociais como belicosas ou, em uma perspectiva mais branda, relações de animosidade, o que se configuraria um julgamento superficial e tendencioso.

Nesse contexto, conduzi as entrevistas semiestruturadas com o universo de estagiários/as da diretoria e também com quatro dirigentes da DIPRO. Procurei seguir o roteiro de questões abertas, mas sem rigidez, procurei conduzir de modo flexível, adaptando e até mesmo subvertendo-o, toda vez que necessário, para a fluidez da interação e, sobretudo,

para que o participante se sentisse livre e à vontade para se expressar e apresentar suas visões de mundo, seus valores, anseios, demandas acerca do estágio.

Com base em Denzin e Lincoln (2006, p. 135), saliento que as entrevistas individuais e os grupos focais geram tipos bem diferentes de “narrações – que nem são mais verdadeiras do que a outra, mas que são diferentes, particularmente quando os indivíduos expressam otimismo ou pessimismo em relação ao futuro e ao seu lugar neste.” Os autores advogam que é preciso problematizar a questão, analisar criticamente “o motivo e o modo como as respostas assumiram diferentes formas, sem buscar uma confirmação simples ou uma conclusão fácil de que existe contradição ou de que uma narração é mais ‘verdadeira’ que a outra.”

Nesse sentido, minha intenção ao propor os grupos focais foi, a partir da perspectiva multimetodológica defendida pelo arcabouço teórico-metodológico que fundamenta essa pesquisa, pensar criticamente sobre as potenciais “diferenças” e “similaridades” das e nas representações e construções identitárias dos estagiários atualizadas nos dois momentos de interação – a entrevista semiestruturada e o grupo focal – a fim de tentar compreender melhor a complexidade daquela realidade.

Desse modo, como decidi contemplar o universo dos/as estagiários/as da diretoria, propus dois grupos focais a fim de garantir vez e voz a todos eles/as, cada grupo seria, então, composto por 5 participantes. Na ocasião da realização dos grupos focais, cinco meses decorridos da primeira entrevista, um dos grupos contou com a presença de 7 (sete) estagiários/as e o outro com 5 (cinco) estudantes universitários/as. Dois estagiários que haviam participado das entrevistadas foram contratados pela instituição por meio da terceirização, por isso não participaram do grupo focal. Participaram, então, três outros estudantes universitários, um deles, havia sido transferido de outra diretoria, desvincular-se-ia do estágio na instituição no dia seguinte, pois se findaram os dois anos de seu contrato– prazo máximo previsto pela lei do estágio, a Lei 11.788/2008. Conte também com a participação de duas estagiárias que cursavam o ensino médio, uma delas havia participado das entrevistas. Esses/as jovens fizeram contribuições valiosíssimas, enriquecendo sobremaneira o debate.

A exemplo da condução das entrevistas, procurei seguir um roteiro de tópicos relacionados às questões de pesquisa. Contudo, procurei coordenar os grupos focais sem rigidez, limitei-me a lançar os tópicos, com a preocupação de privilegiar a fluidez dos debates entre os participantes, procurando apenas, garantir o direito de voz a quem quisesse fazer uso dele e, do mesmo modo, respeitar o direito de silenciamento.

As entrevistas e os grupos focais foram gravados em áudios e transcritos sem a preocupação de registro das entonações, dos silêncios e falas sobrepostas, já que meu interesse era o registro da materialidade das representações discursivas e das construções identitárias relacionadas àquela realidade social. As entrevistas e os grupos focais ao constituírem os *corpora* configuram-se o cerne dos dados dessa pesquisa.

3.3 Dos protagonistas do estágio: o perfil dos atores sociais participantes da pesquisa

Os protagonistas das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários/as e dos discursos do letramento envolvidos são, como já discutido acima, os/as estagiários/as e os/as dirigentes da DIPRO. Assim, à época da realização das entrevistas que durou cerca de três meses, entrevistei o universo de estagiários/as, ou seja, 10 (dez) estudantes universitários/as e 1 (uma) estudante de ensino médio e, ainda, 4 (quatro) dirigentes, 1 (um) coordenador-geral, 2 (dois) coordenadores e 1(uma) assessora. Quanto à proposição dos grupos focais, o primeiro deles contou com a participação de 7 (sete) estudantes e o outro com 5 (cinco). Em função do tempo decorrido entre as entrevistas e os grupos focais, cinco desses jovens eram novos à pesquisa, ou seja, não haviam participado das entrevistas, como assinalado acima.

Desse modo, contei, no decorrer da pesquisa, com a participação de 16 (dezesesseis) estagiários/as, cuja média de idade era de 22 anos. Entre eles/as, 2 (duas) estagiárias eram estudantes do ensino médio da rede pública e, portanto, 14 (quatorze), estudantes universitários/as. Desses/as 14 estudantes universitários/as, 13 (treze) cursavam Administração – entre o 3º e o 7º período – e 1 (uma) jovem cursava o 4º período de Pedagogia. Todos/as eles/as estudavam em instituições privadas, apenas 4 (quatro) recebiam bolsa de estudo – 3(três) bolsas do ProUni e 1 (uma) do FIES – todas, bolsas integrais.

Nenhum/a deles/as morava no Plano Piloto de Brasília, ou seja, todos/as os/as estudantes residiam distantes do FNDE. Assim, os/as estagiários/as para se deslocarem das regiões administrativas onde moravam – como por exemplo Gama, Santa Maria, Ceilândia, Paranoá, Sobradinho – até o local do estágio – a autarquia, no Setor Bancário Sul em Brasília – utilizavam diariamente o transporte público, para o que recebiam uma ajuda de custo – conforme previsto na nova Lei do Estágio, a Lei 11.788/2008. Para esses/as jovens o valor da bolsa de estágio, cerca de R\$ 600,00 (seiscentos reais) representava um aporte significativo à renda familiar, já que a renda familiar média era de 3 salários mínimos e todos os estudantes universitários cursavam graduação, como já evidenciado, em instituição de ensino superior particular. Como apenas 4 deles recebiam bolsa de estudo ou do ProUni ou do

FIES, os demais declararam que a bolsa de estágio era essencial para o custeio das mensalidades do curso de graduação.

Quanto aos/às quatro dirigentes entrevistados/as, importa salientar que todos são graduados/as, 1(uma) coordenadora é arquiteta, 1(um) coordenador é economista especialista em economia do setor público, o outro é mestre em Administração de Empresas, e a assessora é uma mestre em Educação. Todos com mais de 10 anos de experiência no serviço público. Cumpre evidenciar que por implicações éticas a fim de resguardar a identidade dos participantes, compromisso expressamente assumido com os atores sociais envolvidos, escolhi nomes fictícios a todos os protagonistas da rede de práticas sociais relacionadas ao estágio na DIPRO/FNDE.

3.4 Da proposta teórico-metodológica da ADC: A análise discursiva e textualmente orientada

Com base em Fairclough (2000, p. 11), assume-se que a análise das práticas sociais é “teoricamente coerente e metodologicamente efetiva porque permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter) ação” (ver seção 1.1).

Assim, como já discutido na seção 1.1, adotei como fundamentação metodológica basal da pesquisa o enquadre da crítica explanatória, com base em Bhaskar, proposto em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60/66). Assumir essa proposta significa seguir os cinco passos da crítica explanatória, o que implica assumir um eixo metodológico que impacta o desenho de toda pesquisa, o que lhe confere coerência entre as fases epistemológica e metodológica e correspondência com a complexidade ontológica (ver seção 1.1).

Na obra de 2003, Fairclough ampliou o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise de Discurso Crítica, propondo a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos – modos relativamente estáveis de ação discursiva, de representação discursiva e de identificação discursiva, respectivamente –, aos significados acional, representacional e identificacional. O autor enfatiza que os três significados atuam juntos na dimensão textual do discurso e que esses conceitos são simultaneamente discursivos e sociais. Desse modo, apresenta, nessa obra, um modelo de análise textual que propõe integrar ao enquadre da crítica explanatória no momento da análise textualmente orientada dentro da análise discursiva.

Nesse sentido, com base nessa proposta integradora para a análise textual e discursiva, diante do grande volume de dados gerados e dos limites desse trabalho, foi preciso fazer um recorte para a delimitação dos *corpora*. Assim, conforme postula a ADC, a partir dos próprios

dados, durante o manejo desses dados, no momento das primeiras leituras e análise, a fim de realizar um recorte coerente optei por desenvolver uma análise descendente, ou seja, uma análise que organizou os *corpora* a partir de critérios macros para os micros, por assim dizer. Em outras palavras, dos dados defini macrocategorias, em decorrência disso, propus categorias semânticas e, por fim, cheguei a categorias linguístico-discursivas de modo a proceder à análise textual e discursiva.

Para tanto, como já salientado, a partir dos próprios dados – dos *corpora* da pesquisa, elenquei três macrocategorias semânticas, a saber, ‘representações das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’; ‘construção e autoconstrução de identidades do estagiário’; ‘representações dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’, às quais estão relacionadas 16 (dezesesseis) categorias semânticas (ver capítulos 4, 5 e 6). Por conseguinte, como categorias linguístico-discursiva, mostraram-se pertinentes a modalidade, a avaliação, relacionadas ao significado identificacional; a representação de atores sociais, a representação de ações sociais e a escolha lexical relacionadas ao significado representacional da ADC e, complementarmente, os componentes da oração (processo, participantes e circunstância) do sistema de transitividade da metafunção ideacional da LSF, que de certa forma se colapsa à representação de ações sociais, do significado representacional da ADC.

Apresento a seguir, de modo sucinto, essas categorias linguístico-discursivas das quais lancei mão no trabalho de análise discursiva e textualmente orientada.

3.4.1 Das categorias linguístico-discursivas

Apresentarei as categorias linguístico-discursivas da ADC para em seguida apresentar os componentes da oração do sistema de transitividade da LSF.

a) Representação de atores sociais:

Conforme afirma Fairclough (2003 p. 145), como há escolhas a serem feitas na representação dos processos, há também escolhas na representação dos atores sociais, que são, geralmente, participantes nas orações. Essas representações dos atores sociais podem ocorrer, entre outras formas, por inclusão/exclusão (agente suprimido ou relegado ao segundo plano); uso de pronomes ou substantivos; ativo/passivo (o ator social é ator ou afetado do processo) pessoal/impessoal; específico ou genérico; nomeado ou classificado (o ator social é representado pelo nome ou de acordo com uma categoria, por exemplo).

b) Escolha lexical:

A escolha lexical revela de modo mais óbvio traços de distinção de um discurso, uma vez que “discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares, pois diferentes ‘discursos’ estruturam o mundo, diferentemente, e, em consequência, nas relações semânticas entre as palavras”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129)

c) Modalidade:

Modalidade, para Fairclough (2003), é uma questão de como as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou demandas, que são as funções do discurso. Existem diversas formas de realização de cada uma dessas funções com diferentes níveis de comprometimento.

A modalidade ressalta o autor é importante na estruturação de identidades (tanto nas pessoais – personalidades – como nas sociais), no sentido de que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade.

O autor apresenta alguns elementos linguísticos, que chama de marcadores de modalização, como por exemplo, verbos modais (poder, parecer, dever, estar); advérbios modais (certamente, provavelmente, possivelmente); presença de marcas subjetivas (“eu acho”, na 1ª pessoa) e a sua ausência (3ª pessoa). Contudo, Fairclough (2003 p. 168) assinala que “modalidade vai além dos casos explícitos de modalização, isto é, além dos casos nos quais há um marcador explícito de modalidade.”

d) Avaliação:

A categoria “avaliação”, segundo salienta Fairclough (2003) inclui não só os tipos de declarações chamados de avaliações, como também, outras formas mais ou menos explícitas ou implícitas por meio das quais os autores comprometem-se com valores.

O autor ressalta que a respeito dos marcadores avaliativos presentes em textos, esses podem ser categorizados em dois grupos: os ‘casos transparentes’ – *transparent cases* – (casos em que é possível localizá-los por meio de marcadores textuais explícitos) e os ‘casos opacos’ (declarações avaliativas que estão relacionadas ao discurso).

e) Representação das ações sociais por meio dos processos oracionais do sistema de transitividade:

O sistema de transitividade da LSF é um sistema de relação entre componentes da oração (processos, participantes e circunstâncias) que formam uma ‘figura’ (*figure*) – o significado produzido pelo processo. Essas figuras são diferenciadas em função da

classificação dos processos, figura de fazer e acontecer, de sentir, de ser e ter, de dizer, de existir e de comportar-se. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 176)

Assim, reitera-se que processos, que são realizados tipicamente por verbos, representam as experiências, as ações dos atores sociais no mundo, representam aspectos do mundo físico, mental e social. Há três tipos principais de processos, são os processos materiais, mentais e relacionais. Entre eles há outros secundários, fronteiros, são os processos existenciais, verbais e comportamentais.

Desse modo, apresento resumidamente os tipos de processos oracionais com ocorrência nos dados da pesquisa:

Processos materiais: representam a experiência externa (ações), como “arquivar”. O processo dessa oração seleciona como participantes o ‘ator’ (quem “faz acontecer” o processo); a ‘meta’ (quem ou o quê é afetado pelo processo) e eventualmente a ‘circunstância’ (indica modo, tempo, lugar...).

Exemplo 1: “(...) eles atuam no sentido de uma ação de apoio (...)”⁴

Eles	Atuam	no sentido de uma ação de apoio
Ator	Processo material	Meta

Processos mentais: referem-se à experiência do mundo de nossa consciência. Os processos desse tipo de oração podem indicar percepção, desejo, cognição, afeição. Processos desse tipo selecionam os seguintes participantes: o ‘experienciador’ (quem sente, percebe, deseja, pensa) e o ‘fenômeno’ (o que é sentido, pensado, desejado, percebido).

Exemplo 2: “(...) o serviço que eu desenvolvia não sei (...)”

o serviço (que eu desenvolvia)	[eu]	Não	Sei
fenômeno	experienciador	Circunstância	Processo mental

Processos relacionais: comumente representam seres no mundo em relação às suas características e identidades. Assim, os processos relacionais atributivos selecionam como participantes o ‘portador’ (o ser que “porta” a característica) e o ‘atributo’ (a característica do ser) e os processos relacionais identificativos selecionam o ‘identificado’ (o ser que recebe a identidade) e o ‘identificador’ (a identidade).

Exemplo 3: “(...) serviço público não tem, é uma coisa mais burocrática (...)”

Serviço public	não (tem)	É	uma coisa mais burocrática
----------------	-----------	---	----------------------------

⁴ Esses exemplos foram retirados dos *corpora* da pesquisa.

Portador	Circunstância	Processo relacional Atributivo	Atributo
----------	---------------	-----------------------------------	----------

Processos existenciais: representam algo que existe ou acontece. Os processos existenciais selecionam um participante – o ‘existente’ (que representa uma pessoa, um objeto, uma abstração...).

Exemplo 4: “(...) teve uma matéria que eu tive na faculdade (...)”

Teve	Uma matéria (que eu tive)	na faculdade
Processo existencial	Existente	Circunstância

Com base no postulado da LSF, Fairclough (2003, p. 141) ressalta que, em uma oração, podem-se abordar aspectos do mundo físico (seus processos, seus objetos, suas relações, seus parâmetros de espaço e tempo); aspectos do “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, sensações e assim por diante, além dos aspectos do mundo social. À ADC importa sobremaneira os aspectos do mundo social. Assim, os três capítulos a seguir são dedicados à análise discursiva e textual dos *corpora* a fim de desvelar as possibilidades e os constrangimentos à efetivação do caráter formativo, que é legítimo, do estágio.

4 REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS SOCIAIS RELACIONADAS AO ESTÁGIO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Neste capítulo, desenvolvi as análises discursivas acerca das representações das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários. Como discutido na seção 1.1, em Fairclough (2003), está proposta a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos – modos relativamente estáveis de ação discursiva, de representação discursiva e de identificação discursiva, respectivamente –, aos significados acional, representacional e identificacional. Esses significados, conforme ressalta o autor, atuam juntos na dimensão textual do discurso e são, simultaneamente, conceitos discursivos e sociais. Nessa obra, está proposto, também, um modelo de análise textual que propõe integrar o enquadre da crítica explanatória ao momento da análise textualmente orientada dentro da análise discursiva.

Diante dessa complexidade ontológica e epistemológica e com base nessa proposta integradora para a análise textual e discursiva, a fim de guardar correspondência dessas com a dimensão metodológica, optei, como já evidenciado na seção 3.3, por desenvolver uma análise descendente. Neste capítulo, das três macrocategorias semânticas elencadas, analisarei a macrocategoria, a saber, ‘representações das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’ a que estão relacionadas seis categorias semânticas, que foram, como as macrocategorias, definidas a partir dos dados dos *corpora*. Essas categorias semânticas organizam as representações a partir de discursos – perspectivas da realidade – que atualizam sobre o estágio.

Por fim, as categorias linguístico-discursivas que se mostraram pertinentes e produtivas foram a representação de atores sociais, a representação de ações sociais e escolha lexical – do significado representacional; a avaliação – do significado identificacional, com também o sistema de transitividade da LSF que se integra à representação de ações sociais da ADC. Da etapa de manejo dos dados, diante da grande extensão dos dados gerados, reitero, decidi pelo recorte do *corpora*, que seguiu o critério de relevância e pertinência às questões de pesquisa, resguardando-se o direito de voz a todos os participantes da pesquisa. Disso resultou o total de cinquenta e três excertos, dos quais vinte e um referem-se ao significado representacional. Assim, o capítulo está estruturado de acordo com as categorias semânticas em seis seções, já que essas categorias foram definidas a fim de organizar as representações partir dos discursos que atualizam.

4.1 O estágio como conexão de domínios

Giselle: O que é o estágio?

Miguel: O estágio é uma oportunidade de ingressar numa empresa ... e traduzir o que você tá estudando na faculdade, na escola... no dia a dia.

A escolha lexical na representação construída para uma instituição - *locus* das práticas sociais e discursos do letramento relacionados ao estágio, a saber, “empresa” atualiza discursos capitalistas a respeito do trabalho e carrega em si várias relações semânticas. Ao fazer escolhas lexicais como “ingressar”, “empresa”, “traduzir”, “faculdade”, “escola”, “dia a dia” o estagiário estabelece tanto a distinção entre os domínios da escola e do trabalho como constrói, por meio desse encadeamento lexical, a representação ideal do estágio como oportunidade de conexão, de interseção entre esses domínios.

Essa representação se dá pela ocorrência de modalidade epistêmica categórica, de alto nível de envolvimento, a única ocorrência entre os entrevistados a respeito da representação do estágio, assinala-se. O estagiário, por meio do processo relacional atributivo “é”, imputa ao que declara forte estatuto de verdade, ao tempo que constrói relações semânticas entre o portador “O estágio” e o atributo “uma oportunidade”, atribui, pois, uma característica ao portador. Esse portador está determinado pelo artigo “o”, o estagiário ao definir o tema de que tratará expressa a importância do tema para si, constrói assim uma avaliação positiva sobre o estágio. Já a característica atribuída ao portador está indeterminada “uma oportunidade”, o que sugere forte marca de pressuposição de que há outras, ou pelo menos, outra forma/oportunidade de ingresso “numa empresa”. Mas, na representação do jovem, a modalidade epistêmica categórica sugere que “O estágio” é uma forma importante de ingresso “numa empresa”.

Excerto 2

Giselle: Quais foram atendidas?

Beatriz: Como eu tô no início da faculdade ainda, eu ainda não pude ver muita coisa de ... da faculdade com a organização... porque a organização é outro nível bem diferente. é outra coisa... bem mais elevado, mais complicado, mais complexo... com pessoas ali lidando... assim... o que... eu já pude ver muita coisa que eu estudo acontecendo na organização e eu pude relacionar ... é bem interessante.

Giselle: Por exemplo?

Beatriz: Ah, por exemplo a hierarquia... a hierarquia que a gente vê muito, o organograma que é um setor direcionando a outro, a holística das empresas...várias coisas acontecendo aqui dentro... bem legal.

A representação da autarquia como “organização” é construída por meio do processo relacional atributivo “é”, em que o atributo configura-se uma avaliação positiva sobre o portador que se desenvolve numa crescente – “outro nível bem diferente, é outra coisa... bem

mais elevado, mais complicado, mais complexo”, o que é reforçado e concluído pelas orações sumárias, conclusivas “é bem interessante” e “bem legal”.

Nessa representação da estagiária, discursos do campo da administração são ativados por meio de escolhas lexicais como “organização”, “hierarquia”, “organograma”, “holística das empresas”, o que sugere a possibilidade de conexão entre os domínios da escola e do trabalho. Entretanto, o texto da estagiária acerca das representações do estágio e das expectativas atendidas apresenta a contradição, a saber, “(...) eu ainda não pude ver muita coisa de... da faculdade com a organização (...)” e “o que... eu já pude ver muita coisa que eu estudo acontecendo na organização e eu pude relacionar (...)”. Essa contradição é construída por meio das circunstâncias “ainda não” e “já”. A primeira circunstância constrói a ideia de expectativa(s) não satisfeita(s), ao que a estagiária antecipa, por meio do conectivo “como” uma justificativa, um atenuante por meio da oração “Como eu tô no início da faculdade ainda (...)” e acrescenta, reitera, por meio do conectivo “porque”, a razão do não atendimento dessa(s) expectativa(s) “porque a organização é outro nível bem diferente (...)”. A segunda circunstância configura a contradição, por meio do conectivo “já”, constrói a ideia oposta à primeira “(...) eu já pude ver muita coisa que eu estudo acontecendo na organização e eu pude relacionar (...)”. Assim, ainda que, na representação sobre as expectativas relacionadas ao estágio, haja marca de avaliação positiva e as escolhas lexicais sugiram a possibilidade de interação entre os dois domínios, a contradição dá pistas da presença de tensões, conflitos entre o que pode ser considerado como ideal e o que é percebido como real.

Excerto 3

Giselle: O que é o estágio?

Artur: Estágio, acho, que o conceito principal é preparar profissionais para o mercado de trabalho. Uma etapa da preparação que você tenta fazer, na minha opinião, a transição final entre os conteúdos acadêmicos com a prática para o mercado de trabalho. Acho que seria esse momento de intercâmbio que facilitaria isso... Pra mim, o estágio tem esse significado.

Essa representação sobre o estágio se dá por meio da abstração, da conceituação do tema. A escolha lexical “mercado de trabalho” atualiza o discurso neoliberal de que o mercado ocupa lugar de centralidade na vida social, rege a realidade social, já que o estágio prepara profissionais para o “mercado de trabalho”, ou seja, o estágio está a serviço desse mercado.

Essa relação é construída, na primeira oração, por meio do processo relacional “é”, o tema é topicalizado para apresentar o atributo ao “conceito”, ao qual o coordenador se filia e que qualifica como “principal”, a saber, “preparar profissionais para o mercado de

trabalho”. As orações que seguem desenvolvem a primeira, ainda que representem o estágio como “uma etapa” da “preparação” que consiste na “transição final”, no “intercâmbio” entre os “conteúdos acadêmicos” e a “prática”, o que sugere um posicionamento emancipatório acerca do tema, já que considera a conexão dos domínios da escola e do trabalho no espaço do estágio, reitera que essa “transição final” tem como direção o “mercado de trabalho”. Assim, por mais que se perceba uma abertura, um posicionamento voltado para práticas emancipatórias, discursos naturalizados e cristalizados permeiam e influenciam as representações sobre o estágio.

As representações a seguir, dos excertos 4 e 5, ao contrário das anteriores referem-se a eventos concretos; a do excerto 4, relacionada à organização de um arquivo realizado pelo próprio Luiz e a do excerto 5, às atividades representadas de modo mais genérico, nas quais Emanuel está envolvido.

Excerto 4

Giselle: E tem algum trabalho, alguma atribuição, atividade que você desenvolva sozinho, ou que você tenha desenvolvido sozinho em algum momento nesse período de estágio de quase dois anos?

Luiz: No caso seria o arquivo, que eu organizei todo, sozinho, sem ajuda de ninguém, só eu. Quando eu cheguei aqui era tudo bagunçado... ..organizei basicamente pra ter uma noção do que tem aqui, do que não tem... ai eu anotei todos dos processos de convênio... deixei tudo anotado aqui, pra saber o que que tinha o que que não tinha... ai se precisava de alguma coisa, “Ah, tem na caixa.” Eu tinha o controle aqui de todo processo de convênio, que quando alguém pegava um processo eu anotava e quando a pessoa fosse devolver eu anotava...

(...)

Giselle: E você que organizou ele todinho, é?

Luiz: Foi, ele todinho... tava tudo bagunçado... tudo dentro de caixa... eu tirei das caixas... etiquetava e... separei por estado.

Giselle: E quanto tempo você levou pra fazer esse trabalho? É muito documento...

Luiz: Uns oito meses...

Giselle: É mesmo?

Luiz: Foi...

Giselle: E pra fazer esse trabalho você é... avaliaria que conseguiu relacionar os conteúdos teóricos da universidade... que você aprendeu na universidade... que conhecimentos você mobilizou pra fazer esse trabalho tão bonito?

Luiz: Assim, teve uma matéria que eu tive na faculdade... é sobre exatamente isso, de ter uma organização no... né... na sua área de trabalho pra ficar mais fácil o acesso... no caso aqui seria o processo.... teve até uma matéria se não me engano foi é... tem alguma coisa a ver com estoque... só que não tô lembrado direito o nome... mas é praticamente relacionado...

Gissele: Com arquivo?

Luiz: É... pra organizar prateleira pra ficar mais fácil de encontrar... anotar tudo que sai, tudo que entra... pra ter um controle do que entra e sai... pra futuramente não ter...

Gissele: Arquivo e gestão de documentos?

Luiz: Em geral... em geral... é... arquivo em geral, mas aqui no caso é processo... a disciplina tratava de várias coisas...

Gissele: Arquivo em geral? Interessante.

Luiz: É em geral

Gissele: Então, você achou útil, então, esse conhecimento aprendido na universidade para aplicar aqui?

Luiz: É... ajudou bastante...

No excerto 4, ao representar o trabalho que desenvolveu, o estagiário dá ênfase a dois aspectos ao fato de que ele o fez sozinho, por meio da gradação “eu organizei todo, sozinho, sem ajuda de ninguém, só eu.” e a magnitude do trabalho empreendido, em “organizei todo” e “Quando eu cheguei aqui era tudo bagunçado”, o que ao longo do excerto pode ser evidenciado, já que teria levado cerca de oito meses para concluir a organização do “arquivo”.

Quando perguntado se havia mobilizado conteúdos aprendidos na faculdade para essa empreitada, Luiz afirmou categoricamente, o que denota alto grau de envolvimento com o que declara, que havia, sim, mobilizado conhecimentos acadêmicos para organização do arquivo. Segundo Halliday & Matthiessen (2004), orações existenciais representam algo que existe ou acontece. Assim, esse alto grau de envolvimento com o que declara é realizado pelo processo existencial “teve” (no sentido de ter havido), cujos participantes selecionado são o existente “uma matéria” e a circunstância “na faculdade”, o que é enfaticamente corroborado pela circunstância “exatamente” em “... é sobre exatamente isso, de ter uma organização no... né... na sua área de trabalho pra ficar mais fácil o acesso... no caso aqui, seria o processo.”

Do mesmo modo, em “teve até uma matéria se não me engano foi é... tem alguma coisa a ver com estoque... só que não tô lembrado direito o nome... mas é praticamente relacionado...”, o estagiário acrescenta por meio da circunstância “até” a existência de outra disciplina, cujos conteúdos, segundo sua representação, relacionar-se-iam de algum modo ao trabalho que desenvolveu, já que modaliza a afirmação por meio da circunstância “praticamente”, em “(...) é praticamente relacionado...” e, por fim, assevera “É... ajudou bastante...” a fim de ratificar a afirmação sobre a conexão entre os domínios da escola e do trabalho, experienciada no estágio.

Excerto 5

Giselle: E, quais eram as expectativas ao ingressar no estágio?

Emanuel: Bom, a minha expectativa realmente era de entrar na instituição, né... meu foco não era o FNDE... o meu foco era realmente assim, mais específico na minha área... mas foi uma oportunidade que eu tive de entrar, né...no FNDE... e eu aproveitei...então o foco pra mim nessa área, como eu tô trabalhando com pessoas que mexem nessa questão... eu tô aprendendo um pouco de tudo, que eu faço na minha área de administração, então aqui eu aprendo a administrar o meu tempo... aprendo a lidar com pessoas, aprendo a organizar, a planejar, a executar... então eu foco, justamente pôr em prática aquilo que eu aprendo com o dia a dia.

No excerto 5, em “eu tô aprendendo um pouco de tudo, que eu faço na minha área de administração, então aqui eu aprendo a administrar o meu tempo... aprendo a lidar com pessoas, aprendo a organizar, a planejar, a executar...”, o estagiário representa mais genericamente as atividades, nas quais está envolvido, parte do geral “aprendendo um pouco de tudo” para o específico, faz isso por meio dos processos materiais – que representam experiências externas (ações e eventos) –, quais sejam, aprender “a administrar”, “a lidar”, “a organizar, a planejar, a executar” para, então, retomar o geral, em “eu foco justamente pôr em prática aquilo que eu aprendo com o dia a dia.” e, assim, concluir e reforçar, por meio da circunstância “justamente”, o estatuto de verdade que imputa ao que declara.

Ao responder sobre as expectativas ao ingressar no estágio, o estagiário revela que, embora preferisse outra instituição ao FNDE, vem conseguindo atingir suas expectativas de atuar em sua área, como sugere o trecho “eu tô aprendendo um pouco de tudo, que eu faço na minha área de administração”. Essa representação, ao passo que denota as expectativas sendo satisfeitas, dá indícios de conexão de domínios nas práticas sociais e discursos do letramento de que esse ator social faz parte e, ainda, representa o estágio como laboratório e constrói para si a identidade de aprendiz, o que é sugerido pelo uso sistematicamente repetido ou subentendido do processo “aprender”. Esse é o tópico da próxima seção.

4.2 O estágio como laboratório

Excerto 6

Giselle: O que é o estágio?

João: Ah, o estágio é uma forma de... pra mim é uma forma de você ganhar uma experiência né?!... Pra o mercado de trabalho, pra você chegar no mercado de trabalho, né?! Com uma experiência já...

Excerto 7

Giselle: O que é o estágio pra você?

Marisa: O estágio, pra mim, eu acho que, é um período preparatório em que a pessoa possa criar... tipo, um desenvolvimento pra crescer, pra se desenvolver... é isso.

Excerto 8

Gissele: O que é o estágio? O que tu pensas sobre o estágio?

Luiz: Estagio pra mim é uma ...um ingresso pra se tornar uma experiência pra no caso... da administração... não adianta ter só a teórica e não colocar em prática... eu acho isso é... praticar mais ou menos o que a gente aprende na faculdade, mas nem tudo...que a gente aprende lá a gente faz aqui, faz aqui...

No excerto 6, as representações, por meio do processo material “ganhar” e a meta “experiência”, constroem a ideia de que o estágio é um laboratório, um espaço preparatório para ingresso no mundo do trabalho.

Do mesmo modo, no excerto 7, está presente marca da subjetividade “pra mim, eu acho” e o estágio é representado por meio do atributo do processo relacional “é” – que, segundo Halliday & Matthiessen (2004) contribue para definição e conceituação – como “um período preparatório”, portanto um período propício à experiência e à construção de conhecimentos e habilidades a serem aplicados em outros espaços, ou seja, é representado como um laboratório.

Salienta-se que, nesse excerto, o/a estagiário/a – lexicalizado/a por “pessoa” – é representado/a como agente no espaço do estágio, “em que a pessoa possa criar... tipo, um desenvolvimento para crescer, pra se desenvolver”. Tem-se aqui o processo material modalizado - “possa criar”, já que essa representação é construída no campo do potencial, do *irrealis*, cujo ator é “a pessoa”, que representa o/a estagiário/a. Nessa representação ideal de Marisa, o/a estagiário/a é agente de seu desenvolvimento, de seu crescimento naquele espaço social, o que aponta para discursos emancipatórios, potencializadores de mudanças.

Já, no excerto 8, embora também seja construída a representação do estágio como laboratório, por meio do processo relacional “tornar-se” e do atributo “uma experiência”, e essa representação esteja fundamentada por meio da argumentação a seguir “(...) pra no caso... da administração... não adianta ter só a teórica e não colocar em prática...”, há evidências, ainda que atenuadas pela modalização da declaração com “eu acho isso”, de constrangimentos da efetivação do estágio como laboratório, como momento de experiência dos saberes acadêmicos no espaço do trabalho.

Como conclusão, constrói ainda uma avaliação sobre o estágio, segundo Fairclough (2003), por ‘caso opaco’⁵, ou seja, o estagiário se compromete com valores não por meio de marcadores explícitos, mas por meio de formas mais implícitas, como “(...) praticar mais ou menos o que a gente aprende na faculdade, mas nem tudo...que a gente aprende lá a gente faz aqui (...)”, o que reforça as evidências da presença de tais constrangimentos. Essas representações relacionam-se sobremaneira com o a categoria semântica – o estágio como trabalho – discutida a seguir.

4.3 O estágio como trabalho

Excerto 9

Gissele: O que é o estágio?

Alice: Pra mim o estágio é uma primeira parte do aprendizado ... do trabalho... é o pé no chão... pra mim foi isso... o pé no chão... pra eu saber...ter a responsabilidade de fazer... continuar o trabalho no dia seguinte.... eu não sabia o que era isso... pra mim o estágio foi abrir a cabeça... botar o pé no chão...

Gissele: Quais eram as expectativas ao ingressar?

Alice: A primeira expectativa é o pagamento... você quer receber... mas quando você começa vê que você aprende muito mais, que aquele valor não paga o que você tá aprendendo... assim, depois do salário... minha expectativa assim... é aprender o máximo que eu puder...

A representação sobre o estágio é modalizada repetidamente por meio da marca subjetiva “pra mim” e constrói, por meio do processo relacional atributivo, cujo atributo é “uma primeira parte do aprendizado... do trabalho...”, a ideia de estágio como trabalho, o que é reiterado em “continuar o trabalho no dia seguinte...”. Essa oração somada à metáfora “o pé no chão”, expressão por três vezes repetida, atualiza representações sobre o trabalho e expressa valores a respeito como a necessidade de desenvolvimento, de continuidade, de construção da responsabilidade, da capacidade de comprometer-se com um trabalho.

As escolhas lexicais “pagamento”, “aquele valor”, “salário” presentes na fala da mesma estagiária, a respeito das expectativas ao ingressar no estágio, também evidenciam que percebe o estágio como trabalho, como meio de auferir renda, o que está, categoricamente, expresso na primeira oração “A primeira expectativa é o pagamento” e reforçado, reiterado na última “assim, depois do salário... minha expectativa assim... é aprender o máximo que eu puder...”

⁵ ‘Caso opaco’ refere-se à avaliação que não é marcada textualmente, mas é realizada por meio de sofisticadas relações semânticas em uma esfera muito mais profunda no texto que as de “caso transparente” (*transparent cases*), que são realizadas por meio de marcadores de avaliação explícitos (ver seção 3.4).

Excerto 10

Gissele: O que é o estágio?

Beatriz: O estágio, no meu ponto de vista, é a relação com o conteúdo na prática, é inserir o aluno no mercado de trabalho de uma forma mais lenta, mais gradativa.

Gissele: E quais eram as suas expectativas ao ingressar no estágio?

Beatriz: Primeiro era uma questão de independência financeira, independência da minha mãe, e também pela questão de relacionar... A teoria é uma coisa, agora vivenciar diariamente o mercado, o convívio social, a organização, é bem diferente, então tem que relacionar isso tudo aí.

Nessa representação, a estagiária embora represente por meio do processo relacional identificacional o estágio como um espaço de conexão de domínios “é a relação com o conteúdo na prática”, também o representa como trabalho, o que é evidenciado em “(...) é inserir o aluno no mercado de trabalho de uma forma mais lenta, mais gradativa.” e ratificado por “Primeiro era uma questão de independência financeira, independência da minha mãe”, ao responder sobre as expectativas relacionadas ao estágio. Ao representar o estágio como trabalho, atualiza o discurso neoliberal por meio da escolha lexical “mercado de trabalho” e “mercado” que, a exemplo do excerto 3, constrói a ideia de centralidade do mercado na vida social, já que para “(...) vivenciar diariamente o mercado” “(...) tem que relacionar isso tudo aí.”, ou seja, também essa representação sugere que a conexão dos domínios da escola e do trabalho precisa se dar em observância aos ditames do mercado.

As representações do estágio como trabalho apresentam forte ligação com as representações do estágio como transitoriedade – categoria semântica analisada a seguir.

4.4 O estágio como transitoriedade

Excerto 11

Gissele: O que é o estágio?

Emanuel: Pra mim na realidade o estágio é uma forma de você aprender ...né de tá aprendendo com a empresa ... pra justamente poder futuramente exercer alguma função dentro dessa empresa... então começa a partir daí... pra mim é a base... pra você poder crescer dentro dela.

Excerto 12

Gissele: E essa parte legal a que você se refere....?

Alice: Memorando, ofício...tipo ... resoluções...

Gissele: E você já está redigindo algum deles?

Alice: Memorando e ofício sim... as resoluções eu só verifico se há algum erro... erro de formatação, de digitação...

Giselle: E quais expectativas você julga que serão atendidas?

Alice: Então, assim... no estágio a gente tem a expectativa de crescer, né... porque como estagiário a gente fica no finalzinho da rabiola... querendo chegar na pipa... assim... quero crescer... quero aprendê mais... quem sabe ser contratada... né, que é o que a gente quer... ser contratada...

Excerto 13

Giselle: O que é o estágio?

Caio: O estágio pra mim é só é... um ...um... no meu caso que faço administração, é uma complementação do que a gente tá vendo na faculdade, apesar de que o que agente vê muito na faculdade é muito teoria, coisa aplicada algum tempo atrás, mas que ainda hoje se aplica... então por exemplo... é, é uma espécie de programa só pra auxiliar na faculdade, mas é bom... por exemplo... o estágio daqui se der oportunidade de ficar... aqui se tiver a vaga mesmo... pra mim seria bom.. quem não gostaria de ficar?.. Entra às 8 e sai às 6. ... Então o estágio pra mim seria isso, um pré- encaminhamento para o mercado de trabalho.

As representações sobre o estágio, nesses excertos, constroem a ideia de estágio como transitoriedade, como um espaço temporário, provisório. Há fortes evidências dessa representação, sobretudo, nos trechos destacados a seguir,

“pra justamente poder futuramente exercer alguma função dentro dessa empresa...”;

“porque como estagiário a gente fica no finalzinho da rabiola... (...) ... quem sabe ser contratada... né que é o que a gente quer... ser contratada...”;

“por exemplo... o estágio daqui se der oportunidade de ficar... aqui se tiver a vaga mesmo... pra mim seria bom.. quem não gostaria de ficar?..”

Os usos das circunstâncias “justamente”, “futuramente” relacionadas ao processo material “poder exercer”; a pergunta retórica e a afirmação que a segue “quem sabe ser contratada... né que é o que a gente quer... ser contratada...” e o uso do modo subjuntivo em “se der a oportunidade de ficar”, da circunstância “mesmo” relacionada ao processo existencial “se tiver”, a avaliação em “pra mim seria bom” e a pergunta retórica “quem não gostaria de ficar?” além de construírem a ideia de transitoriedade, evidenciam também as expectativas dos jovens a respeito do estágio de conseguirem transpor essa transitoriedade, ou seja, está presente na fala dos três estagiários o desejo de sair da condição de estagiário/a e passar a ser “contratado”, o que sugere ser considerado pelos jovens um vínculo mais duradouro.

Excerto 14

Giselle: E como seria possível ter esse comprometimento, você tem alguma ideia, o que é esse não comprometimento?

Emanuel: Na realidade é porque necessitando de estagiário na instituição, como o decorrer é muito rápido, eles têm um banco de dados né, no caso as instituições o IEL e CIEE. Então pode escrever, tem um perfil, você tem o curso, é direcionado por curso, geralmente são encaminhados para o FNDE e chegando na área de recursos humanos, aqui do FNDE, tem que fazer uma prova e essa prova pra mim não é muito bem elaborada. Você não tem acompanhamento das pessoas ali com você, a entrevista não é direta, você faz uma entrevista escrita, e se você passa na entrevista escrita, você tem uma entrevista direta com a pessoa. Mas passando na entrevista escrita já é mais 50% de chance você ser contratado, então eu queria que isso mudasse em vez de ser a entrevista escrita separada da entrevista direta. Se fosse a mesma entrevista, eu creio que pudesse ser um selecionamento melhor. Porque você tá formando né futuros administradores, você tá dando uma oportunidade para o estagiário que ele pode crescer, igual aqui no FNDE, que ele pode entrar como estagiário e ser terceirizado, então você pode ver que ele pode crescer dentro da instituição. Aí, se você contrata uma pessoa que não tem interesse... No momento em que ela vê que ela tem uma oportunidade de crescer, ela pode até buscar realmente aprimora. Mas se uma pessoa que não quer, que ela tá ali, que não vai se esforçar, ela tá ocupando a vaga de uma outra pessoa que realmente quer, que gosta da área, que quer tá trabalhando, então ela tá realmente tirando a vaga de uma pessoa que estaria necessitando, que realmente gosta de trabalhar naquela área e não pode trabalhar.

Nesse excerto, ao explicar o que seria o “não comprometimento” e como seria possível garantir o comprometimento dos/as estagiários/as, de que falava Emanuel, o ator social representa o processo de seleção de estagiários/as como pouco criterioso e representa o estágio como um ingresso, período inicial para uma possível e desejável contratação por terceirização, já que “...pode entrar como estagiário e ser terceirizado, então você pode ver que ele pode crescer dentro da instituição...”.

Assim, o estagiário representa o ingresso no estágio e posterior mudança de condição para “terceirizado” como uma possibilidade desejável, por meio de modalização “pode entrar como estagiário e ser terceirizado”, o que é tanto antecipado como reiterado em avaliações positivas de ‘caso opaco’, quais sejam, “você tá dando uma oportunidade para o estagiário que ele pode crescer” e “então você pode ver que ele pode crescer dentro da instituição”. As escolhas lexicais “dando uma oportunidade”, “pode crescer” (duas ocorrências) evidenciam a avaliação positiva do estagiário sobre a possibilidade dessa transição, o que dá fortes indícios de que o estágio é percebido, a exemplo de outras representações, como um vínculo mais transitório do que seria o vínculo por terceirização.

As representações do estágio como transitoriedade estabelecem íntima relação tanto com as representações do estágio como trabalho – tratadas na seção anterior – quanto com as representações do estágio como espaço limitado/limitador – discutidas na seção seguinte –, de certo modo, as antecipa, já que, em alguma medida, as expectativas manifestas são maiores do que os atores sociais percebem daquele espaço social.

4.5 O estágio como espaço limitado/limitador

Excerto 15

Giselle: Quais eram as expectativas ao ingressar?

Pedro: As expectativas que eu tinha era de aprendizado mesmo, de aprender... de pegar aquela matéria que você estuda na faculdade e aplicar no seu dia a dia.. era essa a expectativa que eu tinha.

Giselle: E você julga que elas foram atingidas...parcialmente atingidas... não atendidas....??

Pedro: Não atendidas, assim, não que seja ruim... não é isso... assim... mas as expectativas que eu tinha anteriormente de tá aplicando no dia a dia o que tô aprendendo... não tenho aplicado aqui no serviço público...

Excerto 16

Giselle: Assim, você já tem três meses, como é que você percebe as atividades que são desenvolvidas pelos estagiários...?

Pedro: As atividades são atividades rotineiras... atividades assim... que você faz num dia, também faz no outro... É uma atividade que as pessoas... assim que eles dão pra você... depende assim do lugar que você está... vamos supor, o Emanuel que é o estagiário que está ali dentro da sala do coordenador, e tudo ali....ele tem uma função que é mais... como posso dizer mesmo... mais dinâmica, porque ele tem acesso a isso, a documentos... às coisas, à vida ali que acontece ali dentro... então ele é mais dinâmico, ele faz mais as coisas... ele participa mais do dia a dia da coordenação do que eu... eu, como eu tô lá no pedagógico... a minha função é mais de telefonema... eu... às vezes ajudo eles lá... mas eu mexo mais com arquivamento de processo... uma coisa que não é tão dinâmica... é mais maçante... mesmo... eu fico ali, não tem a saída do prédio e... a todo momento que nem o Emanuel tem... então assim, ele é o que mais tem, mas os outros estagiários têm um serviço mais burocrático...

Excerto 17

Giselle: Você tá me dizendo que haveria a possibilidade sim de desenvolver algum trabalho no âmbito do estágio que atendesse ao mesmo tempo as necessidades do órgão e também os interesses e as expectativas do estágio relacionado à sua área de formação.

Pedro: Não, do estágio não.

Giselle: Não? Do estágio não?

Pedro: Não, não, eu acho que no estágio, não. Igual como eu disse, nas, nos cargos mais altos, eu acho que sim... agora, no estágio, eu acho que é bem diferente do que o curso ensina... é bem diferente do que é aplicado no estágio aqui... eu acho que não é possível. Acho assim... é um trabalho que você aprende várias coisas relacionadas a muitas coisas interessantes... mas aplicado ao que o curso passa... é muito pequeno...eu acho assim, pode ter assim.. alguma coisa relacionada ao comportamento organizacional... a... alguma coisa relacionada à RH, alguma coisa...administração pública.... Mas é bem pequena... assim... são poucas matérias que estão relacionadas, que eu posso desenvolver aqui...

Giselle: Como estagiário?

Pedro: Como estagiário, com as matérias que eu aprendo...

Giselle: Mas você julga que dirigentes, coordenadores, diretores, poderiam desenvolver esses trabalhos?

Pedro: Sim... mais... eu acho que eles podem colocar em prática mais conteúdos do que os estagiários.

Giselle: Entendo, então na verdade... faltaria espaço para que o estagiário desenvolvesse esse trabalho?

Pedro: Sim. Sim. Pode-se dizer que sim... pode-se dizer que o estagiário está limitado em algum serviço... ou pela escala também, né... de..., pela pirâmide também que os trabalhos são feitos... vamos dizer assim, que ai, acaba que o estagiário fica com o trabalho mais.... É... esqueci a palavra eu eu poderia dizer... mas... o trabalho mais...

Giselle: Operacional?

Pedro: É... operacional mesmo... é... exatamente...

No excerto 15, o emprego dos processos no tempo passado “tinha”, “era” evidencia que as expectativas acerca do estágio de “aprendizado mesmo, de aprender” não foram satisfatoriamente atendidas, o que é intensificado pela circunstância “mesmo”. O estagiário ao declarar que suas expectativas não foram atendidas, faz uma ressalva “não que seja ruim... não é isso”, contudo, reforça e desenvolve a afirmação de que “as expectativas que eu tinha anteriormente de tá aplicando no dia a dia o que tô aprendendo... não tenho aplicado aqui no serviço público”. Essa representação apresenta fortes indícios de que há limitações no espaço do estágio à efetivação de conexão de saberes e domínios.

Tais indícios são também evidenciados nos excertos 16 e 17. No excerto 16, o estudante representa as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as como “atividades rotineiras” e desenvolve “Atividades assim... que você faz num dia, faz no outro”, há nessa representação uma forte marca de avaliação negativa, ativada não por marcadores explícitos, mas pela escolha lexical “rotineiras”, o que é reforçado pela ideia de repetição e de mecanicidade em “que você fez num dia, faz no outro”. Ainda que o estagiário represente que em outro espaço da diretoria, em outra coordenação o colega tenha “uma função que é mais... como posso dizer mesmo... mais dinâmica”, que “ele faz mais as coisas...”, ao voltar-se para seu espaço e suas atividades exemplificando as referidas atividades rotineiras, em “a minha função é mais de telefonema... eu... às vezes ajudo eles lá... mas eu mexo mais com arquivamento de processo... uma coisa que não é tão dinâmica... é mais maçante... mesmo, estabelece comparação entre os espaços de estágio na diretoria e ao fazê-lo, evidencia de forma mais contundente sua avaliação sobre as atividades que desenvolve por meio da escolha lexical “maçante”, intensificada pela circunstância “mesmo”, envolvendo-se fortemente,

imputando estatuto de verdade ao que declara. E conclui afirmando que com exceção de um colega, “os outros estagiários têm um serviço mais burocrático...” representando, assim, o espaço do estágio na diretoria como preponderantemente um espaço que limita a agência do/a estagiário/a.

No excerto 17, ao responder se seria possível desenvolver algum trabalho que atendesse as expectativas do estágio relacionadas à área de formação, Pedro nega categoricamente “Não, do estágio não.”, o que sugere alto grau de envolvimento com o que declara. A fim de justificar e referendar a negativa categórica, em “(...) nas, nos cargos mais altos, eu acho que sim... agora, no estágio, eu acho que é bem diferente do que o curso ensina... é bem diferente do que é aplicado no estágio aqui”, Pedro faz uso da marca de subjetividade “eu acho”, da circunstância “agora” para ressaltar a oposição que constrói e da repetição da oração relacional “é bem diferente” e, ainda, sumariza com “eu acho que não é possível.”, o que reitera seu alto envolvimento ao imputar estatuto de verdade ao que declara.

Do mesmo modo, quando perguntado se faltaria espaço para que o estagiário desenvolvesse trabalhos relacionados à área de formação, Pedro afirma categoricamente “Sim. Sim”, ainda que use de modalização a seguir “Pode-se dizer que sim...” para afirmar que “o estagiário está limitado em algum serviço”, apresenta possíveis causas dessa limitação “ou pela escala também, né... de..., pela pirâmide...”, faz uso da metáfora da escala e da pirâmide, o que sugere que, em sua percepção numa estrutura hierárquica, o/a estagiário/a estaria na posição mais inferior, mais desprestigiada, o que é tornado mais evidente em “acaba que o estagiário fica com o trabalho mais.... (...) operacional mesmo, é exatamente...”, já que o/a estagiário/a é representado/a nesse trecho como paciente, o uso do processo “acaba que” denuncia que não há espaço para sua agência, o estagiário sofre a ação, esta representada aqui quase como uma fatalidade, não há margem de escolha, “(...) o estagiário fica com o trabalho mais ... operacional”, ideia intensificada pelas circunstâncias “mesmo” e “exatamente”. As representações desse ator social são bastante significativas, pois evidenciam fortes indícios de que há fatores que constroem à agência e, assim, a efetivação do caráter formativo do estágio.

Excerto 18

Giselle: Quais eram as expectativas ao ingressar, na DIPRO, no FNDE, como estagiário?

Luiz: Assim, eu... eu como é que se fala.. eu imaginava mais coisas.. é... .. como é que se fala... imaginava mais.. é... nossa... (risos) é...

Giselle: Assim, que as atividades seriam outras??

Luiz: É...

Gissele: Mas em que sentido assim...? Mais ou menos relacionadas ao curso, mais direcionadas??

Luiz: É.. nossa.. imaginava assim... nossa... como é q se fala.. é.... é eu esperava mais... no caso do que eu aprendi.. na faculdade.. .. aprendi não... que na faculdade é um básico pra você ter uma ideia.. mas eu esperava mais...

Gissele: E há quanto tempo você está atuando como estagiário??

Luiz: Um ano.... Vai fazer um ano e oito meses...só que eu era de outro setor e aí eu subi pra cá... mas é praticamente a mesma coisa e eu fazia lá..

Gissele: E você veio de onde??

Luiz: Eu vim da Diata..

Gissele: Diata??

Luiz: É.

Gissele: E o que você fazia lá?

Luiz: É praticamente a mesma coisa...

Gissele: A mesma coisa?...

Luiz: Só que lá era.. é... a Diata é... a mesma coisa mexer com processo, fazer envelope, fazer entrega ...essas coisas...

Gissele: Então, você fica até quando conosco?

Luiz: Até o dia 29 agora só que aí já...acabou já...

Gissele: É mesmo??

Luiz: No caso até amanhã, mas tem que vir até o dia primeiro pra se desligar... Quinta feira ...

Gissele: Então se eu entendi bem... as expectativas que você tinha ao ingressar há quase dois anos é... eram maiores do que o espaço do estágio proporcionou... eram mais altas do que o que se concretizou?

Luiz: É.. isso que... eu esperava mais... tem coisa que não era o que eu imaginava... que eu esperava...é um pouco parecido, mas nem tudo..

Excerto 19

Gissele: A gente falou do estágio de um modo geral, né... Mas...você que já trabalhou em outra diretoria como você vê o estágio na Dipro? Você conseguiria fazer uma comparação ou não?? É..como é o estágio na DIPRO?? Já que você tem essa visão que talvez outros estagiários não tenham de ter atuado numa outra diretoria, é muito parecido...tem diferenças enfim...não tem... ?

Luiz: Tem pouca... é praticamente a mesma coisa.. porque o serviço que eu desenvolvia não sei se vai me ajudar bastante...lá é carimbar processo, numerar... pra mim, assim, eu acho que isso é básico, não vai ajudar muito na minha aprendizagem ... mas é praticamente a mesma coisa, só que são coisas diferentes, lá é auditoria e aqui é outro foco.

Gissele: Então, esse trabalho de carimbar processo, numerar que estavas falando não é??... Acontecia tanto lá quanto aqui, é a mesma coisa?

Luiz: Tanto lá quanto aqui, é ... é praticamente a mesma coisa...

No excerto 18, os processos mentais no tempo passado “imaginava” e “esperava” e a circunstância “mais” em “eu imaginava mais coisas..” e “... mas eu esperava mais...” constroem a representação do estágio como um espaço limitado e limitador.

Do mesmo modo, no excerto 19, ao ser perguntado sobre se há diferenças entre as duas diretorias em que havia atuado Luiz responde que “é praticamente a mesma coisa” e, em “porque o serviço que eu desenvolvia não sei se vai me ajudar bastante” apresenta uma avaliação negativa sobre as atividades – representado por “serviço”, nas quais estava envolvido. A circunstância de negação “não” que modifica o processo mental cognitivo “sei” expressa sua avaliação sobre o fenômeno – anteposto ao processo – “o serviço que eu desenvolvia” como potencialmente pouco significativo, evidenciado pela oração que segue “se vai me ajudar bastante”, ainda que o conectivo “se” e a circunstância “bastante” operem como mitigadores, uma vez que, aquele constrói a ideia de hipótese e esta sugere a pressuposição de que alguma ajuda o “serviço” proporcionará à sua formação. Contudo, sua avaliação segue numa crescente, Luiz exemplifica, explicita o que consiste o “serviço”, representa-o por meio dos processos materiais “carimbar” e “numerar”, cuja meta é “processos”, o que avalia como “básico” e reitera sua avaliação negativa sobre os eventos de que fez parte – “não vai me ajudar muito na minha aprendizagem”. Tais evidências sugerem que há fatores limitadores, no espaço do estágio, à efetivação desse espaço como formativo.

Essa categoria semântica configura-se o ponto central, para o qual as demais categorias convergem e, de um modo ou de outro, relacionam-se entre si, o que também se percebe com a categoria semântica “o estágio como realidade potencial e realizada”, analisada a seguir.

4.6 O estágio como realidade potencial *versus* realizada

Excerto 20

Gissele: O que é o estágio?

Pedro: Estágio?? Depende... do que é o estágio na minha cabeça e o que é estágio no FNDE né?

Gissele: Isso!.. por favor, se você puder fazer essa diferenciação??

Pedro: Tá... o estágio é o momento de aprendizado do curso que você tá fazendo...né.. mas assim, algumas vezes... é.. o estágio não te oferece isso... você faz um curso e o estágio que você faz não esta na área... e... como tem o lado mais empresarial... e o serviço público não tem, é uma coisa mais burocrática... então eu

sinto falta de não ter isso, né... esse lado mais aprofundado na administração de empresas mesmo que é o curso que eu faço... é isso..

O uso da pergunta retórica “Estágio?” - seguida do período “Depende... do que é o estágio na minha cabeça e o que é estágio no FNDE né? – sugere que há grande distância entre a realidade potencial e a realizada, o que é desenvolvido em “Tá... o estágio é o momento de aprendizado do curso que você tá fazendo...né. (...)” essa representação corresponde à realidade potencial, considerada a ideal pelo estagiário; na sequência, constrói a representação do que percebe como realidade realizada em “(...) mas assim, algumas vezes... é.. o estágio não te oferece isso... você faz um curso e o estágio que você faz não está na área...”.

Há indícios de avaliação negativa de ‘caso opaco’, no trecho que segue “(...) e o serviço público não tem, é uma coisa mais burocrática... então eu sinto falta de não ter isso”. Essa avaliação é atualizadas por meio do processo existencial e da circunstância de negação “não tem”, do processo relacional “é [o serviço público]”, cujo atributo que seleciona é “uma coisa mais burocrática” – assinala-se, também, as escolhas lexicais “coisa” e “burocrática”, que produzem sentidos relevantes nessa construção – e, por fim, do período “sinto falta de não ter isso”, ou seja, como já expresso há nessa representação fortes evidências de que a realidade realizada é percebida como distante, diferente da desejada. Ressalta-se que esses dados corroboram as demais representações sobre o estágio, sobretudo, o estágio como espaço limitado/limitador.

Excerto 21

Gissele: Antônio, o que é o estágio? Agora eu tô perguntando para o coordenador, o dirigente, um dirigente da autarquia.

Antônio: Eu entendo o estágio como... uma... como uma extensão da sala de aula né... é essa é a minha concepção. É... o estágio pra mim, não é como se tem muito por aí mão de obra barata, né, de forma alguma, estágio, na verdade no meu modo de pensar, é alguma coisa do ponto de vista de política né, uma política de via pública né, dentro do contexto da educação. É... o estágio é o momento em que o futuro profissional né...o aluno, que está ali, no momento em que ele tá tendo a oportunidade de, eu diria., ter contato com é... o trabalho né, assim, a ação futura dele de trabalhar, tem que ta aprendendo né, vivendo, convivendo é... o mundo teórico né... na... universidade, na faculdade, é... e... e... fazendo essa, tendo a oportunidade, de é... comparar o que ele vê nesse mundo né, é... teórico, das teorias, diversas teorias que ele vai aprender nas cadeiras, na universidade que ele está estudando e comparando isso com o mundo prático né. Então, é uma extensão do aprender, uma extensão da sua formação, claro que, a gente tem hoje, é muito, é, essa percepção de mão de obra, às vezes até o próprio estagiário não tem essa percepção de que é um seguimento, uma continuidade. E eu entendo que é importante ter essa percepção pra que nós que recepcionamos essas pessoas, esses estagiários, tenhamos a capacidade de recepcioná-los, primeiro pra ajudar no sentido da formação né, que eu entendo que é o grande desafio nosso ajudar, dar uma formação, porque o grande trabalho, quando termina a faculdade, sempre diz assim:

olha, é eu preciso de experiência, mas eu preciso ter uma experiência, então eu preciso de uma oportunidade, e o estágio é o lugar que se tem essa oportunidade primeira que o mercado não oferece, então, volto a dizer: reafirmo meu modo de pensar, estágio é o seguimento da formação do sujeito em que ele pode transformar as suas vivências teóricas em vivências práticas e fazer então, ali uma... uma... uma consolidação do seu processo de formação.

A representação de estágio de Antônio apresenta de forma bem demarcada, de um lado o estágio representado como realidade potencial, ideal “Eu entendo o estágio como... uma... como uma extensão da sala de aula né... é essa é a minha concepção.” e do outro, como realidade realizada “É... o estágio pra mim, não é como se tem muito por aí mão de obra barata, né”.

Assim, na representação ideal do estágio, o coordenador o representa como um espaço de “extensão da sala de aula” – o que chamo conexão de domínios. Contudo ao apresentar a representação do que não deveria ser, “não é” o estágio, o faz, representando como o que acontece predominantemente, ou seja, como a realidade realizada: “como se tem por aí mão de obra barata”. A composição “como se tem por aí”, constrói a ideia de que algo acontece concretamente e, ainda, sugere predominância do modo como as práticas acontecem. Há uma forte carga de avaliação negativa de ‘caso opaco’ nessa representação, ativada pela escolha lexical “mão de obra barata”, o que se configura uma denúncia velada, já que sugere que o estágio serviria como um mecanismo do sistema para dissimular a precarização das relações trabalhistas e a decorrente exploração da força de trabalho de jovens estudantes.

Desse modo, o ator social filia-se à representação da realidade potencial, o que é reiterada e subjetivamente marcada por “essa é a minha concepção” ao passo que ao negar, ou seja, ao apresentar o que não deveria ser, Antônio se distancia da representação da realidade realizada. Do mesmo modo, cumpre assinalar, se distancia Artur, excerto 28, que também representa a realidade realizada e ao fazê-lo desvela que a identidade de ‘mão de obra’ do/a estagiário/a é uma construção recorrente, o que reforça os indícios sobre a dissimulação anteriormente discutida.

Por fim, ressalta-se que essas representações, sobretudo da realidade realizada, das quais se distanciam, atualizam discursos críticos, reflexivos sobre a questão e apontam, assim, para possibilidades de desconstrução da naturalização de práticas exploratórias e de identidades desprestigiadas e enfraquecidas no espaço do estágio.

4.7 Conclusões preliminares sobre representação das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários/as

Apresento, nesta seção, algumas conclusões preliminares a respeito da macrocategoria semântica ‘representação das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários/as’. Para tanto ressalto alguns indícios concernentes às possibilidades e aos constrangimentos desvelados por meio das representações das práticas sociais, nas quais os/as estagiários/as estão envolvidos naquele espaço social.

Assim, ainda que as representações do estágio como conexão de domínios e como laboratório apontem para possibilidades de interação entre os dois domínios – o da academia e o do trabalho –, há indícios da presença de tensões, conflitos naquele espaço social, ou seja, há evidências de constrangimentos à experienciação dos saberes acadêmicos no espaço do trabalho.

Do mesmo modo, nas representações do estágio como espaço limitado/limitador, estão presentes fortes evidências de que há, no espaço do estágio, limitações à agência do/a estagiário/a, o que é corroborado pelas representações do estágio como realidade potencial *versus* realizada.

Por fim, ainda que se perceba, nas representações dos dirigentes, uma abertura, um posicionamento favorável a práticas emancipatórias, como por exemplo, à efetivação do estágio como espaço legítimo de conexão dos domínios da escola e do trabalho, discursos neoliberais são atualizados por meio dessas mesmas representações, já que tais conexões de domínios precisam se dar em observância aos ditames do mercado. Desse modo, conclui-se que discursos naturalizados e cristalizados permeiam e influenciam as representações sobre o estágio.

5 CONSTRUÇÃO E AUTOCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO/A ESTAGIÁRIO/A

No presente capítulo, desenvolvi as análises discursivas das ‘construções e autoconstruções de identidades do/a estagiário/a’. Como discutido na seção 1.1, segundo Fairclough (2003), o processo de construção identitária é dialético, discursos são inculcados em identidades. Assim, dessa relação dialética é que os sentidos de identificação podem ser vistos nos textos como sentidos representacionais pressupostos, já que as pessoas identificam-se segundo o que elas fazem.

Desse modo, à luz dessa dialética, neste capítulo, analisei a macrocategoria semântica ‘construção e Autoconstrução de Identidades do/a Estagiário/a’, a que estão relacionadas cinco categorias semânticas, que foram, como já evidenciado no Capítulo IV, definidas a partir dos dados dos *corpora*. Essas categorias semânticas organizam as construções identitárias dos/as estagiários/as, que se estruturam dialeticamente pelo/no discurso, ou seja, tanto o modo como as pessoas representam o que fazem ou o que outros atores sociais fazem quanto o modo como se identificam ou identificam o outro implica a estruturação de identidades. Consequentemente, dada a natureza dialética do processo de identificação, as categorias linguístico-discursivas que se mostraram pertinentes e produtivas foram a modalidade e a avaliação – relacionadas ao significado identificacional –; a representação de atores sociais e a representação de ações sociais – do significado representacional e o sistema de transitividade da LSF – complementar à representação de ações sociais.

Do recorte dos *corpora*, nesse capítulo, foram analisados onze excertos. Assim, o capítulo está estruturado de acordo com as categorias semânticas em cinco subseções, já que essas categorias foram definidas a fim de organizar as construções e autoconstruções identitárias que dialeticamente se relacionam com representações das ações, nas quais as pessoas estão envolvidas.

5.1 O estagiário e a identidade de aprendiz

Excerto 22

Gissele: Quais eram as expectativas ao ingressar?

Sofia: É ... trabalhar na minha área... é... ter oportunidade de aprender... é de aprender mesmo... é isso.

Gissele: Quais foram atendidas?

Sofia: Tô atingindo ainda... muita coisa que eu não sabia sobre educação e eu tô aprendendo, coisa que eu não sabia eu tô aprendendo.

Segundo Fairclough (2003 p. 164) “o modo como as pessoas se expressam nos textos é uma parte importante da maneira como elas se identificam, ou seja, da estruturação de identidades.” Assim, no excerto acima, ao responder a respeito das expectativas que tinha ao ingressar no estágio e das expectativas já atendidas, a estagiária, por meio das orações “(...) é... ter oportunidade de aprender... é de aprender mesmo... é isso” e “ (...) eu tô aprendendo, coisa que eu não sabia eu tô aprendendo.”, realiza a autoconstrução de identidade como aprendiz. Esse processo de autoconstrução é realizado, sobretudo, por meio do processo relacional “é”, cujo atributo é “ter oportunidade de aprender... é de aprender mesmo... é isso” – que é constituído do processo existencial “ter” que seleciona o participante “oportunidade” e o processo mental “aprender”, repetido e intensificado pela circunstância “mesmo” e pela oração resumitiva “é isso”.

Excerto 23

Giselle: ...Formação pela Escola, como é que você vê o estágio nessa coordenação, Formação pela Escola?

Alice: A Formação da Escola quando eu entrei tive um pouquinho de dificuldade, porque, assim, que é um programa muito importante, mas que ninguém conhece. Eu por exemplo nunca tinha ouvido falar, o povo falava “O formação, o formação.” “Gente o que é o Formação pela Escola? Então, primeiro tive que aprender o que é o Formação pela Escola para depois eu poder aprender a trabalhar no Formação pela Escola, né. Então, assim, eles me acolheram de um jeito, eles passaram tudo que eles sabiam, assim, porque eu tinha que aprender né, assim... e eles, assim me acolheram muito assim, eles foram me passando tudo que eles sabiam. Então, assim, pro estagiário trabalhar num lugar assim é muito bom, onde as pessoas te passam o que elas sabem, onde você pode perguntar, onde você pode aprender, é muito bom eu gostei muito, tô gostando muito trabalhar.

Nessa representação, a estagiária ao responder sobre sua visão a respeito do estágio na coordenação em que atua, a exemplo de Sofia, excerto 22, constrói pra si a identidade de aprendiz. Alice afirma que “primeiro tive que aprender o que é o Formação pela Escola para depois eu poder aprender a trabalhar no Formação pela Escola”, assim, fazendo uso da modalização, “tive que aprender”, denotando necessidade de “aprender” do que se tratava o programa coordenado por aquela unidade para “poder aprender a trabalhar”. A modalização, agora, constrói a ideia de possibilidade de “aprender a trabalhar”, as circunstâncias “primeiro” e “depois” acentuam a ideia apresentada de que a necessidade satisfeita – construída pelo modalizador “tive” – possibilitou, instrumentalizou o “aprender a trabalhar”, ativado pelo modalizador “poder”, o que sugere ter sido oportunizada à estagiária formação sobre aquela coordenação e sobre como atuar naquele espaço. Tal indício, cumpre registrar, é confirmado ao longo da entrevista pela estagiária.

Em “Então, assim, pro estagiário trabalhar num lugar assim é muito bom, onde as pessoas te passam o que elas sabem, onde você pode perguntar, onde você pode aprender, é muito bom eu gostei muito, tô gostando muito trabalhar.”, Alice, avalia positivamente sua experiência como estagiária, o que é ativada por composição típica de avaliação de julgamento, “é muito bom”, ou seja, por meio de uma declaração com juízo de valor sobre “trabalhar num lugar assim”; pela modalização que expressa possibilidade, abertura em “pode perguntar”, “pode aprender” – o que mais uma vez reforça sua identidade de aprendiz - e, ainda, pela escolha lexical do processo mental desiderativo “gostei”, “tô gostando”, cuja carga semântica é intensificada pela circunstância “muito”.

As autoconstruções de identidade de aprendiz estruturadas nessas representações, sobretudo na representação de Alice, excerto 23, que apresentam o que *é/são*, *foi/foram* evento(s), ou seja, são afirmações, classificadas por Fairclough (2003) como do tipo *realis* em oposição a tipo *irrealis* – que tratam de hipóteses, tratam de evento(s) abstratamente – apontam para a existência de práticas sociais e discursos do letramento potencializadores do caráter formativo do estágio e assim, para possibilidades de disseminação dessas práticas e discursos naquele espaço social.

5.2 O estagiário e a identidade de contínuo

Excerto 24

Gissele: Poderia descrever o trabalho que eles desenvolvem?

Artur: Eles fazem também muitos serviços, entregar documentos, receber documentos...

O coordenador ao responder a respeito do trabalho desenvolvido pelos/as estagiários/as relata atividades que seriam desempenhadas pelos jovens e o faz por meio dos processos materiais “fazem”, “entregar” e “receber” e das metas “muitos serviços” e “documentos” e constrói para os/as estagiários/as a identidade de contínuo. Essa construção parte do geral “Eles fazem também muitos serviços” para o específico “entregar documentos, receber documentos...”. Ao especificar o processo “fazem” e a meta “muitos serviços” revela, por meio de “entregar documentos, receber documentos”, quão limitados são “os serviços”, nos quais estão envolvidos/as os/as estagiários/as, o que já é sugerido pela circunstância “também”, que antecipa e constrói pressuposições acerca dessa limitação. Assim, a partir dessa representação a respeito das práticas sociais relacionadas ao estágio em que os jovens estão envolvidos, dada a natureza dessas práticas, é desvelada a identidade construída para eles como contínuo.

Excerto 25

Giselle: Mas não é uma rotina então esse trabalho em conjunto, é uma excepcionalidade?

Emanuel: Não, é uma excepcionalidade e com o Pedro também é... cuida da questão dos processos daquela coordenação, quando ele precisa de ajuda, ele solicita, aí eu vou ajudá-lo.

Giselle: Ah, entendo... e o que seria esse trabalho esporádico que você coloca, que por vezes algum estagiário vem ajudar você e outras vezes você vai ajudá-lo, arquivamento de processos, você disse, no que consiste essa atividade?

Emanuel: A atividade na realidade é você receber o documento no sistema, é a analisar o setor, separar por setores e entregar e às vezes você tem que arquivar porque no nosso setor é... Como tá dividido Financeiro, é... um tem um arquivo, a CGPES, é... um tem um arquivo, o Formação, é... um tem um arquivo, então a gente separa eles, aí, você divide cada um no seu devido setor, tem um arquivo de cada um separado e aí você arquiva nas caixas de arquivo. Então, quando a demanda é muito grande e você tem um prazo né para guardar né, esses processos para não acumularem, então você necessita de uma ajuda porque você sabe que não vai dar conta sozinho. E na questão do Pedro, realmente são cinco mil e poucos... se não me engano... cinco mil e duzentos processos mais ou menos... que ele tem que carimbar, enumerar e arquivar os processos novamente nas caixas.

Nesse excerto, Emanuel, ao representar as atividades nas quais está envolvido, afirma que as atividades são, esporadicamente, desenvolvidas em conjunto. Essas atividades são representadas pelos processos materiais “receber”, “separar”, “entregar” e “arquivar”, cujas metas são, respectivamente, “o documento”, “por setores”, “[no setor]” e “[o documento]” – as duas últimas elípticas – e por um processo mental cognitivo “analisar”, cujo fenômeno é “o setor”. Esses processos, assim, desvelam a rotina de trabalho do estagiário e ao fazê-lo, constroem a identidade de contínuo para o estagiário, dada a natureza das atividades, típicas da função de contínuo, ou melhor, tal identidade é autoconstruída, já que é estruturada pelo próprio estagiário.

Assinala-se, ainda, que o estagiário apresenta justificativa para os episódios em que a atividade acontece em conjunto, em “(...) quando a demanda é muito grande e você tem um prazo, né, para guardar, né, esses processos para não acumularem, então você necessita de uma ajuda porque vocês sabe que não vai dar conta sozinho(...)”, ou seja, Emanuel representa a “demanda” como “muito grande”, o que seria a razão de “não vai dar conta sozinho” e justifica a necessidade de ajuda “você necessita de ajuda”. Assim, a apresentação dessa justificativa seria uma “quase meia culpa”, cuja mensagem seria ‘necessito de ajuda não por culpa minha’, ou ‘não que meu desempenho seja insatisfatório, mas porque há episódios em que a “demanda é muito grande”’. Contudo, o que mais importa é salientar que essa justificativa reitera a autoconstrução da identidade de contínuo, já que representa como sua

função guardar processos, ainda que tenha usado o pronome “você” genérico, em “(...) você tem prazo, né, pra guardar, né, esses processos (...)”.

Do mesmo modo, quando representa os eventos em que é aquele que presta ajuda a um colega, em “(...) na questão do Pedro, realmente são cinco mil e poucos... se não me engano... cinco mil e duzentos processos mais ou menos... que ele tem que carimbar, enumerar e arquivar os processos novamente nas caixas.” reitera, reforça a ideia de que a “demanda é muito grande”, intensificada pela circunstância “realmente”, o que faz, explicitando o quantitativo aproximado de processos “...cinco mil e duzentos processos mais ou menos...”, sob a responsabilidade de Pedro, responsabilidade ativada por meio da modalização de obrigação “tem que carimbar, enumerar e arquivar os processos novamente nas caixas”. E, mais, ao representar as atividades de Pedro, por meio dos processos “carimbar, enumerar e arquivar”, reafirma a construção da identidade de contínuo para o estagiário, o que levanta indícios de que essa construção de identidade seja recorrente naquele espaço social.

Excerto 26

Giselle: Isso, o que que você faz, você poderia detalhar um pouco mais?

Carla: É... eu atendo as ligações de todos os municípios, né, eu arquivo todos os processos, tô organizando todos eles, carimbando e atendo as ligações, é... tramito documentos também, recebo também, e é isso.

Carla era a única estagiária, à época da realização da pesquisa, de nível médio. Embora o público alvo da pesquisa seja o estagiário de nível superior, julguei oportuno entrevistá-la a fim de tentar perceber diferenças e semelhanças nas atividades desenvolvidas na condição de estagiário/a. De fato foi extremamente relevante a participação de Carla, suas representações sobre o estágio sugerem que as práticas sociais e os discursos do letramento nos quais o estagiário/a está envolvido/a são preponderantemente atividades operacionais, típicas da função de contínuo e por vezes de telefonista, o que é representado pelos processos materiais “arquivo”, “tô organizando”, “carimbando”, “tramito”, cujas metas selecionadas são, respectivamente, “os processos”, “todos eles [processos]” e “[processos]” elíptico e “documentos” e o sintagma “atendo as ligações”, que remete à ideia de telefonista. Desse modo, mais uma vez evidencia-se a autoconstrução da identidade de contínuo, o que também dá indícios da presença de constrangimentos à efetivação de práticas sociais e discursos do letramento que sejam potencializadores para a estruturação de identidades empoderadas, no sentido de identidades que subvertam as construções correntes e favoreçam o redesenho de práticas mais significativas e de relações mais igualitárias e emancipatórias.

5.3 O estagiário e a identidade de ‘mão de obra’

Excerto 27

Gissele: E como você vê o estágio na sua coordenação, na Dipro?

Artur: Hoje, temos... a gente tem tentado já...aproveitar... mas eu acho que na instituição como um todo a gente vê mais como um aproveitamento de mão de obra do que uma inserção no mercado de trabalho. Até que a gente tem tido aqui uma rotina já de aproveitar os estagiários como efetivos depois, mas mesmo assim, em linhas gerais, inicialmente o estagiário entra com atividades burocráticas muitas vezes fora de sua realidade.

O texto-resposta revela, entre muitas outras coisas, a identidade de mão de obra construída para o/a estagiário/a, o que sugere ser uma construção corrente e um tanto cristalizada “na instituição”. Essa construção é realizada, sobretudo, por meio da relação conjuntiva de contraste ativada pelo conectivo “mas”, que estabelece com a oração que o antecede “a gente tem tentado já... aproveitar”, como já expresso, uma relação de oposição. Assim, a oração opositiva “mas eu acho que na instituição como um todo a gente vê mais como um aproveitamento de mão de obra do que uma inserção no mercado de trabalho.”, ainda que modalizada pela marca subjetiva “eu acho”, o processo mental “vê” intensificado pela circunstância de comparação “mais (...) do que” revela de modo categórico a identidade de mão de obra atribuída ao/à estagiário/a.

O emprego de “Até” que inicia o período seguinte, ao passo que constrói a pressuposição de que o que foi expresso anteriormente é avaliado negativamente pelo coordenador, introduz uma ressalva, uma espécie de ‘meia culpa’, por assim dizer, “Até que a gente tem tido aqui uma rotina já de aproveitar os estagiários como efetivos depois”. Contudo, uma nova relação conjuntiva de contraste “mesmo assim, em linhas gerais, inicialmente o estagiário entra com atividades burocráticas muitas vezes fora de sua realidade.” ratifica tal construção de identidade.

5.4 O estagiário e a identidade de ‘o não preparado’

Excerto 28

Gissele: Você considera que seria possível algum trabalho a ser desenvolvido pelos estagiários que ao mesmo tempo atendesse as necessidades da instituição e tivesse de alguma forma mais conexão com a área de formação dos jovens universitários?

Artur: Sim. Acho que sim, mas vai ter que exigir deles uma base melhor de conhecimento, de leitura, tal... Não só de... pra fazer esse serviço, mas mais capacidade de interpretação e de administração da realidade, que às vezes têm muita boa vontade, mas não têm uma capacidade técnica imediata, mas muitos dos que passaram aqui, em linhas gerais, têm pouca leitura, pouca base escolar, é difícil falar, mas é fato. Então, assim, embora eles estejam no curso, nem sempre eles têm assim, eu tô falando dos estagiários que a gente tem aqui, como passar uma

atividade mais elaborada, mesmo que sejam universitários é carente de uma base mais forte.

Ao responder sobre a possibilidade de desenvolvimento de algum trabalho que ao mesmo tempo atendesse as necessidades da instituição e tivesse de alguma forma mais conexão com a área de formação dos/as jovens universitários/as, o dirigente constrói a identidade de ‘o não preparado’ para o/a estagiário/a, sobretudo, por meio das relações conjuntivas de contraste, ativada pelo conectivo “mas” em “Sim. Acho que sim, mas vai ter que exigir deles uma base melhor de conhecimento, de leitura, tal...” e “às vezes têm muita boa vontade, mas não têm uma capacidade técnica imediata, mas muitos dos que passaram aqui, em linhas gerais, têm pouca leitura, pouca base escolar, é difícil falar, mas é fato”. Do mesmo modo, a modalidade deôntica de alto grau “ter que exigir”, a avaliação pressuposta, ativada por “uma base melhor de conhecimento, de leitura, tal...” e em “têm pouca leitura, pouca base escolar, é difícil falar, mas é fato.”, a circunstância “não” relacionada ao processo existencial “têm”, repetido no excerto, evidenciam e ratificam a construção de identidade de ‘o não preparado’, o que sugere forte relação com a identidade de ‘mão de obra’ e de ‘contínuo’.

Excerto 29

Gissele: Você teria alguma sugestão, alguma pergunta é... alguma colocação enfim, queria deixar o espaço aberto para que você se coloque... alguma pergunta, sei lá, alguma sugestão sobre o estágio, sobre as habilidades desenvolvidas ou algum desabafo, enfim...?

Emanuel: Na realidade, assim, o estagiário,, como eu falei, assim, a gente começa por baixo. Só que em alguns setores né, não no meu específico, porque eu vejo a dificuldade é muito grande de você realmente encontrar pessoas capacitadas que realmente querem né tá ali buscando, né. Então você percebe que a pessoa tá porque tem que tá, porque tem que constar no currículo e não porque ela tá no estágio porque ela tá gostando. No meu caso, eu realmente estou gostando de estar estagiando no FNDE, na minha coordenação é... é agradável... eu sempre busco né, dar o melhor de mim e estou aberto a receber né, aquilo que as pessoas têm realmente a passar. Porque eu sei que lá na frente eu vou poder usar porque tudo aquilo que você contém você vai usar lá na frente para ser um profissional melhor, aquilo que você vai aprender, você vai poder por em prática. Você não vai chegar lá sem saber de nada, tudo aquilo que eu aprendo uma hora vou colocar em prática. Então, assim, na hora da seleção dos estagiários, eu não vejo esse comprometimento de tá realmente selecionando os estagiários, então, só nessa parte.

Nesse excerto, o estagiário, ao representar o processo de seleção dos/as estagiários/as como pouco criterioso, constrói para seus pares a identidade de ‘o não preparado’. Essa identidade é estruturada, segundo Silva (2009), por meio do estabelecimento da diferença entre “eu e ele”. Em “porque eu vejo a dificuldade é muito grande de você realmente encontrar pessoas capacitadas que realmente querem né tá ali... buscando, né.”, o ator social,

por meio de modalidade epistêmica categórica, realizada pela assertiva “a dificuldade é muito grande de você realmente encontrar pessoas capacitadas que realmente querem tá ali buscando”, o estagiário envolve-se com o que declara a fim de imputar estatuto de verdade ao que afirma, o que é intensificado pela marca de subjetividade “eu vejo” e a circunstância “realmente” (duas ocorrências)“ e, assim, estrutura a identidade do outro como pessoa não capacitada, não comprometida, da qual se distancia por meio da ideia de oposição, ativada por “No meu caso” e, então, autoconstrói a sua como o comprometido, estruturada pelo sintagma “sempre busco né, dar o melhor de mim”, destaca-se a presença do marcador de avaliação “melhor” e da circunstância “sempre” que operam significativamente nessa construção. Desse modo, ao construir identidades por meio da diferença, Emanuel constrói a identidade de ‘o não preparado’, de “o que não corresponde” como a identidade preponderante para o/a estagiário/a, da qual se distancia, estruturando para si a identidade oposta, a do “comprometido”, “do capaz”, pressupostamente ativada, já que “dar o melhor”, pressupõe dispor do melhor, o que seria uma exceção diante da “dificuldade ... muito grande de encontrar pessoas capacitadas”, categoricamente representada, ressalta-se. Essa construção identitária negativa, sugere a reprodução de discursos sobre o estágio e sobre o/a estagiário/a que legitimam e naturalizam práticas exploratórias.

Excerto 30

Giselle: E o desempenho deles nessas atribuições que envolvem leitura e escrita?

Antônio: Olha, é... a gente percebe, assim, o que que a gente percebe que...eu diria não só deles, mas eu vou estender também a ... a... aos demais...

Giselle: ... aos demais servidores ou...?

Antônio: Servidores... né, eu vou... eu vou... veja que eu tô tratando o estagiário muito como equipe aqui, porque eu tenho o seguinte princípio, porque na minha percepção eu gosto muito do jogo, da expressão time né, então, um time com, do roteiro né ao técnico né, e não pode deixar de lado uma coisa que é a torcida né. Então, esses... é... a questão da complexidade, da dificuldade que a gente tem ali, a gente percebe que não é só do estágio, é geral. E se a gente for buscar na casa né, dá pra gente sentir por exemplo em toda a parte da escrita... percebe que há uma... uma... uma certa carência, que não é privilégio do FNDE né. Assim, a gente tem no FNDE, uma... um time que é muito bom no sentido de reunir ideias, de organizar ideias é.. né, na construção de textos, nós temos um time que é excelente, entendeu. Mas o que a gente percebe que, via de regra, na verdade, a gente... não é privilégio de todos não tá. Mas isso também a gente tem na mesma natureza com os estagiários, tá certo, você tem estagiários que tem mais facilidade, outros que têm menos facilidade de fazer, então eu tô fazendo essa comparação também com os outros né, com todos os servidores né... a gente...

Nesse excerto, Antônio, ao apresentar sua avaliação sobre o desempenho do/a estagiário/a em leitura e escrita, amplia o público avaliado “não é só do estágio, é geral.” e,

assim, apresenta sua avaliação negativa sobre tal desempenho, representado por “a questão da complexidade, da dificuldade”, categoricamente expressa, em “(...) que a gente tem ali, a gente percebe”. Assinala-se o uso de “a gente”, que sugere uma estratégia de construção da ideia de coletividade, de que a percepção afirmada não é individual, mas é partilhada por um coletivo, e da escolha lexical do processo mental perceptivo “percebe”, cuja construção de sentidos sugere sofisticação da ação perceptiva a fim de reforçar o estatuto de verdade imputada à declaração.

Antônio reforça que sua avaliação alcança não só os/as estagiários/as, mas também os servidores, o que é realizado por meio do sintagma “na casa”, que sugere a ideia de inclusão de todos da instituição e reitera, então, sua avaliação negativa sobre desempenho da leitura e escrita ativada pela escolha lexical “carência”, em “percebe que há uma... uma... uma certa carência”, novamente categoricamente expressa, ainda que modalizada pelo qualificador “certa carência”. Do mesmo modo, a fim de mitigar o ‘peso’ da avaliação expressa, o coordenador apresenta a ressalva de que “na construção de textos, nós temos um time que é excelente”, o que acaba por, mais uma vez, reforçar a ideia de que a “carência” relacionada à leitura e escrita é predominante “na casa” e corroborado categoricamente em “via de regra, na verdade, a gente... não é privilégio de todos não, tá”.

Desse modo, o coordenador, ao avaliar o desempenho de leitura e escrita como “via de regra” não satisfatório, carente, estendendo-se aos/às estagiários/as e “aos demais” (incluídos, sobretudo, os servidores), sugere a construção da identidade de ‘o não preparado’ para o grande grupo, ainda que sua intenção não fosse essa. Percebe-se que sua argumentação é no sentido de relativizar essa identidade, desfocando do/a estagiário/a e ampliando para os demais, já que o problema de desempenho carente atinge a grande maioria. Contudo, a causa dessa carência é atribuída a competências e habilidades individuais e não a questões estruturais, como a precarização do sistema educacional.

5.5 O estagiário e a identidade de ‘o de fora’

Excerto 12⁶

Gissele: E essa parte legal a que você se refere....?

Alice: Memorando, ofício...tipo ... resoluções...

Gissele: E você já está redigindo algum deles?

⁶ Excerto 12 foi propositalmente rerepresentado aqui por ser bastante pertinente à categoria semântica ‘o estagio e a identidade de ‘o de fora’. Ressalta-se que esse excerto foi também analisado à luz da categoria ‘estágio como transitoriedade’ do Capítulo IV.

Alice: Memorando e ofício sim... as resoluções eu só verifico se há algum erro... erro de formatação, de digitação...

Giselle: E quais expectativas você julga que serão atendidas?

Alice: Então, assim... no estágio a gente tem a expectativa de crescer, né... porque como estagiário a gente fica no finalzinho da rabiola... querendo chegar na pipa... assim... quero crescer... quero aprende mais... quem sabe ser contratada... né, que é o que a gente quer... ser contratada...

O Excerto 12, já analisado na categoria semântica “Estágio como transitoriedade”, é aqui retomado por julgar extremamente significativa a metáfora lexical construída por Alice sobre o estágio.

Segundo Fairclough (2003, p. 131), metáfora lexical acontece quando se faz uso de palavras que geralmente representam uma parte do mundo sendo estendidas a outro. Assim, a participante representa a posição, o lugar que ocupa o/a estagiário/a naquele espaço institucional, por meio do uso da metáfora da pipa e de sua estrutura, em que a rabiola pressupostamente é representada como um apenso – não como parte integrante da estrutura – e, ainda, como um ponto menos prestigiado, avaliação ativada pelo emprego do diminutivo “finalzinho” e pela escolha lexical do processo mental desiderativo “querendo” em, “querendo chegar na pipa”, ou seja, expressa o desejo de fazer parte da estrutura. Ao fazer essa representação da posição que ocupa o/a estagiário/a, ou melhor, da posição a ele/a imposta, Alice autoconstrói a identidade de ‘o de fora’, daquele que não faz parte efetivamente dos espaços e que por isso tem acesso restrito a esses espaços.

Excerto 31

Giselle: E você conseguiu participar em alguma dessas atividades ou está envolvida em algum desses temas, que seriam comuns, que teriam relação com o seu curso, com a formação que você está fazendo?

Beatriz: Não que esteja envolvida diretamente, pelo fato de ser estagiária, mas assim eu consigo ver bem, uma visão externa do que está acontecendo, mas não detalhada.

Do mesmo modo, a representação de Beatriz sobre as atividades desenvolvidas na coordenação em que atua constrói a identidade de ‘o de fora’ para o/a estagiário/a. A estagiária afirma que não está “envolvida diretamente” em tais atividades e apresenta a razão, justifica: “pelo fato de ser estagiária” e atesta que ainda assim, mesmo sendo estagiária – o que é ativado pelo conectivo “mas” – consegue “ver bem, uma visão externa do que está acontecendo, mas não detalhada”. A escolha do processo mental perceptivo “ver” ratifica a representação da não participação direta nas atividades, já que a estagiária “consegue ver

bem”, ou seja, percebe por meio da visão, contempla, tem “uma visão externa do que está acontecendo” e evidencia que Beatriz não se percebe como ‘de dentro’, como membro daquele espaço. Assim, ao representar suas experiências no estágio autoconstrói, reitera-se, a identidade de ‘o de fora’, o que dá fortes indícios da existência de constrangimentos com os quais os estudantes se deparam no espaço do estágio.

Excerto 32

Giselle E agora você fique muito à vontade para perguntar alguma coisa, pode me perguntar o que quiser, sobre a minha pesquisa ou sobre o estágio, enfim... ou fazer alguma colocação, alguma sugestão sobre o estágio, por exemplo. Sobre atividades do estágio, sobre o estagiário, ou alguma coisa que a instituição poderia disponibilizar, poderia facilitar...

Miguel: Então, eu acredito assim, que palestras, assim, relacionadas ao estágio seria uma coisa bem bacana. Palestras que desenvolvam conhecimentos teóricos e práticos dos diversos cursos que têm na instituição. Não só para servidores, ou então terceirizados, mas assim, que os estagiários também participassem, porque a gente também faz parte da instituição, de maneira, digamos assim, um pouco pequena, mas fazemos, né?! Eu acredito que só...

Nesse excerto, que é uma demanda por “palestras” e “cursos”, está pressuposto que não são realizadas palestras voltadas ao estágio e ao/à estagiário/a, ativado pelo uso do tempo verbal no futuro hipotético “seria”, em “Então, eu acredito assim, que palestras, assim, relacionadas ao estágio seria uma coisa bem bacana”. Miguel, então, detalha a demanda “Palestras que desenvolvam conhecimentos teóricos e práticos dos diversos cursos que têm na instituição” para apresentar sua maior demanda, “Não só para servidores ou então terceirizados, mas assim, que os estagiários também participassem (...)”, ativada pelo uso do modo subjuntivo, que ao passo que realiza a demanda, constrói a pressuposição de não existência, já que expressa o desejo de que algo que não acontece, se efetive, ou seja, reivindica para os/as estagiários/as o direito de acesso aos cursos que a instituição oferece, em caráter restrito, aos “servidores” e “terceirizados”, o que é evidenciado pelo uso da circunstância “Não só”.

Assim, a fim de dar legitimidade à demanda apresentada, o estagiário argumenta “porque a gente também faz parte da instituição, de maneira, digamos assim, um pouco pequena, mas fazemos, né?!”, o emprego da circunstância “também” e do conectivo “mas”, em “mas fazemos” sugere o esforço que empreende na tentativa de demarcar um lugar que o legitimaria o direito de acesso aos bens em questão: formação por meio de cursos e palestras.

Está presente nessa demanda, uma avaliação negativa do espaço de participação permitido ao/à estagiário/a, representado como pequeno, limitado, já que “a gente também faz parte da instituição de maneira, digamos assim, um pouco pequena, mas fazemos, né?!” Essa

limitação percebida pelo estagiário decorrente da restrição dos acessos implica enfraquecimento do sentimento de pertença, o que influencia, sobremaneira, a estruturação de identidades.

Há fortes indícios aqui de construção de identidade enfraquecida, pois, conforme discute Rios (2010c), por meio do uso da linguagem, em relações assimétricas de poder, identidades enfraquecedoras e enfraquecidas são estabelecidas e atores sociais são posicionados assimetricamente a partir dessa construção identitária, cujo efeito ideológico é o inculcamento dessas identidades e, por conseguinte, a manutenção da assimetria e de práticas exploratórias. Assim como efeito dessa estruturação identitária o estagiário se percebe em posição desprestigiada. Contudo, ainda que tenha em algum grau inculcado uma identidade enfraquecida, demonstra postura reflexiva ao reivindicar espaços de participação mais igualitários e acessos mais democráticos a recursos, o que aponta para possibilidades de reestruturação identitária. Diante disso, cabe destacar que o esforço empreendido na tentativa de demarcar um lugar na instituição sugere que há conflitos naquele espaço e que tal empreendimento é uma reação à construção identitária de ‘o de fora’.

5.6 Algumas conclusões sobre construção e autoconstrução de identidades do/a estagiário/a

Nesta seção, esbocei algumas conclusões preliminares a respeito da macrocategoria semântica ‘construção e autoconstrução de identidades do/a estagiário/a’. Para esse feito, destaquei alguns indícios atinentes às possibilidades e aos constrangimentos de construções e autoconstruções identitárias de empoderamento, estruturadas por meio das representações das práticas sociais e dos discursos do letramento com os quais estão envolvidos/as os/as estagiários/as.

Cumprasse assinalar que as construções e autoconstruções identitárias dos participantes, majoritariamente, negativas sugerem a reprodução de discursos sobre o estágio e sobre o/a estagiário/a que legitimam e naturalizam práticas exploratórias.

Desse modo, ainda que tenha se evidenciado a autoconstrução identitária de aprendiz, o que sugere possibilidades de construções de identidades fortalecedoras, que gozem de prestígio, as representações das práticas sociais e dos discursos do letramento, dada a natureza das práticas e dos letramentos, majoritariamente, como já assinalado, constroem identidades enfraquecidas, desprestigiadas. Assim, recorrentemente, são estruturadas aos/às estagiários/as identidade como de contínuo, de mão de obra, de ‘o de fora’ e ‘o não preparado’, o que revela a presença de constrangimentos à efetivação de práticas sociais e discursos do letramento que

sejam potencializadores para a estruturação de identidades fortalecedoras, no sentido de identidades que subvertam as construções correntes e favoreçam o redesenho das práticas em práticas e letramentos mais significativos e de relações mais igualitárias e emancipatórias.

6 REPRESENTAÇÕES DOS DISCURSOS DO LETRAMENTO QUE FAZEM PARTE DAS PRÁTICAS SOCIAIS RELACIONADAS AO ESTÁGIO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS

Neste capítulo, desenvolvi as análises discursivas das representações dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio. Como discutido na seção 1.4, Rios (2010a) enfatiza que a expressão discurso do letramento implica que o que está sendo estudado é tanto os usos de leitura e escrita como atividade quanto sua representação pelos participantes da pesquisa. Assim, a partir dessa perspectiva conceitual, analisei, neste capítulo, a macrocategoria semântica ‘representações dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’, à qual estão relacionadas cinco categorias semânticas, que foram, a exemplo dos capítulos IV e V, definidas a partir dos dados dos *corpora*. Essas categorias semânticas organizam as representações dos discursos do letramento envolvidos nas práticas sociais relacionadas ao estágio, que, como já assinalado, referem-se tanto a linguagem escrita como atividade quanto sua representação pelos atores sociais. Por conseguinte, as categorias linguístico-discursivas que se mostraram pertinentes e produtivas foram a representação de ações sociais, a escolha lexical – do significado representacional, a avaliação – do significado identificacional e como categoria linguística e textual complementar o sistema de transitividade da LSF. Do recorte dos *corpora*, neste capítulo foram analisados vinte e um excertos. Assim, o capítulo está estruturado de acordo com as categorias semânticas em cinco seções, já que essas categorias foram definidas a fim de organizar representações dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao espaço social do estágio de estudantes universitários/as.

6.1 Leitura e escrita – ‘uma quase’ ausência significativa

Excerto 33

Gissele: Você poderia destacar entre essas atribuições, práticas dos estagiários, enfim, as atividades que envolvam leitura e escrita?

Artur: Não tem.

Gissele: Não tem?

Artur: Não.

A negativa epistêmica categórica construída pelo processo existencial “tem” e pela circunstância “não” que o antecede, o que é reiterado, no pedido de ratificação da negativa,

com a resposta: “Não”, desvela que a representação do dirigente acerca dos discursos do letramento é de ausência de leitura e escrita nas práticas relacionadas ao estágio.

Ainda que se considere que as concepções desse ator social sobre leitura e escrita possam ser restritas, essa negativa categórica, “Não tem.” - quando solicitado a destacar as atribuições, atividades e práticas dos/as estagiários/as que envolvessem leitura e escrita - sugere que, naquele espaço, segundo a representação do coordenador, os/as estagiários/as não estejam envolvidos em práticas que favoreçam leitura e escrita significativas. Assim, ainda que se considerasse literalmente a representação, ou seja, a ausência absoluta de leitura e escrita ou que se lance um olhar crítico a essa representação relativizando-a, isto é, que se considere que, o que há é ‘uma quase’ ausência significativa, em outras palavras, não há leitura e escrita significativas nas práticas sociais relacionadas ao estágio, é evidente que há, nessa representação, fortes indícios de que os discursos do letramento e as práticas sociais, em que estão envolvidos/as os/as estagiários/os podem ser limitados e limitadores.

Excerto 34

Giselle: Você poderia destacar, entre essas práticas, atribuições e atividades que você faz na coordenação, lá na sua sala, as atividades que envolvem leitura e escrita?

Pedro: Leitura e escrita?

Giselle: É em que momentos acontecem, em que atividades há leitura e escrita... em que grau você avaliaria?

Pedro: Pequena, pequena... não tem... escrita... escrita é muito difícil... só se eu tiver que fazer assim... um ofício, um despacho...

Giselle: Mas já aconteceu de você ter de redigir?

Pedro: Já, já... mas é muito raro... e a leitura... também é muito rara também... Não tem muito, assim, leitura... um processo... eu já li, mas foi por conta própria, mesmo, por interesse de querer saber do que se trata... mas normalmente são todos iguais... assim... os termos... tudo, tudo a mesma coisa, assim... só muda mesmo a cidade.

Giselle: Então como é que você avaliaria esses trabalhos e atividades que envolvem leitura e escrita quanto ao grau de complexidade? Focando agora na leitura e escrita, atividades que envolvem leitura e escrita, quanto ao grau de dificuldade, de complexidade?

Pedro: É... complexidade baixa... não tem... como eu disse, não tenho o trabalho de ler ou escrever muita coisa... Ainda não, né... não no período de três meses.. que eu estou aqui, né...

Nesse excerto, a resposta em forma de pergunta – pergunta retórica – “Leitura e escrita?” quando solicitado a destacar as atividades que envolvem leitura e escrita, é bastante reveladora. A resposta transvestida de pergunta é uma estratégia de ironia, que sugere construções de sentidos acerca do tema – leitura e escrita –, ou melhor, constrói a ideia da

ausência de leitura e escrita nas atividades do estágio e desvela uma avaliação negativa sutil sobre as práticas em que está envolvido. E, então, representa a presença de escrita como “Pequena, pequena... não tem... escrita... escrita é muito difícil... só se eu tiver que fazer assim... um ofício, um despacho...” e de leitura como “Não tem muito assim leitura um processo... eu já li, mas foi por conta própria, mesmo, por interesse de querer saber do que se trata... mas normalmente são todos iguais...” Assim, Pedro representa como raros os eventos em que fez uso da leitura e escrita e o faz apresentando de forma isolada, como temas autônomos, não relacionados, primeiro representa e avalia a presença da escrita e depois, da leitura nas práticas do estágio. Quanto à presença da escrita, o estagiário avalia por meio do uso do qualificador “pequena” e pelo processo existencial “tem” antecedido da circunstância “não”, cuja ideia de ausência absoluta é relativizada a seguir em “é muito difícil [haver]”, ou seja, constrói a ideia de que raramente há escrita, o que é reforçado pelo sintagma “só se” que ressalta a ideia de quão raros são os eventos que envolve escrita – representada pelo processo material “fazer” e as metas “um ofício, um despacho. Do mesmo modo, quando refere-se à presença da leitura, caracteriza-a por meio do processo relacional intensivo “é” como “muito rara também”, a circunstância “também” retoma a representação da “escrita” e estabelece comparação entre ambas. A seguir reitera de modo categórico a rara ocorrência de leitura, em “Não tem muito, assim, leitura...” Declara que a leitura que fez de “um processo” “foi por conta própria”, ou seja, que a leitura não fazia parte do trabalho que desenvolvia, havia sido sua iniciativa realizar a leitura por curiosidade. Assinala-se a marca de avaliação negativa de ‘caso opaco’ sobre o objeto de leitura em “mas normalmente são todos iguais...”, ou seja, a leitura não fora significativa, instigadora, já que “[os processos] são todos iguais”.

Por fim, novamente afirma categoricamente a “quase ausência” de leitura e escrita em suas atividades no estágio, compromete-se fortemente com o que declara, em “(...) como eu disse, não tenho o trabalho de ler ou escrever muita coisa... Ainda não, né”. Cabe salientar a expectativa pressuposta de que venha a desenvolver atividades que envolvam leitura e escrita, pressuposição ativada por “Ainda não”. Há, pois, nessa representação de “quase ausência” de leitura e escrita, fortes indícios de constrangimentos à efetivação de atividades significativas e instigadoras, próprias das atividades formativas.

Excerto 35

Giselle: Você poderia destacar, dessas atividades que você desenvolve no estágio, quais as atividades que desenvolvem leitura e escrita?

Marisa: Leitura e escrita... não... acho que não tem, não. Leitura até tem, é porque assim, pra lançar as coisas, assim, pra ficar tudo certinho, mas escrita não tem muito, tem digitar... mas escrita não tem muito.

Excerto 36

Giselle: Você poderia destacar entre essas atividades que você desenvolve assim como junto com o colega, como sozinha, oras em conjunto, oras sozinha, quais os momentos em que a leitura e a escrita estejam mais presentes? Há leitura e escrita, se há, em que momentos, em que grau, como é que você percebe?

Beatriz: Escrita não há muito, agora leitura, só leitura de relatório, essa é a parte que eu faço, no que eu faço, leitura de relatório.

Giselle: E esse relatório, costuma ser extenso, denso ou é um texto sucinto, como é que é?

Beatriz: Depende, no Plano de Ações Articuladas, tem relatórios mais extensos, eles colocam mais detalhadamente o que fizeram no período da viagem, a viagem dura mais dias, então eles vão escrevendo bastante. Já o Formação, ele é bem mais sucinto, ele coloca, fui pra tal lugar, fazer isso, isso e aquilo, pronto e acabou. Eu fico nisso... Agora essa questão de escrita, não faz muita parte.

Nos excertos 35 e 36, as estagiárias representam que, nas atividades das quais fazem parte, há o que chamo de “uma quase ausência significativa”. Marisa, inicialmente, em “Leitura e escrita... não... acho que não tem, não.” declara de modo mais categórico – ainda que haja a marca da subjetividade “acho” – a ausência de leitura e escrita, construída pela repetição da circunstância de negação “não” que modifica o processo existencial “tem”. Então, a estagiária relativiza e afirma: “Leitura até tem (...) pra lançar as coisas...” – referindo-se ao lançamento de dados em sistemas informatizados. O uso da circunstância “até” é bastante revelador, ao mesmo tempo em que realiza uma avaliação negativa sobre a qualidade, a complexidade acerca da leitura que desenvolve nas atividades, também antecipa sua percepção sobre a parca presença nas atividades desenvolvidas de escrita significativa, o que se confirma, em “mas escrita não tem muito... tem digitar”. Essa declaração, por sua vez, também apresenta uma avaliação negativa de ‘caso opaco’, em que, numa gradação crescente, a escrita é mais mal avaliada que a leitura. Essa gradação é ativada pela circunstância “até” e pelo conectivo “mas”, que ao estabelecer a relação de adversidade, confirma a antecipação ativada pelo “até” e reforça a avaliação negativa crescente. Cabe ainda destacar que a escolha lexical do processo material “digitar” – apresentado em contraste à “escrita” – contribui para essa gradação avaliativa, já que “digitar” é um processo que implica operações mais gerais do trabalho burocrático, por assim dizer, e “escrita” sugere o envolvimento de operações mais criativas.

Do mesmo modo, Beatriz representa a existência, ou melhor, “uma quase ausência significativa” de leitura e escrita nas atividades do estágio. Em “Escrita não há muito, agora leitura, só leitura de relatório, essa é a parte que eu faço, no que eu faço, leitura de relatório.”, a escrita também é representada como menos presente que a leitura nas atividades nas quais está envolvida. A exemplo da representação de Marisa, há também, no excerto 36, uma avaliação negativa sobre a qualidade, complexidade da leitura, ativada pela circunstância “só”, ou seja, a leitura que realiza limita-se à leitura “de relatório [de viagem]” – que consiste em formulário de prestação de contas de viagem de trabalho realizada por servidores ou consultores da instituição, o que sugere uma avaliação da leitura de “relatórios”, ainda que alguns tenham sido representados como “mais extensos” e outros como “bem mais sucintos”, como uma atividade pouco complexa, pouco significativa. A oração conclusiva “Eu fico nisso...” é extremamente reveladora, constrói a ideia de estagnação, de limitação da ação, o que remete a outras categorias semânticas, em especial, à do “estágio como espaço limitado/limitador”.

6.2 Leitura e escrita *versus* atividades operacionais

Excerto 37

Giselle: A gente falou do estágio de um modo geral, né... Mas...você que já trabalhou em outra diretoria como você vê o estágio na Dipro? Você conseguiria fazer uma comparação ou não?? É... como é o estágio na Dipro?? Já que você tem essa visão que talvez outros estagiários não tenham de ter atuado em outra diretoria, é muito parecido...tem diferenças... enfim...não tem... ?

Luiz: Tem pouca... é praticamente a mesma coisa... porque o trabalho que eu desenvolvia não sei se vai me ajudar bastante...lá é carimbar processo, numerar... pra mim, assim, eu acho que isso é básico, não vai ajudar muito na minha aprendizagem ... mas é praticamente a mesma coisa, só que são coisas diferentes, lá é auditoria e aqui é outro foco.

Giselle: Então, esse trabalho de carimbar processo, numerar que estavas falando não é??... acontecia tanto lá quanto aqui, é a mesma coisa?

Luiz: É ... é praticamente a mesma coisa...

(...)

Giselle: Como você avaliaria o grau de importância, relevância da leitura e escrita em todas as atividades num contexto geral da tua atuação como estagiário?

Luiz: Eu acho de super importância, porque eu tive, não, tô tendo uma experiência a mais... no caso de identificar o processo seria uma leitura, ...já a escrita é anotações que no dia a dia a gente faz aqui.

O estagiário, ao responder se havia ou não diferenças entre as duas diretorias em que havia estagiado, constrói a representação de que “Tem pouca... [diferença] é praticamente a

mesma coisa...”, o que sugere que os discursos do letramento e as práticas sociais relacionados ao estágio sejam, em algum grau, recorrentes na instituição como um todo.

Tal representação é validada por meio de uma relação de causalidade, em “(...) porque o trabalho que eu desenvolvia não sei se vai me ajudar bastante... lá é carimbar processo, numerar... pra mim, assim, eu acho que isso é básico, não vai ajudar muito na minha aprendizagem”, ou seja, a afirmação de que há pouca diferença entre o trabalho desenvolvido em uma e outra diretoria é consubstanciada pela oração causal, introduzida pelo conectivo “porque”, cujos processos materiais “desenvolvia” “carimbar” e “numerar” e a meta dos dois últimos “processos” instanciam, por sua vez, a representação do que consiste o “trabalho” desenvolvido.

Assim, tais processos materiais ao tempo que explicitam, resumem, ou seja, representam que o “trabalho” desenvolvido pelo estagiário são, preponderantemente, atividades meramente operacionais de carimbar e numerar processos, desvelam também, o já evidenciado nos excertos acima, a saber, que há ‘uma quase’ ausência significativa de leitura e escrita nas práticas sociais relacionadas ao estágio, visto que as atividades nas quais está envolvido são, como já mencionado, atividades operacionais, avaliadas como básicas, ou seja, não requerem grandes investimentos intelectuais.

Tais indícios podem ser também corroborados e evidenciados, pelas orações, a seguir, “(...) não sei se vai me ajudar bastante... (...) pra mim, assim, eu acho que isso é básico, não vai ajudar muito na minha aprendizagem...”, nas quais há uma forte carga avaliativa sobre a representação do “trabalho” desenvolvido no estágio, ou seja, configura-se aqui, manifestadamente, um discurso do letramento como reflexão dos usos da leitura e escrita e das práticas sociais relacionadas. Primeiramente, essa representação é modalizada, por meio de uma ideia de incerteza, de dúvida “não sei se vai ajudar”; contudo, numa crescente, em que há marca da subjetividade “pra mim”, “eu acho”, marca de avaliação “básico”, ou seja, o “trabalho” é avaliado como “básico”, acaba por ser mais categórica ao reforçar e concluir “não vai ajudar muito na minha aprendizagem...”, o que reforça que há fortes indícios de constrangimentos a discursos do letramento e práticas sociais que favoreçam a efetivação do estágio como um espaço formativo.

Excerto 38

Giselle: Aham... que bom. E você faz estágio na sua coordenação, como é que você vê o estágio lá, quais são as atividades que você desenvolve?

Marisa: Eu arquivo processo, faço os consultores, abro caixas, é... numero processos, também edito planilha, é... entrego documentos, recebo documentos também no Documenta, mexo no SISUGP

Gissele: O que é SISUGP?

Marisa: Ah, eu não sei o....

Gissele: Qual a funcionalidade desse sistema?

Marisa: Tipo um controle um consultor... contratos, essas coisas assim...

Gissele: E você mexe nele?

Marisa: Eu lanço dados nele, como têm dados de consulta.

A representação de Marisa do estágio, das atividades que desenvolve confirma a de Luiz, excerto 37, ou seja, as atividades nas quais está envolvida são preponderantemente atividades operacionais, como sugerem os processos materiais e as metas selecionadas “arquivo processo”, “abro caixas”, “numero processo”, “recebo documentos” e entrego documentos”. Contudo, há em sua representação, também, indícios de que a leitura e a escrita, em algum grau, façam parte das atividades, como em “faço consultores” (referindo-se a etapas de tramitação de contratos de consultores), “edito planilha”, “mexo no SISUGP [sistema informatizado referente a contratos de consultores]” e “lanço dados nele”.

De todo modo, os processos selecionados nessa representação são processos materiais que implicam a ideia de elementaridade aos usos de leitura e escrita, já que, em uma escala crescente, “numerar processo”, “editar planilhas”, “mexo no SISUGP”, “lanço dados” sugerem que os usos de leitura e escrita, nos quais a estagiária está envolvida, demandam habilidades básicas, simples. Tais evidências relacionam-se a tantas outras, anteriormente discutidas, e, por conseguinte, corroboram outras categorias semânticas, sobretudo, ‘o estágio como espaço limitado/limitador’, ‘o estagiário e a identidade de contínuo’ e ‘leitura e escrita – ‘uma quase’ ausência significativa’, bem como antecipam indícios da relação entre os usos de leitura e escrita e relevância e complexidade.

Excerto 39

Gissele: E entre todas as habilidades que os jovens desenvolvem, você conseguiria, poderia destacar quais delas envolvem leitura escrita?

Antônio: é...ah... essas...ah...essas, leituras, que que nós fizemos aqui, bom, eu tenho pedido, quando eles atuam no sentido de uma ação de apoio de né, eu diria que é até de secretário, uma secretária né, você precisa dessas pessoas pra nos apoiar nesse sentido né, da arrumação, é... dos expedientes né. Então, a gente tem solicitado, a gente tem pedido “Olha, ajudem no processo de minutar os textos né, é... se é no expediente, minute o expediente ou prepare o expediente ou prepare a declaração.” Enfim, então, eles acabam é... tendo o que fazer, e aliás, a gente pede que faça por uma questão do desenvolvimento né, no sentido de melhorar bastante, são dois aspectos importantes né, no sentido de melhorar muito, a questão da leitura

e da escrita uma coisa leva a outra né, ... e... a gente tem... eu tenho sempre pedido que essas coisas sejam feitas né, então, até muito mais como uma questão de exercício, além do que, eu sempre, quando... é... quando recebia estagiário, eu sempre pedia pra que eles fizessem algumas coisas que é do tipo ler o relatório, é... enfim né, pra que tome conhecimento, pra que ele, porque vejo que é importante fazer isso né, então... agora em especial, por exemplo, é... a... colega que deu apoio pra gente aqui na construção das minhas, das nossas tabelas e tudo mais aqui, ela fazia o necessário, ela tratava dos assuntos, ela fazia a leitura, era olhar, compreender, enfim, é por aí.

Nesse excerto, do mesmo modo que os excertos 37 e 38, constroem-se representações das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as, mais especificamente, dos usos de leitura e escrita que também se relacionam a outras representações e construções identitárias já analisadas, sobretudo, às que constroem para o/a estagiário/a ‘a identidade de contínuo’ ou, como lexicalizado por Antônio, a identidade de secretário/a, já que “eles [estagiários/as] atuam no sentido de uma ação de apoio de... né, eu diria que é até de secretário, uma secretária né, você precisa dessas pessoas pra nos apoiar nesse sentido né, da arrumação, é... dos expedientes né”. Assim, por meio dessa representação é construída para os/as estagiários/as a identidade de secretário/a, cooperam nessa construção identitária a representação das práticas, nas quais os/as estagiários/as estão envolvidos/as, a saber, o processo material “atuam” seleciona como meta “uma ação de apoio de...” e, como já assinalado, lexicalmente realizada, ainda que modalizada pelo uso do processo verbal no futuro hipotético “eu diria que é até de secretário, uma secretária né,”; o que é seguido de justificativa, em “você precisa dessas pessoas pra nos apoiar nesse sentido né, da arrumação, é... dos expedientes né”, também modalizada pelo uso do processo “precisa”, que ativa a ideia de necessidade, o que justificaria a atribuição “da arrumação, é ... dos expedientes” aos/às estudantes.

Entretanto, apesar dessa construção identitária, que dá indícios de constrangimentos no espaço do estágio, há indícios também de que, naquela coordenação, os usos de leitura e escrita sejam mais significativos que outros espaços da diretoria. Tais indícios são sugeridos na representação que Antônio faz da própria fala, em “Olha, ajudem no processo de minutar os textos (...)”, como também, em “(...) eu sempre pedia pra que eles fizessem algumas coisas que é do tipo ler o relatório, é... enfim né, pra que tome conhecimento”. Assim, “minutar textos” e “ler o relatório (...) pra que tome conhecimento” sugerem usos de leitura e escrita que demandam habilidades mais específicas e relacionadas à formação acadêmica dos/as estudantes do que “numerar processos” e “entregar documentos”, recorrentemente representado pelos/as participantes. Essas evidências apontam para letramentos mais

significativos e, por conseguinte, para possibilidades mais efetivas para configuração do estágio como um espaço emancipador.

Cumprido destacar que, no trabalho de manejo, seleção e cruzamento de dados, constatou-se que as representações dos/as estagiários/as confirmam tais indícios a respeito dos usos de leitura e escrita naquela coordenação, conforme evidenciado na representação de Sofia, no excerto a seguir.

Excerto 40

Gissele: Quais são atividades administrativas?

Sofia: É lançamento, assim... no Documenta... lança no Documenta... Correção de texto, a gente também faz.

Gissele: Correção de texto? Que tipo de texto?

Sofia: Ofício, quando tem algum documento que é pra mandar pra algum outro estado, a gente pega e faz junto, então, corrige também.

Gissele: Só corrige ou também redige?

Sofia: Não... às vezes redige também.

Gissele: Às vezes redige...

Sofia: Isso...

Gissele: E você falou os objetos?

Sofia: São os objetos educacionais, que vem nos cursos de Formação pela Escola, que é o PNAE, o PDDE... E aí... a gente que corrige, faz um trabalhinho de correção dos objetos, do que tá certo do que tá errado, de acordo com o que foi pedido no email e o que não está.

Gissele: Ahh... esse objeto é o que, é um texto, é... um texto de conteúdo?

Sofia: É um vídeo feito no *flash*, que tem documento e assim, contando as coisas que acontecem no “Formação”, nos programas, as mais importantes, que é mais importante.

Nesse excerto, Sofia afirma que “lança [dados] no Documenta”, “corrige [texto]” “às vezes redige também”, referindo-se ao que representa como “atividades administrativas” e afirma, ainda, que “a gente que corrige, faz um trabalhinho de correção dos objetos [educacionais]”, distinguindo as atividades que representa como educacionais. A representação da estagiária, como já mencionado, confirma a representação de Antônio quanto aos usos de leitura e escrita naquele espaço. A ação de corrigir e de “às vezes” redigir textos de “atividades administrativas” e de fazer “um trabalhinho de correção dos objetos” que a estagiária declara fazer em conjunto com uma colega estagiária, sugere que os letramentos em que está envolvida são mais significativos, por isso potencialmente mais

emancipadores que os letramentos recorrentemente representados por outros participantes, apontando para possibilidades de redesenho das práticas relacionadas ao estágio.

Excerto 41

Giselle: E como é que você vê o estágio na sua diretoria?

Lia: Olha, nós temos um número razoável de estagiário na diretoria. Nós temos aproximadamente 30 estagiários, então é um número grande de estágio, né?! Em diversas áreas. Há setores que há um estágio mais acadêmico, onde ele lida mais com uma parte não tão prática, mais teórica. E há setores mais práticos, onde eles botam a mão na massa mesmo né?! Então, o que eu costumo dizer para o estagiário quando ele chega aqui é, lamentavelmente, que ele não vai trazer a teoria da faculdade para implementar aqui. Por quê? Porque nós estamos num serviço público, e como uma grande maioria desses estagiários é de Administração, eles não participam de atividades administrativas diretamente. Ele não tem tomada de decisão, ele não participa de reunião, eles ficam mais numa área burocrática, né?! Então, a atividade dele é muito mais para ele entender como é as relações no mundo do trabalho. Não há como ele pegar a teoria acadêmica e trazer para dentro deste trabalho, visto o modelo da instituição. Mas é um momento que ele pode estar tendo essa visão do primeiro passo neste futuro mundo de trabalho que ele vai entrar.

Giselle: Você já respondeu, quantos estagiários estão locados na diretoria?

Lia: Cerca de trinta estagiários em quatro coordenações, e cada coordenação tem em média duas subcoordenações. Então nós temos para cada setor, um estagiário manhã e tarde. Há determinadas coordenações que exigem mais estagiários. Nós temos dois para cada setor de manhã, dois para cada setor à tarde. Isso é muito da atividade desenvolvida no setor.

Giselle: Certo, a Diretoria foi recentemente fundida. Duas diretorias fundidas numa só. A antiga DIPRO, né?! Hoje a gente pode dizer que a antiga DIPRO corresponde a CGPE? A coordenação geral?

Lia: É, a coordenação geral.

Giselle: Lá nós temos cerca de dez estagiários é isso?

Lia: É, mais ou menos isso, dez estagiários lá. É um setor, na verdade, era uma diretoria. Enxugou, o setor... a diretoria tirou algumas ações dela e levou para outro setor e ela é hoje uma coordenação geral. E ela suporta hoje mais ou menos dez estagiários em diversas unidades.

Há nessa representação do estágio avaliação do tipo ‘caso transparente’⁷, segundo Fairclough,(2003), ou seja, a avaliação é materializada no texto por marcador explícito, a saber, “lamentavelmente”. Assim, a assessora compromete-se com valores em relação ao que representa, avalia negativamente o que declara: “lamentavelmente, que ele não vai trazer a teoria da faculdade para implementar aqui”. Tanto o é, que antecipa-se e apresenta justificativa para o que avalia negativamente. Essa justificativa é introduzida por uma pergunta retórica “Por quê?” para, então, por meio de uma relação semântica de causalidade,

⁷ Tradução minha de *transparent cases* - termo empregado por Fairclough (2003, p. 172) referindo-se aos casos de avaliação ativados por meio de marcadores explícitos, tais como certos adjetivos “bom”, “ruim”; advérbios “maravilhosamente”, “mediocrementemente”.

ativada pelo conectivo “porque”, justificar a causa, o motivo da não implementação, da não conexão entre os domínios, qual seja, “Porque nós estamos num serviço público, e como uma grande maioria desses estagiários é de Administração, eles não participam de atividades administrativas diretamente. Ele não tem tomada de decisão, ele não participa de reunião, eles ficam mais numa área burocrática, né?!.”

Nessa assertiva, discursos são atualizados sobre o “serviço público” como da fatalidade, da supremacia de uma estrutura determinante, que dita e constrange a agência, sobretudo, dos/as estagiários/as. A sequência de negativas “não participam de atividades administrativas”, “não tomam decisão”, “não participam de reuniões”, e a afirmação de que “ficam mais numa área burocrática” evidenciam esse constrangimento, representado pela participante como não passível de mudança. A responsabilidade por tal constrangimento é atribuída a uma entidade: o “serviço público”, representado como uma estrutura suprema e determinante.

Assim, diante desse constrangimento, das limitações, percebidos como fatalidade, o estágio possibilita apenas “entender como é as relações no mundo do trabalho.”, já que “Não há como ele pegar a teoria acadêmica e trazer para dentro deste trabalho, visto o modelo da instituição.” Essa assertiva retoma, resume e reforça toda a representação e os discursos atualizados, mais que isso, evidencia fortes constrangimentos à agência dos/as estagiários/as, ou seja, não lhes é favorecida a participação de práticas sociais e de discursos do letramentos potencializadores do processo formativo.

6.3 Leitura e escrita – relevância *versus* complexidade

Excerto 42

Giselle: E como você descreveria então esses trabalhos quanto ao nível de complexidade?

Helena: Eu acho que eles não são complexos. É uma rotina de levar, trazer documentos. Pouco eles tem... eles redigem muito pouco, eles tem um atendimento mais restrito, né... porque eles fazem as demandas que a gente estabelece pra eles. Mas em nenhum momento eles se recusaram até hoje a tentar fazer um officio... que já tem os modelos...

Giselle: Acho que você já assinalou essa questão, mas eu vou fazer a pergunta do mesmo modo: Quanto ao grau de importância, de relevância, pra coordenação, pra diretoria, o trabalho desenvolvido?

Helena: Acho importante. Eu acho que é, eu acho que é. Além da gente pensar que eles consigam ver a entidade como o mercado de trabalho, pra gente é significativo porque a gente não tem uma mão de obra grande, né e eles dão conta aqui do que é possível eles fazer, que eles estão na universidade acho também relevante.

Giselle: Você poderia enumerar, especificar as práticas, as atividades, trabalhos, atribuição deles no dia a dia que envolvem leitura e escrita?

Helena: hum... é meio... Porque a gente tem outras pessoas que fazem essa atividade, mas eu acho que eles precisam melhorar... mas eles tem compreensão de tudo, não é... eles conseguem ver os processos de uma forma assim clara, então eu acho que eles assim não tem essa dificuldade, mas eu... eles não tem uma atividade rotineira da escrita e..., não tem. Pelo menos os que têm aqui, né. Enfim, embora tenha aqui até um menino que faz o arquivo que eu considero aquilo um primor! Para o nível dele, não é... um estudante que se dedicou àquilo e que tem dado um bom resultado.

Giselle: Trabalho do arquivo?

Helena: O arquivo. Pra mim.... Ele já tava aí... eu acho que aquilo significativo.

Giselle: Então, ele organizou o arquivo?

Helena: É, ele foi uma das pessoas a ficar a frente desse arquivo, ele tem toda a identificação, né... eles conseguem, eles conseguem, não, eles fazem isso! Identificam todos os processos, eles têm todo um cuidado e..., então é decorrente da interpretação ... da linguagem que eles conseguem ver isso como muita clareza.

Ao responder sobre o grau de complexidade dos trabalhos em que estão envolvidos/as os/as estagiários/as, a coordenadora, ainda que modalizando, por meio da marca da subjetividade “Eu acho”, constrói sua representação a respeito como “eles [os trabalhos] não são complexos”. Especifica, então, a seguir, em “É uma rotina de levar, trazer documentos.”, o que são esses trabalhos por meio do processo relacional “é” que seleciona o atributo “uma rotina” - o que é bastante revelador -, bem como dos processos materiais “levar e trazer documentos”, que por sua vez especifica no que se constitui a “rotina”, ou seja, as práticas em que estão envolvidos/as os/as estagiários/as são predominantemente atividades operacionais, o que corrobora outras macrocategorias semânticas já analisadas, como por exemplo, ‘leitura e escrita versus atividades operacionais’.

No período final desse texto-resposta, “Pouco eles têm... eles redigem muito pouco, eles têm um atendimento mais restrito, né... porque eles fazem as demandas que a gente estabelece pra eles”, evidencia-se aqui também um discurso do letramento como reflexão dos usos de leitura e escrita e das práticas sociais relacionadas. Há nesse excerto uma avaliação e uma reflexão sobre a constatação de que “eles redigem pouco”, “eles têm um atendimento mais restrito”, cuja causa seria “porque eles fazem as demandas que a gente estabelece pra eles”, o que sugere uma reflexão sobre as próprias práticas e discursos do letramento.

Por outro lado, quando perguntada sobre a relevância desses trabalhos desenvolvidos pelos/as estagiários/as, a participante, embora modalize pela presença da subjetividade, dá grande ênfase ao repetidamente afirmar “Acho importante. Eu acho que é, eu acho que é [o trabalho que desenvolvem] (...) pra gente é significativo porque a gente não tem uma mão de

obra grande, né e eles dão conta aqui do que é possível eles fazer (...)”. A razão dessa ênfase é evidenciada por meio da oração causal “porque a gente não tem uma mão de obra grande, né”, ou seja, é reconhecidamente expressa a relevância das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as, contudo evidencia-se, mais uma vez, que os discursos do letramento e as práticas sociais relacionadas não favorecem o caráter formativo, que se defende, para o estágio.

Excerto 43

Giselle: Hum... interessante... Como você avaliaria o trabalho que você desenvolve lá no Pedagógico que é a sessão em que você está, quanto ao grau de complexidade, de dificuldade, enfim?

Pedro: Não. De dificuldade é... não tem... não tem grau de dificuldade. Eu acho que é bem baixo... não tem assim muita dificuldade... não sinto peso da dificuldade... não.

Giselle: E quanto ao grau importância/relevância para a coordenação, para a diretoria?

Pedro: É... Tem um grau de... eu acho que é uma escala, né... é uma pirâmide de, de pessoas, de serviços, de trabalho... né... eu acho, sim, tem importância... se não fosse os estagiários muita coisa não seria... não teria organização, né... Porque a gente trabalha muito com a organização dos processos e de achar tal coisa... de procurar tal processo... de... entregar o processo... e muita coisa também pequena que os outros ... vamos supor, servidores ou os terceirizados tem que fazer e às vezes pedem a ajuda dos estagiários pra ajudar e a gente acaba ajudando também... então... a.. aumenta a velocidade desse trabalho...

Nesse excerto, Pedro avalia o trabalho como pouco complexo por meio do uso da circunstância “não” e do processo existencial “tem”, cujo existente selecionado é “dificuldade”, categoricamente declarado: “De dificuldade é... não tem... não tem grau de dificuldade.”.

Contudo, em “É... Tem um grau de... eu acho que é uma escala, né... é uma pirâmide de, de pessoas, de serviços, de trabalho... né... eu acho, sim, tem importância...”, avalia o trabalho que desenvolve como relevante para a instituição. Nessa representação, salienta-se, há marcas de avaliação negativa de ‘caso opaco’, ou seja, como já evidenciado anteriormente, ativadas não por marcadores de avaliação, mas por meio de relações semânticas sutilmente construídas. Ao apresentar uma avaliação positiva quanto à importância do trabalho do/a estagiário/a para a instituição, o estagiário interrompe essa avaliação e interpõe a seguinte ressalva “ (...)eu acho que é uma escala, né... é uma pirâmide de, de pessoas, de serviços, de trabalho... né...(...)”, em que representações e avaliações acerca das relações, das posições e papéis, das práticas naquele espaço institucional estão pressupostas, cujos julgamentos se encontram ‘incrustados’ no texto . As metáforas da “escala” e da “pirâmide” são bastante

reveladoras na construção dessas representações, pois sugerem que na “estrutura” hierárquica da instituição, que determina a natureza das relações, das posições ocupadas, das práticas, o estagiário se percebe na base da pirâmide, se percebe ocupando a posição menos prestigiada e envolvido em atividades de baixa complexidade. Entretanto, como já evidenciado, avalia como importante o trabalho no qual está envolvido, o que afirma categoricamente “(...) eu acho, sim, tem importância...”.

Essas representações corroboram tantas outras representações e construções identitárias e relacionam-se, sobretudo, com as categorias semânticas, a saber, ‘O estágio como espaço limitado/limitador’, ‘O estagiário e a identidade de contínuo’ e ‘Leitura e escrita versus atividades operacionais’, o que ratifica a presença de constrangimentos no espaço do estágio à efetivação de letramentos emancipatórios e de empoderamento.

Excerto 44

Giselle: Então, você dizia que a ligação, atender aos telefonemas é muito importante, pensando nos municípios já que eles têm dúvidas, e o outro trabalho que é o do arquivo?

Carla: Eu penso que é importante porque quando eles precisarem do documento, ele vai tá bem organizado né, porque a gente tá organizando. Quando algum técnico, alguém precisar vai tá bem mais organizado, eles vão saber onde, né, como funciona.

Giselle: Como localizar a documentação...

Carla: Hum... humm...

Giselle: Então, vocês estão organizando o arquivo e os processos?

Carla: Hum... hum... todo ele.

Excerto 45

Giselle: Como é que você avaliaria os trabalhos que você desenvolve sozinho quanto ao grau de complexidade, de dificuldade?

Miguel: Eu avalio como médio. Não há nada, assim, relacionado exatamente ao meu curso de Administração. É mais o serviço burocrático mesmo, então, não exige muito nível intelectual, de estudo específico em qualquer área. Exige atenção e tem que ter um pouquinho de conhecimento de informática, é claro.

Giselle: E quanto ao grau de relevância, de importância para a coordenação, para a diretoria, para a instituição?

Miguel: Eu julgo que é de grande importância pois a gente lida com prazos, então, pra que o servidor, colaborador tenha que viajar e fazer um projeto, fazer uma capacitação, consultoria. Ele tem que passar todo o procedimento legal de requisição de viagens, assinatura né, da seção competente. Então a gente tem que lidar com esses prazos certinhos para que não ocorra nenhum problema, que todo mundo viaje, depois possa prestar contas.

Nos excertos 44 e 45, as representações do estagiário e da estagiária sintetizam as dos/as demais participantes da pesquisa, todos avaliam o grau de complexidade das práticas e dos letramentos, nos quais os/as estagiários/as estão envolvidos/as, como baixa ou média, mas representam essas práticas como muito relevantes para a instituição.

Em “é importante porque quando eles precisarem do documento, ele vai tá bem organizado né, porque a gente tá organizando.”, Carla avalia como “importante”, e ao justificar sua avaliação positiva representa o trabalho que desenvolve “porque a gente tá organizando [o arquivo]”, ou seja, seu trabalho consiste em organizar o arquivo, há nessa representação marcas de avaliação de seu desempenho, ativada pela circunstância “bem”, já que por seu trabalho “ele [arquivo] vai tá bem organizado”.

Do mesmo modo, Miguel avalia o trabalho que desenvolve no estágio como “de grande importância” ao que justifica “pois a gente lida com prazos, então, pra que o servidor, colaborador tenha que viajar e fazer um projeto, fazer uma capacitação, consultoria.” O estagiário percebe as implicações e responsabilidades do trabalho que desenvolve. Entretanto, quanto à complexidade das práticas e letramentos, com os quais está envolvido, avalia como médio, o que afirma categoricamente “Eu avalio como médio.” E, então, justifica sua avaliação afirmando que as práticas do estágio não são “exatamente” relacionadas ao seu curso de graduação e representa tais práticas como “é mais o serviço burocrático mesmo, então, não exige muito nível intelectual”, contudo o “médio” se deve, sobretudo, ao “tem que ter um pouquinho de conhecimento de informática”, o uso do diminutivo para qualificar o grau de conhecimento de informática contribui também para a avaliação realizada e dá indícios do grau de elementaridade dos usos de leitura e escrita presentes nas práticas relacionadas ao estágio desses/as jovens universitários/as.

Excerto 46

Gissele: E como é que você avaliaria esse trabalho quanto ao grau de complexidade, que eles desenvolvem?

Lia: Olha, em todos os setores, eu coloco em todos os setores, ele precisa que esse estagiário tome certas iniciativas, que ele seja comprometido com o que ele está fazendo. Por quê? Quando eu recebo o estagiário, a primeira coisa que eu digo, que eu explico para ele, é o que que é autarquia para que ele entenda qual o tamanho desta instituição e o volume de trabalho que ele, que tem essa instituição. Então eu digo pra ele: “Na hora que você está fazendo uma atividade em qualquer setor, você está trabalhando para um município, para um grupo de escolas e para um grupo de alunos. Então o documento que some, perde, extravia aqui, prejudica o município, um grupo de escolas e um grupo de alunos.” Então, é necessário que este estagiário, ele tenha conhecimento, que ele tenha atenção no que está fazendo, que ele seja comprometido. E aí, isto exige um grau de complexidade pelo menos médio. Porque não é uma coisa que ele faz sem ter uma atenção. E tem que ser uma atenção muito clara, porque trabalha com documentos, com tempo, com valores, com prestações de contas. Então todos esses documentos, se ele não chegar a um determinado local, há um prejuízo muito grande. Então a capacidade desses estagiários precisa ser compatível com essas atividades. Então eu acho que é uma complexidade, eu posso dizer, média né?!

Gissele: E quanto ao grau de relevância então, desse trabalho?

Lia: Altíssimo. Altíssimo porque, veja, nós temos aqui engenheiros, setor de pagamentos, nós temos setor de prestação de contas, setor jurídico, mas se o documento não chegar lá, o processo não anda, o convênio não é pago, o município não recebe dinheiro, o município não tem investimento, a educação, ela não acontece. Não estou dizendo que a educação só acontece porque a gente manda dinheiro, não é isso, mas estou dizendo que o trabalho que ela se propôs a fazer no município, a ação social no município, ela precisa deste trabalho aqui do FNDE. E passa primeiro pela mão do estagiário. Então o trabalho do estagiário aqui no FNDE é tão importante quanto o da diretora que dá o último ‘assino’ e diz: “Ok!” Então, ele precisa receber esse documento e tratar esse documento com tanta importância quanto a assinatura da diretora. Então assim, se você analisar a ação dos dois e o objetivo final dos dois, um é tão importante quanto o outro.

A representação e a avaliação de Lia corroboram as dos outros participantes. Lia avalia o grau de importância do trabalho desenvolvido pelos/as estagiários/as como “Altíssimo” e justifica representando a diretoria estruturada em setores e o encadeamento de ações: “o processo não anda, o convênio não é pago, o município não recebe dinheiro, o município não tem investimento, a educação, ela não acontece.”. A condição para que esse encadeamento aconteça, relação semântica construída pelo conectivo “se”, é o “documento” “chegar lá [no setor]”. Assim, ao representar essa condicionante à efetivação da consequência última, “a educação” acontecer, a coordenadora representa o trabalho designado ao/à estagiário/a, a saber, entregar e receber documentos e, por conseguinte, constrói para os/as universitários/as a identidade de contínuo.

Na avaliação que Lia faz sobre o grau de complexidade do trabalho desenvolvido como “pelo menos médio.”, também são evidenciadas tal construção identitária, bem como a representação das práticas e dos letramentos com os quais os/as estagiários/as estão envolvidos/as – como preponderantemente entrega e recebimento de documentos, já que em “Então, o documento que some, perde, extravia aqui, prejudica o município, um grupo de escolas e um grupo de alunos” a responsabilidade pela tramitação, pelo destino do “documento” é pressupostamente atribuída ao/à estagiário/a, o que sugere que discursos sobre o estágio operam naturalizando práticas exploratórias e relações assimétricas de poder.

6.4 Leitura e escrita - possibilidades

Excerto 47

Giselle: Quais eram as expectativas ao ingressar?

Miguel: A expectativa de conhecer um pouco da parte do serviço público, pois eu nunca trabalhei ...nunca... em nada... então eu acho que tem toda uma organização, uma estrutura que é bem feita que é diferente das empresas particulares... E aqui tem toda uma estrutura também de legislação... é totalmente diferente do ramo particular... mas é bem bacana...

Giselle: Quais foram atendidas?

Miguel: Ah, acredito que a melhoria em questão de trabalho, de aprendizado... Essa... de trabalho manual para intelectual isso...teve uma grande mudança na minha vida... trabalhava de segunda a segunda... era totalmente diferente...

Giselle: Com que você trabalhava??

Miguel: Trabalhava... já trabalhei em supermercado, em vários cargos administrativos, repositor, trabalhei em drogaria também... Então todo esse lado... operacionais mesmo...

Giselle: Então aqui você julga ser diferente?

Miguel: Eu vejo de maneira diferente, com certeza, pois a gente mexe com sistema, é .. processos...e outros procedimentos que não têm nas empresas particulares.

Giselle: Você julga que ainda atingirá outras expectativas??

Miguel: Outras expectativas??

Giselle: É... alguma coisa que você tenha pensado: “Vou estagiar num órgão público, no FNDE... então.. eu penso que lá eu vou encontrar tais e tais atividades ou vou desenvolver tais e tais trabalhos...” Ou sei lá... alguma dessas expectativas ou desejos, digamos assim ??

Miguel: No caso eu tô estudando pra tentar ingressar no ramo público, concurso... e aqui a gente pode ver no dia a dia coisas que a gente estuda como questão de arquivo, legislação, forma, comunicação padrão... Então eu acho que aqui eu posso ver uma coisa que tá na teoria...

Em “Ah, acredito que a melhoria em questão de trabalho, de aprendizado... Essa... de trabalho manual para intelectual isso...teve uma grande mudança na minha vida...”, ao responder sobre quais expectativas foram atendidas o estagiário representa o estágio como uma possibilidade de mudança, de melhoria nas condições de “trabalho”, “aprendizado” e “de vida”. Está presente nessa representação uma avaliação positiva em relação ao estágio, sobretudo em “Essa [expectativa]... de trabalho manual para intelectual...”, pois o jovem ao estabelecer uma comparação entre trabalhos que havia desenvolvido e o estágio, apresenta àqueles o atributo “manual” e a este “intelectual”, o que sugere a possibilidade de fortalecimento das práticas sociais, naquele contexto, no sentido da efetivação do estágio como um espaço formativo e emancipador.

Excerto 48

Giselle: Conseguirias, assim, citar algumas poucas, sei lá ... algumas dessas expectativas que tu imaginavas que foram atendidas?

Luiz: Assim, no caso, é... a prática de aprendizagem... no caso... assim ... mexer com sistema, pra mim foi uma aprendizagem que vou levar...

Giselle: O sistema informatizado?

Luiz: É informatizado...no caso o Documenta... tenho um básico... na leitura também que precisa muito, entender bem o ...a demanda que tem... e ...

(...)

Giselle: O que você leva pra vida do estágio?

Luiz: Uma experiência boa... né.

Nesse excerto, Luiz avalia como positiva a experiência do estágio, já que, à época da entrevista, estava completando seu segundo ano de estágio na autarquia – prazo máximo previsto em lei. Justifica sua avaliação representando as práticas e os letramentos mais significativos para sua “aprendizagem”, ao que afirma “vou levar”, quais sejam, “mexer com sistema (...) informatizado, no caso, o Documenta]”, habilidade avaliada como básica, por meio da oração relacional possessiva, “tenho um básico”, mas já antecipada e pressupostamente ativada pela escolha do processo material “mexer” que não implica domínio de habilidades específicas, mas de habilidades gerais – características do trabalho burocrático; bem como a “leitura”, sobre o que afirma categoricamente a necessidade “leitura também que precisa muito” e a relevância “entender bem o ...a demanda que tem,” que são intensificadas pelo emprego das circunstâncias “muito” e “bem”, já que para efetivar a operação mental expressa pelo processo “entender bem”, cujo fenômeno selecionado é “demanda”, “precisa muito [da leitura]”. Assim, essa representação do uso da leitura sugere que há possibilidades de fortalecimentos de práticas e atividades, nas quais o uso de leitura e escrita sejam potencializadores no processo de construção do conhecimento.

Excerto 49

Giselle: Quais são as atividades? O que, que é?

Alice: Então, a parte administrativa é a parte que a gente lida com os estados, né, a parte de bolsa, dos recursos, de toda essa parte assim.... as pessoas te ligam assim perguntando: “O que é formação? Como faço isso? Como faço aquilo?” Essa parte administrativa né, de mandar os ofícios, memorandos, toda essa parte administrativa... A parte do pedagógico é a parte em que a gente monta os cursos para os estados, né. Então, a gente faz os objetos de aprendizagem, as cartilhas, o, os exercícios, toda essa parte a gente monta na parte do pedagógico do formação pela escola.

Giselle: hum hum... E vocês participam dessa elaboração? Os estagiários participam efetivamente dessa elaboração?

Alice: Assim, escrever, elaborar o módulo, não! A gente participa da correção, da busca de gravuras, de figuras, de ver o que tá certo e errado, que tem que mandar para corrigir, que não é só a gente que faz né, que participa também a UFMT, lá de Minas, Minas não, de Mato Grosso. Então assim, eles mandam o trabalho pra gente, a gente corrige, passa pra nossa supervisora, ela vê o que tá certo, o que tá errado, o que tem que corrigir de verdade, encaminha para eles de novo, essa é a parte pedagógica.

Giselle: Ah, então deixa eu ver se eu entendi, há uma parceria com uma universidade que é federal de Mato Grosso eles elaboram os textos...

Alice: Não, a gente faz os textos...

Giselle: ... Vocês que fazem os textos...

Alice: ... E a gente encaminha para eles pra diagramar, coloca em... no formato de livro, tudo bonitinho...

A estagiária representa as práticas e os letramentos, dos quais participa, classificando-os em “Essa parte administrativa”, ilustrada por meio da oração material “mandar os ofícios, memorandos” – representação recorrente entre os participantes da pesquisa – e “A parte do pedagógico”, representada por meio do processo material “monta”, “a gente monta os cursos para os estados”. A escolha desse processo e da meta que seleciona “cursos” remete a usos de leitura e escrita que implicam habilidades específicas da área de formação da estudante, por isso sugerem que os/as estagiários/as, nessas práticas, estejam envolvidos/as em letramentos mais significativos e formativos. Assim, mais adiante, embora declare categoricamente que não construa textos “Assim, escrever, elaborar o módulo, não!”, a estagiária detalha os letramentos envolvidos, na “parte do pedagógico”, colocando-se como participante efetiva dos usos de leitura e escrita “A gente participa da correção, da busca de gravuras, de figuras, de ver o que tá certo e errado, que tem que mandar para corrigir”, o que ratifica a ideia da implicação de habilidades específicas de leitura e escrita, que, potencialmente, favorecem a conexão de saberes acadêmicos no espaço do trabalho, como seleção, apreciação, análise, avaliação e validação, já que “participa da correção, da busca de gravuras (...) ver o que tá certo e errado (...) mandar para corrigir”. Essa representação é bastante relevadora, pois se configura um exemplo cabal de que o estágio pode e deve ser um espaço efetivo de formação e das potencialidades e ganhos para a instituição ao oportunizar que os/as estagiários/as estejam envolvidos/as em práticas e letramentos emancipatórios.

Excerto 50

Giselle: E na sua coordenação, como o senhor vê o estágio na sua coordenação?

Antônio: Bom, é... na nossa coordenação é o seguinte, a gente tem a primeira coisa aqui, assim como todas as unidades, a nossa coordenação é pequenininha, então nós temos um programa de extensão nacional, é... nós é, temos aqui apenas, ã... do ponto de vista eu diria, é... da parte que cuida da construção do conhecimento, da formação da construção de cursos, da elaboração de conteúdos, bom, nós estamos apenas contando aqui com apenas duas pessoas, né, e... contamos com uma pessoa pra dar suporte pra rede no sentido da plataforma né, enfim dos sistemas que nos dão suporte, apoio, e... ai, nós temos a complementação ai com os estagiários, é... veja, é, eu digo, a complementação com os estagiários, claro que nós precisamos do trabalho deles, acho que ninguém pode ser hipócrita, nesse sentido né. Mas assim, a gente tem uma preocupação, seguinte, que ele venha pra cá, não pra entregar papel, não pra atender telefone, mas que venha pra cá também no sentido de poder contribuir ai com aquilo que é nobre do programa que é a questão do material, enfim, então, o que que a gente faz né, a gente se preocupa que eles leiam o nosso material, a gente envolve, a gente seleciona, por exemplo, a gente selecionou, até pouco tempo, dada a natureza do nosso programa, pessoas que lidam com a parte pedagógica, nós temos

então, dois estagiários, duas estagiárias, da área de pedagogia, tá, e a nossa preocupação é que é... só pra ter uma idéia, recentemente a gente pegou essas duas pessoas que são da parte de pedagogia, e na primeira oportunidade que a gente teve, a gente colocou né, num curso pra formação de tutores, elas fizeram o curso na parte presencial e agora estão fazendo a parte é... o segundo momento do curso que é a distância da plataforma, então assim, nós temos a preocupação com esta questão de que o estagiário venha pra cá e possa não só contribuir, mas contribuir com qualidade, e ao mesmo tempo eu acho muito mais importante do que o contribuir também é que ele possa sair daqui depois com uma percepção mais clara do que é a sua ação depois futuramente como pedagogo, então a gente pensa um pouco nisso, né.

Em “claro que nós precisamos do trabalho deles, acho que ninguém pode ser hipócrita, nesse sentido né, mas assim, a gente tem uma preocupação, seguinte, que ele venha pra cá, não pra entregar papel, não pra atender telefone, mas que venha pra cá também no sentido de poder contribuir ai com aquilo que é nobre do programa que é a questão do material” estão pressupostamente representados o estágio, as recorrentes práticas relacionadas que implicam construções identitárias aos/às estagiários/as, do que o coordenador se distancia.

Assim, ao declarar que “nós precisamos do trabalho deles (...) ninguém pode ser hipócrita” e “Mas, assim, a gente tem uma preocupação (...) que ele venha pra cá, não pra entregar papel, não pra atender telefone, mas que venha pra cá também no sentido de poder contribuir ai com aquilo que é nobre do programa” Antônio representa por meio de pressuposição o estágio como “o trabalho” que consiste preponderantemente em “entregar papel” e “atender telefone”, o que dá fortes indícios de que, construções identitárias como contínuo como mão de obra são recorrentes na instituição. Há nessa representação forte carga de avaliação negativa, realizada, sobretudo, pela modalização, em que expressa necessidade “precisamos deles” e pela relação semântica de oposição, ativada pelo conectivo “mas”, em “mas (...) a gente tem uma preocupação” e, ainda, pela circunstância de negação repetida – que ao passo que opera na construção da avaliação, representa, por pressuposição, as práticas e letramentos predominantes no estágio –, em “ele venha pra cá, não pra entregar papel, não pra atender telefone”.

Por fim, ainda que, como já evidenciado, se distancie do quadro que apresenta, a circunstância “também”, em “mas que venha pra cá também no sentido de poder contribuir ai com aquilo que é nobre do programa, que é a questão do material”, pressupostamente, revela que tais práticas e letramentos continuam a fazer parte do estágio naquela coordenação. Contudo aos/às estagiários/as é oportunizada a participação nas práticas e letramentos relacionados ao que representou como “aquilo que é nobre do programa, que é a questão do material”, ou seja, os/as universitários/as estão envolvidos/as nos usos de leitura e escrita do processo de elaboração dos cursos, o que é corroborado em excertos como o 40 e 49.

6.5 Leitura e escrita – reflexividade

Excerto 51

Giselle: Bom, você já disse, né: como você avaliaria o desempenho deles nessas atividades de leitura e escrita?

Helena: É... não dá muito pra gente... Agora, por exemplo, outro dia eu vi um relatório que eu... sentei com ele e fiz umas correções. Perguntei a ele: “Você tem certeza que esse relatório tá traduzindo o que você faz? Disse: “Tenho”. “Então vamos analisar... porque tem algumas incorreções que você precisa, no mercado de trabalho, ter que evitar, não pode existir.”

Giselle: E ele aceitou?

Helena: Aceitou. Disse: “Ah, tá!” “Olha, precisa ver isso porque o dia a dia exige isso, pode fazer tudo no mundo menos... e tem que saber muito mais da nossa língua para que a gente não cometa determinadas coisas.” E ele aceitou plenamente. Mas eles têm um trabalho pequeno nisso... Eu... precisava até introduzir mais isso, né... é uma boa. Com mais...

Giselle: Efetividade?

Helena: Com efetividade, é...

Ao responder a respeito do desempenho dos/as estagiários/as nas práticas que envolvam leitura e escrita a dirigente constrói uma representação sobre essas práticas, em que há forte presença de avaliação e, sobretudo, de reflexividade.

As evidências disso são já encontradas na oração inicial que não é concluída “É... não dá muito pra gente...” marcador discursivo de organização das ideias “É” anuncia uma representação com fortes marcas de avaliação, as circunstâncias “não” e “muito” selecionadas pelo processo mental “dá” reforçam a construção dessa avaliação, contudo ela não é expressamente concluída, o que sugere que uma meta-avaliação – avaliação sobre a avaliação que linguisticamente estava sendo construída. Então, a coordenadora interrompe a avaliação e apresenta uma ressalva, uma representação introduzida pela circunstância “Agora” – que ao mesmo tempo estabelece uma relação de contraste com a oração inconclusa e introduz uma representação bastante significativa sobre os letramentos, em “(...) por exemplo, outro dia eu vi um relatório que eu... sentei com ele e fiz umas correções.” A participante o fez por meio dos processos mental “vi” (cuja construção de sentidos é ler, já que o fenômeno selecionado é “um relatório”); comportamental “sentei” (que constrói a ideia de interação, de realização conjunta) e o material “fiz”, cuja meta é “umas correções”, ou seja, representou um evento do qual teria feito parte ativamente. Segue, então, a representação desse evento por meio de discurso direto, ou seja, dá voz aos dois atores, a ela mesma e ao estagiário: “Perguntei a ele: ‘Você tem certeza que esse relatório tá traduzindo o que você faz?’ Disse: ‘Tenho’. ‘Então

vamos analisar... porque tem algumas incorreções que você precisa, no mercado de trabalho, ter que evitar, não pode existir.”

Essa representação por meio de discurso direto, construída pelos processos: verbais “Perguntei”, “Disse”; existenciais “tem”, “tenho”, “pode existir”; mentais “tá traduzindo”, “vamos analisar”, “precisa ter de evitar” (modalizado); pelos conectivos “Então”, “porque”; pela circunstância “não” (em “não pode existir”); pelas escolhas lexicais “incorreções”, “mercado de trabalho”, atualiza discursos do letramento que, embora haja indícios de reflexividade sobre as práticas, sugerem que discursos dominantes, prescritivos permeiam as práticas. O trecho a seguir reforça isso “Olha, precisa ver isso porque o dia a dia exige isso, pode fazer tudo no mundo menos... e tem que saber muito mais da nossa língua para que a gente não cometa determinadas coisas.”

Contudo, em “Mas eles têm um trabalho pequeno nisso... Eu... precisava até introduzir mais isso, né... é uma boa. Com mais... (...) Com efetividade, é...”, há novamente indícios, agora mais contundentes, de reflexividade sobre os usos de leitura e escrita nas práticas em que estão envolvidos/as os/as estagiários/as. A coordenadora ao refletir sobre as práticas acaba por fazer uma autoavaliação. “Eu... precisava até introduzir mais isso, né... é uma boa. Com mais... (...) Com efetividade, é...”, o que sugere tomada de consciência, que por sua vez, ainda que não seja condição suficiente, mas, necessária, potencialmente, amplia as possibilidades de usos de leitura e escrita que favoreçam a formação acadêmica e profissional dos/as estagiários/as.

Excerto 52

Giselle: E como o senhor vê o estágio na diretoria?

Antônio: Olha, é... eu...

Giselle: Ou na autarquia, já que o senhor tem toda essa experiência... todos esses anos como servidor...

Antônio: Eu vejo muito assim, eu não consigo, eu não consigo enxergar muito o estágio dentro do conceito que eu apresentei, tá, dentro do conceito que eu tenho pro estágio. Eu vejo ele muito mais no conceito de, eu preciso de gente, então assim, gente e aí “Ah, vamos atrás de estagiário”, tá certo?! Tanto é que eu... há... eu há pouco, eu sugeri para o colega, que é o gestor principal né, na gestão de pessoas, eu sugeri a ele que nós encontrássemos uma forma de oferecer uma é... capacitação, formação pra essas pessoas. Contribuir com isso, porque eu não consigo ver muito a visão de estagiário aqui dentro dessa linha que eu apresentei, é... eu fui, pouco tempo, eu disse “Olha, nós temos um curso, que é o curso do qual hoje, dentro de um programa do qual hoje eu é... estou coordenando...”, eu disse “Olha, é um curso de educação a distância, curso que tem uma proposta de é... de contribuir com a formação para a gestão dos programas do FNDE, né, do tipo é... dos programas de alimentação escolar, do Fundeb, do transporte escolar, do dinheiro na escola, do próprio controle social, é... da formação de tutores.” Então, isso é um curso usando a metodologia da educação a distância. E a minha proposição foi que nós pudéssemos

apresentar um programa, né, aqui no FNDE, talvez isso pudesse ser assim, não sei se pioneiro porque eu não conheço, porque não conheço, mas uma iniciativa em que, que todos os estagiários que passassem aqui pelo FNDE, que ele fosse, abre aspas né, obrigado, fecha aspas, a passar por esta formação. Por quê? Porque você estaria contribuindo sobre dois aspectos, primeiro deles, eu estaria dando para este estagiário um curso em nível do que é autarquia, quais são seus programas, quais são sua missão, né, e o que nós pretendemos dele, enquanto desafios da instituição, em segundo, eu gostaria de contribuir com a formação do sujeito né, ele é... veja que são programas importantes, diria que são programas que diz respeito a um volume de orçamento considerável né, eu diria, que o FNDE tem. Até bem pouco tempo a gente dizia isso que era a segunda maior autarquia do ponto de vista orçamentário, e aí as pessoas, os estagiários teriam essa oportunidade de conhecer né. Então, nós teríamos aí, “n” fatores positivos pra isso, primeiro nós estaríamos contribuindo sob uma plataforma cidadã porque conhecendo as políticas da educação, conhecendo como se executa, enfim, tudo isso, a gente estaria contribuindo para formação cidadã né, estaríamos contribuindo para que essa pessoa pudesse ter uma percepção mais clara de quem somos nós né, do ponto de vista de organização e portanto a sua atuação né, do ponto de vista colaborativo para organização como também de formação profissional. Ela... ela... estaria sendo reforçada sobremodo, não tenho sombra de dúvida, eu acho que seria também, superinteressante, eu diria, talvez alguma coisa diferente na Esplanada, a gente poder adotar medidas como esta, tá. E além, insisto, e ainda vou tentar ver se a gente consegue fazer, se não fizermos pela organização, nós vamos fazer por aqui, pra né, abrir alguns cursos e colocar isso porque isso eu acredito está sendo um problema, entendeu? Que possa é... somar ao propósito de se fazer, de contribuir com a formação desses futuros profissionais.

Excerto 53

Giselle: Professor, você teria alguma pergunta, alguma colocação, alguma sugestão, é... sobre o estágio, sobre a minha pesquisa?

Antônio: Eu diria assim, é... sobre o estágio, sobre a sua pesquisa, eu diria que é... eu...como não tive a oportunidade de ver, mas vou ver no futuro né, se Deus quiser é... eu diria assim, se for por tudo talvez ela pudesse caminhar pra algumas recomendações no sentido de que nós possamos na verdade é... é... fazer proposições é de que as organizações ao recepcionar seus estagiários que procurem fazer isso com uma perspectiva de que o estágio na verdade é a continuidade da formação né, da... do aluno né, da universidade né. Não sei, assim, que essa organização é responsável também né, principalmente na linha social, também, nas linhas públicas pudessem dar essa formação, e que nós encontremos mecanismos né, que a gente consiga encontrar mecanismos que possam na verdade é... é... eu diria ajudar na formação dessas pessoas, não simplesmente usando mão de obra barata, é com processo de conscientização né, com algumas políticas, e programas de ajuda à formação, de descobrir o que é a organização que ele lida, que que é uma organização, o papel dela, a ação social dessa organização. Enfim... é... a própria função do estágio que ele possa ter essa percepção, enfim, então, é o programa de formação, programa de continuidade é uma continuidade da ação da universidade, na verdade assim, pra que as pessoas possam ter isso é...é... nas suas propostas, eu acho que até, né... por exemplo, nessas organizações, nas instituições né, que arrebanham os estagiários, como o IEL, se tenha isso nas suas programações né, na verdade o que a gente sente é que é muito mais uma coisa econômica do que social, que isso possa se ter as duas questões o econômico e o social, mais ou menos isso.

Nos excertos 52 e 53, o dirigente representa o estágio, distingue o que entende como realidade potencial e realidade realizada, filiando-se à primeira.

Assim, no excerto 52, o dirigente compromete-se com a realidade potencial, pressupostamente representada e se distancia da realidade representada como realizada, ainda que por meio da modalização de possibilidade “consigo” e das circunstâncias “muito” e “muito mais” que atenuam a negação declarada “(...) eu não consigo, eu não consigo enxergar muito o estágio dentro do conceito que eu apresentei, dentro do conceito que eu tenho pro estágio. Eu vejo ele muito mais no conceito de: “Eu preciso de gente”, então assim, “Gente?” e aí “Ah, vamos atrás de estagiário”, tá certo?!” O uso do discurso direto, ou seja, da replicação da voz do outro para representar a realidade realizada evidencia esse distanciamento.

No excerto 53, as realidades potencial e realizada são, novamente, representadas por meio da relação semântica de contraste estabelecida, em “que a gente consiga encontrar mecanismos que possam na verdade é... é... eu diria ajudar na formação dessas pessoas, não simplesmente usando mão de obra barata”. Aqui a realidade potencial é ativada por meio do emprego dos processos no modo subjuntivo “consiga” e no futuro hipotético “diria”, já para a realidade realizada o processo está no presente contínuo “usando”. As escolhas lexicais em “não simplesmente usando mão de obra barata” evidenciam uma forte avaliação negativa e reforçam o distanciamento dessa realidade realizada.

Então, diante da filiação à realidade potencial e do distanciamento da realizada, o participante apresenta uma postura reflexiva, propõe como meio de aproximação das realidades representadas a implementação de um “processo de conscientização né, com algumas políticas, e programas de ajuda à formação” (excerto 53). Já, no excerto 52, Antônio apresenta seu intento de implementar uma proposta interventiva, em “Então, isso é um curso usando a metodologia da educação a distância. E a minha proposição foi que nós pudéssemos apresentar um programa, né, aqui no FNDE, talvez isso pudesse ser assim, não sei se pioneiro porque não conheço, mas uma iniciativa em que, que todos os estagiários que passassem aqui pelo FNDE, que ele fosse, abre aspas né, obrigado, fecha aspas, a passar por esta formação.”

Desse modo, Antônio, ao esboçar sua proposta de intervenção representa a realidade realizada mais ampla do que os limites da instituição, quando, no excerto 52, levanta a hipótese de ser o programa de formação para os/as estagiários/as um “[projeto] pioneiro”, “talvez alguma coisa diferente na Esplanada” – expande, assim, por meio da metáfora de lugar, as fronteiras de sua representação para todo o Poder Executivo. O coordenador também amplia a representação da realidade realizada para outra direção, inclui os agentes de integração, como se refere à lei do estágio de estudantes, Lei 11788/2008, “organizações (...)

que arrebanham os estagiários, como o IEL, se tenha isso [programa de formação, continuidade da ação da universidade] nas suas programações né, na verdade o que a gente sente é que é muito mais uma coisa econômica do que social”. Há também nessa ampliação uma forte avaliação negativa dos agentes de integração, é uma crítica expressa, as instituições de recrutamento de estagiários/as estariam voltadas para questões econômicas, negligenciando os aspectos sociais.

Essas representações, dada a magnitude das implicações, sugere um grande potencial para pesquisas interventivas de cunho crítico-discursivo, que podem e devem contribuir por meio do fomento de discursos do letramento que favoreçam o redesenho das práticas sociais, nas quais os/as estagiários/as estão envolvidos/as, a fim de que o estágio se efetive como um espaço formativo.

6.6 Algumas conclusões sobre a representação dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio.

Nesta seção, apresento algumas conclusões preliminares a respeito da macrocategoria semântica ‘representação dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio’. Para tanto, ressalto alguns indícios de possibilidades e constrangimentos à participação dos/as estagiários/as em práticas sociais, cujos discursos do letramento favoreçam a efetivação do estágio como um espaço formativo.

Desse modo, ainda que se tenha evidenciado por meio de representações dos discursos do letramento usos de leitura e escrita que demandam habilidades outras do que “numerar processos” e “entregar documentos” – usos, recorrentemente, representados pelos participantes –, o que aponta para possibilidades de envolvimento com letramentos mais significativos e, por conseguinte, para possibilidades mais efetivas para configuração do estágio como um espaço formativo; as representações, majoritariamente, a exemplo das construções identitárias, revelam fortes indícios de que os discursos do letramento e as práticas sociais, em que estão envolvidos/as os/as estagiários/as sejam limitados e limitadores, ou seja, há fortes constrangimentos à efetivação de atividades significativas e instigadoras, próprias das atividades formativas.

Cumprе destacar que o grau de complexidade dos usos de leitura e escrita envolvidos nas práticas sociais daquele espaço social foi avaliado pela grande maioria dos participantes como básico, por alguns como médio. Essa avaliação corrobora as recorrentes representações dos letramentos como ‘uma quase’ ausência significativa de leitura e escrita nas práticas sociais relacionadas ao estágio, visto que as atividades nas quais os/as estudantes estão

envolvidos/as são, preponderantemente, atividades operacionais, que não requerem grandes investimentos intelectuais.

Entretanto, há evidências de que, em alguns espaços da diretoria, os/as estagiários/as estejam envolvidos/as em letramentos mais significativos, por isso, potencialmente, emancipadores. Tais evidências apontam para possibilidades em duas direções, de redesenho do estágio, configurando-se um espaço efetivo de formação e de potencialidades e ganhos para a instituição, decorrentes desse redesenho que favoreceria aos/às estagiários/as o envolvimento em práticas e letramentos emancipatórios.

Por fim, diante de todas as evidências que consegui acessar sobre essa realidade social, confirmam-se a relevância e a necessidade de novas pesquisas interventivas crítico-discursivas a fim de aprofundar a investigação sobre o problema social, aqui abordado, já que tais pesquisas podem e devem contribuir para o fomento de discursos do letramento que favoreçam o redesenho das práticas sociais, nas quais os/as estagiários/as estão envolvidos/as, a fim de que o estágio se efetive como um espaço formativo.

CONSIDERAÇÕES ‘FINAIS’ E ALGUMAS REFLEXÕES

Julgo oportuno, antes de qualquer outra coisa, reiterar meu posicionamento crítico diante da situação-problema identificada e aqui analisada. Esse posicionamento evidencia-se, já na identificação do problema social parcialmente discursivo, qual seja, estagiários/as – estudantes universitários/as – designados/as para atividades meramente operacionais, o que constringe a efetivação do estágio como espaço formativo no contexto de uma instituição pública vinculada ao Ministério da Educação.

A assunção dessa posição fundamenta-se nas escolhas para a análise situada de textos tanto do arcabouço teórico-metodológico da Teoria Social do Discurso e da Teoria Social do Letramento – que dialogam com as Ciências Sociais Críticas – quanto de uma abordagem multimetodológica para a condução do desenvolvimento da pesquisa apoiada na Pesquisa Qualitativa e na Pesquisa Etnográfica. Essas escolhas implicaram a adoção do enquadre da crítica explanatória proposta por Fairclough (1999), com base em Bhaskar (1986) como eixo metodológico basal da pesquisa, o que, por conseguinte, impactou o desenho de toda pesquisa, na tentativa de lhe conferir coerência entre as fases epistemológica e metodológica e correspondência com a complexidade ontológica.

A inquietação diante desse quadro de relações assimétricas de poder, diante da ‘invisibilidade’ das práticas exploratórias a que estão expostos os/as estudantes impulsionou-me a empreender esse trabalho de pesquisa e, assim, investigar, analisar, interpretar, responder as questões de pesquisa e refletir sobre a própria pesquisa.

Diante do compromisso ético declarado com a realidade social investigada e do compromisso acadêmico com a coerência epistemológica e metodológica e a correspondência dessas com a complexidade ontológica, é preciso retomar algumas escolhas e implicações conceituais. A implicação mais importante deve-se ao fato de que assumi como uma das categorias primordiais a categoria de análise “discursos do letramento” e não de “práticas de letramento” – que restringe o fenômeno do letramento a tarefas desprovidas do cunho crítico. “Discursos do letramento” constitui-se, pois, uma categoria epistemologicamente coerente e densa que contempla não só a linguagem escrita como atividade, como também a representação da atividade pelos atores sociais, em outras palavras, contempla o caráter reflexivo, um dos pontos em comum e crucial para ambas as teorias de base crítica.

Outra implicação bastante relevante se baseia no uso do plural ‘letramentos’ justificado, segundo Rios (2010 b), por suas vinculações a um determinado domínio da vida social, a partir do qual propus um ‘tipo’ híbrido de letramento, ‘os letramentos do domínio do

estágio de estudantes’. Seu caráter híbrido refere-se à natureza complexa e compreende em si dois grandes domínios: o da academia e o do trabalho.

Considerando a perspectiva crítica de Barton e Tusting (2005) a respeito de comunidade de práticas, assumi o conceito de ‘comunidade de práticas’ como um espaço social, cujas fronteiras são permeáveis, do qual os atores sociais participam de redes de práticas sociais, se envolvem em discursos do letramento relacionados a essas redes e partilham, em algum grau, objetivos e propósitos. Entendo que ‘comunidade de práticas’ tem configuração potencialmente instável em função das relações de poder, dos conflitos, enfim, da relação transformacional entre a estrutura e agência, já que, segundo o Realismo Crítico, aquela é sempre prévia à ação, constrange ou possibilita à agência dos atores sociais que as reproduzem e/ou transformam.

Essa perspectiva crítica que considera a complexidade da relação entre estrutura e agência implicou tomar, então, o conceito de ‘comunidade de aprendizagem’ como um espaço social, precipuamente, de construção de conhecimento, cujas fronteiras também são fluidas, de modo que os domínios se interconectam e comunidades de discurso negociam bens simbólicos e materiais. Um espaço, no qual os atores sociais necessariamente participam de práticas sociais e discursos do letramento significativos, essencialmente, formativos e, por isso, emancipadores.

Destarte, defendo que os/as estagiários/as em um dado contexto institucional pertencem a ‘comunidades de discurso’ que coexistem na rede de práticas que é o estágio, configurando-se, assim, uma comunidade de práticas, cujo fim deve ser a efetivação da comunidade de aprendizagem. Defendo, pois, que o estágio seja essa cadeia de fronteiras permeáveis, sobrepostas e/ou inter-relacionadas que possibilite a agência, de tal modo, que os/as estudantes transitem tanto no domínio da academia como do trabalho, constituindo, dessa forma, um tipo híbrido de letramento – os letramentos do domínio do estágio de estudantes universitários/as – de caráter essencialmente formativo.

Evidenciados todos os pontos que considero os mais importantes quanto ao meu posicionamento, à fundamentação teórico-metodológica e às principais implicações, passo para as considerações ‘finais’ – sabendo que não esgotam as discussões sobre a realidade social investigada, e nem se pretende isso –, há um vasto campo para aprofundamentos e novas pesquisas.

Assim, em relação à macrocategoria semântica ‘representação das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários’, consegui acessar indícios de que,

embora as representações do estágio como conexão de domínios e como laboratório apontem para possibilidades de interação entre os dois domínios – o da academia e o do trabalho –, há fortes evidências da presença de tensões e conflitos no espaço social do estágio que limitam a agência do/a estagiário/a e constroem a experiência dos saberes acadêmicos no espaço do trabalho tanto nas representações do estágio como espaço limitado/limitador como do estágio como realidade potencial *versus* realizada.

Embora tenha se evidenciado que as representações dos dirigentes apontem para posicionamentos favoráveis a práticas emancipatórias, à efetivação do estágio como espaço legítimo de conexão dos domínios, discursos neoliberais são atualizados por meio dessas mesmas representações, já que tais conexões se dariam em observância aos ditames do mercado. Percebe-se, assim, que esses discursos naturalizados e internalizados permeiam e influenciam as representações sobre o estágio.

Quanto à macrocategoria semântica ‘construção e autoconstrução de identidades do/a estagiário/a’, assinalo que as construções identitárias são, majoritariamente, negativas e sugerem a reprodução de discursos sobre o estágio e sobre o/a estagiário/a que legitimam e naturalizam práticas exploratórias.

Ainda que tenha se evidenciado a autoconstrução identitária de aprendiz, o que sugere possibilidades de construções de identidades fortalecedoras, empoderadas, as representações das práticas sociais e dos discursos do letramento, dada a natureza das práticas e dos letramentos, constroem, majoritariamente, identidades enfraquecedoras, desempoderadas. Assim, identidades como de contínuo, de mão de obra, de ‘o de fora’ e ‘o não preparado’ são, recorrentemente, estruturadas, o que revela a presença de constrangimentos à efetivação de práticas sociais e discursos do letramento que sejam potencializadores para a estruturação de identidades empoderadas, no sentido de identidades que subvertam as construções correntes e favoreçam o redesenho das práticas em práticas e letramentos mais significativos e de relações mais igualitárias e emancipatórias.

A respeito da macrocategoria semântica ‘representação dos discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas ao estágio’, as representações, majoritariamente, revelam fortes indícios de que os discursos do letramento e as práticas sociais em que estão envolvidos/as os/as estagiários/as sejam extremamente limitados e limitadores, uma vez que são recorrentes as representações dos usos de leitura e escrita como “numerar processos” e “entregar documentos”. Assim, são significativamente salientes os

constrangimentos à efetivação de atividades significativas e instigadoras, próprias das atividades formativas.

Entretanto, há evidências de que, em alguns espaços da diretoria, os/as estagiários/as estejam envolvidos/as em letramentos mais significativos, há representações de usos de leitura e escrita que apontam para a possibilidade de envolvimento em letramentos que guardam relação, de modo mais efetivo, com a formação acadêmica dos estudantes universitários, já que envolvem aspectos mais específicos da área de formação, por isso, letramentos, potencialmente, emancipadores.

Tais evidências apontam para possibilidades de redesenho do estágio, em duas direções, configurando-se um espaço efetivo de formação para o/a estagiário/a e de potencialidades e ganhos para a instituição. Esse redesenho favoreceria aos/às estagiários/as o envolvimento em práticas mais complexas e letramentos mais significativos, o que impactaria positivamente a realização dos trabalhos, fazendo uso da metáfora da máquina, “azeitaria a engrenagem”, ou ainda, do organismo “oxigenaria o cérebro”.

Se historicamente o ingresso de estagiários/as se deu por questões de flagrante imediatismo, cuja finalidade foi/é suprir a carência de ‘mão de obra’ para o desempenho de atividades operacionais, chamo atenção sob duas óticas, primeiro sob a ótica da estrutura, da instituição, para as potencialidades desprezadas e para as contribuições desperdiçadas, segundo sob a ótica do ator social, do/a estagiário/a que tem a agência limitada e as possibilidades de envolver-se em práticas sociais e letramentos formativos constrangidas.

Esse quadro configura-se um quadro de constrangimentos e de práticas exploratórias. Defendo, então, a construção de ações coletivas, no âmbito da instituição, de modo que todos os atores envolvidos participem, sobretudo, os/as protagonistas da rede de práticas sociais que é o estágio de estudantes, no sentido de repensarem e redesenharem essas práticas, de tal sorte que o estágio se constitua uma comunidade de práticas e possibilite a efetivação de comunidades de aprendizagem.

Considerando o contexto mais amplo no qual está inserida a realidade social investigada, assinala-se que, a partir da contextualização do estágio como rede de práticas sociais, pude evidenciar a constância, no ordenamento jurídico brasileiro, desde o primeiro texto normativo a tratar sobre o estágio, da não configuração de vínculo empregatício. Essa constatação levanta fortes indícios de que o Estado, historicamente, tem servido a um projeto neoliberal de precarização das relações trabalhistas, que mascara e naturaliza práticas e relações exploratórias.

Por fim, diante de todas as evidências a que consegui chegar sobre essa realidade social, confirmam-se a relevância e a necessidade de novas pesquisas interventivas crítico-discursivas a fim de aprofundar a investigação sobre o problema social aqui abordado, já que tais pesquisas podem e devem contribuir para o fomento de discursos do letramento que favoreçam o redesenho das práticas sociais em que estagiários/as estão envolvidos/as a fim de que o estágio se configure uma comunidade de aprendizagem, se efetive como um espaço formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community.** London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: Reading and Writing in Context.** London: Routledge, 2000

BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond communities of practice: Language, power and social context.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 2005

BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language.** Oxford: Blackwell, 2007.

BLOMMAERT, J. **Discourse. A Critical Introduction.** New York: Cambridge, 2005.

BRASIL, 1931. Decreto nº 20.294, de 12 de agosto de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20294-12-agosto-1931-511551-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

BRASIL. Decreto Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20, de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 dez. 2012.

BRASIL. Portaria Nº 1002, de 29 de setembro de 1967. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Disponível em: <<http://www.prex.ufc.br/formularios/estagios/legislacao/portaria1002.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5537>. Acesso em: 4 mai. 2010.

BRASIL. Decreto Nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

- BRASIL. LEI No 8.859, de 23 de março de 1994. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1995. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8859.htm>. Acesso em: 15 dez.2012.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- BRASIL. Medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2164-41.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.859/MEC, de 24 de junho de 2004. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3531-portaria-mec-n%C2%BA-1859-de-24-de-junho-de-2004>>. Acesso em: 4 mai. 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 13 abr. 2010.
- BRASIL. Portaria nº- 852, de 4 de setembro de 2009. Regimento Interno do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/728-regimento-interno>>. Acesso em: 4 mai. 2010.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York, Longman, 1989.
- _____. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- _____. **Discourse, Social Theory, and Social Research: The Discourse of Welfare Reform**. In: Journal of Sociolinguistics, 2000. Disponível em:<<http://ccs.ukzn.ac.za/files/Discourse,.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2011.
- FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 21 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- _____. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.

RESENDE, V.M. **Análise do Discurso Crítica e Realismo Crítico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, V.M.; V. RAMALHO. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo. SP: Contexto, 2006.

RIOS, G. **Discurso e Etnografia na Pesquisa sobre Letramento na Comunidade**. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol 8, 2006/2007.

RIOS, G. **Literacy Discourses – A sociocultural Critique in Brazilian Communities**. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.

RIOS, G. **Letramento, discurso e gramática funcional**. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol 11/(2), 2010a. p. 167-183.

RIOS, G. **Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional**. In: Resende, V.M; PEREIRA.F. (Orgs) **Práticas Socioculturais e Discurso: Debates transdisciplinares**. LabCOM Books, 2010b. p. 77-107

RIOS, G. **Linguagem e alfabetização de adultos: uma perspectiva crítico-ideológica do letramento**. BOCC, 2010c.

SANTOS, J. V. **Contrato de estágio: subemprego aberto e disfarçado**. São Paulo: LTr, 2006.

SILVA, T, T (Org.). **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DENZIN, N. and LINCOLN, Y. **Strategies of Qualitative Inquiry.** London: Sage, 2008.

FAIRCLOUGH, J. **Critical discourse analysis.** The critical study of language. London: Longman, 1995.

MAGALHÃES, I. **Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, Nelis/Ceam/UnB, Brasília, v. 2(1). 1996, p.42-61.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage, 2002.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies.** Londres: Longman, 1995.

_____. **Literacy and Development: ethnographic perspectives.** London: Routledge, 2001.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar.** London: Arnold, 2004.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada – Estagiários da DIPRO/FNDE

As questões de pesquisa são:

- c) Como os jovens representam as práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes universitários e se identificam como estagiários?
- d) Como os jovens representam os momentos discursivos, ou seja, os discursos do letramento que fazem parte das práticas sociais relacionadas a estágio de estudantes?

Dados do Participante

Idade:

Naturalidade:

Instituição:

Curso:

Período:

- a) O que é o estágio?
- b) Quais eram as expectativas ao ingressar?
- c) Quais foram atendidas?
- d) Quais você julga que ainda atingirá?
- e) Como você vê o estágio em sua coordenação/ na Dipro?
- f) Quantos estagiários estão alocados em sua coordenação?
- g) Há algum trabalho que desenvolvam em conjunto?
- h) Quantos estagiários estão envolvidos nesse(s) trabalhos(s)?
- i) Poderia descrever os trabalhos desenvolvidos em conjunto?
- j) Qual a participação efetiva de cada estagiário? O que cabe a cada um desenvolver?
- k) E quanto aos trabalhos que desenvolve sozinho(a), poderia descrevê-los?
- l) Como você avaliaria esse(s) trabalho(s) quanto ao grau de complexidade?
- m) E quanto ao grau importância/relevância para sua coordenação e para a diretoria?
- n) Como você avaliaria o seu desempenho nas práticas/trabalhos/atribuições relacionados ao estágio?
- o) Poderia destacar, entre essas práticas/trabalhos/atribuições, as atividades que envolvem leitura e escrita?
- p) Como você avaliaria essas atividades de leitura e escrita?
- q) Como você avaliaria esse(s) trabalho(s) que envolvem leitura e escrita quanto ao grau de complexidade?
- r) Como você avaliaria o seu desempenho nas práticas/ trabalhos/atribuições, especificamente, quanto à leitura e escrita?
- s) Quais dessas práticas/ trabalhos/atribuições têm alguma relação com seu curso, com sua área de formação? Poderia explicar como?
- t) Você considera ser possível o desenvolvimento de algum outro trabalho, no âmbito do estágio, que ao mesmo tempo atenda a necessidades da diretoria e esteja relacionado à área de formação do estagiário?
- u) Quais seriam? Como poderiam ser desenvolvidos?

APÊNDICE C - Roteiro de pontos a serem abordados no grupo focal com os estagiários

- Representação do espaço acadêmico.
- Forma de ingresso.
- Representação das práticas sociais relacionadas ao estágio.
- Expectativas em relação ao estágio.
- Discursos do letramento envolvidos nessas práticas.
- Relação dos discursos do letramento com formação acadêmica.

Roteiro de perguntas para o grupo focal

- a) Como descreveria a instituição em que estuda?
- b) E o curso?
- c) Como conseguiu estágio no FNDE?
- d) O que é estágio para você?
- e) Quais eram as expectativas ao ingressar?
- f) Quais foram atendidas?
- g) Quais você julga que ainda atingirá?
- h) Poderia listar suas tarefas e atribuições na DIPRO que envolvem leitura e escrita?
- i) Quais dessas tarefas/atribuições têm alguma relação com o seu curso, com a área de formação? Explique como?
- j) Quais das leituras que você fez/faz em seu curso poderiam ser consideradas no contexto do estágio? Como?
- k) Você considera ser possível desenvolver algum trabalho no estágio que esteja relacionado à sua área de formação?
- l) Quais? Como você poderia desenvolvê-los?