



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE  
(DES)CONSTRUÍDAS POR UM ALUNO  
DE LICENCIATURA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Vanessa Bianchi Gatto**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**



**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE  
(DES)CONSTRUÍDAS POR UM ALUNO  
DE LICENCIATURA**

**Vanessa Bianchi Gatto**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras.**

**Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Corrêa**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GATTO, Vanessa Bianchi

Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura / Vanessa Bianchi Gatto.-2015.

215 p.; 30 cm.

Orientadora: Marcia Cristina Corrêa

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Trabalho docente 2. Interacionismo Sociodiscursivo 3. Representações I. Cristina Corrêa, Marcia II. Título.

---

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Vanessa Bianchi Gatto. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte. Endereço: RST 287, n. 8001, apto. 201. Bairro Camobi, Santa Maria/RS. CEP: 97105-910. Fone (0xx)55 9660-6009; e-mail: vanessagatto@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Mestrado em Estudos Linguísticos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE  
(DES)CONSTRUÍDAS POR UM ALUNO DE LICENCIATURA**

elaborada por  
**Vanessa Bianchi Gatto**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Marcia Cristina Corrêa, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Fabírcia Cavichioli Braidá, Dra. (IFF)**

---

**Rosaura Maria Albuquerque Leão, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 29 de janeiro de 2015.



**Aos meus pais,**  
que me educaram para buscar no trabalho a minha dignidade.  
**Aos meus professores,**  
que mediaram o desenvolvimento das habilidades  
e a construção dos conhecimentos que hoje me autorizam  
a lutar pelo reconhecimento de *nossa* profissão como um  
trabalho.





## AGRADECIMENTOS

A Ti, meu Senhor e meu Deus, que Te lembras de mim mesmo quando eu me esqueço de Ti, agradeço por ter me dado as condições físicas, intelectuais e espirituais necessárias para o desenvolvimento deste trabalho e, especialmente, pelos fortes sinais da presença do Teu Espírito Santo junto a mim, especialmente nos últimos meses.

Aos senhores, Jandir e Jocelene, meus pais, que são exemplo de retidão e de competência no trabalho, agradeço pelos valores que me transmitiram e pela confiança que depositam em mim. E a vocês, Analice e Ricardo, meus irmãos, agradeço por constituírem, juntos, o meu ponto de equilíbrio.

À senhora, professora Marcia Cristina Corrêa, minha querida orientadora, que tornou este trabalho possível ao confiar em mim mais do que eu mesma, agradeço a sua confiança, a sua atenção, o seu carinho e a sua sensatez. Agradeço pela medida certa da sua orientação, que me permitiu andar com minhas próprias pernas, mas com a certeza de ter sua mão disposta e competente sempre por perto. Agradeço, sobretudo, por tornar leve e prazeroso o desenvolvimento deste trabalho, ao me fazer entender que o estudo não é a minha vida, mas apenas uma parte (importante) dela, que não tem condições de ser bem desenvolvida enquanto não estiverem bem resolvidas as demais esferas vitais.

A vocês, colegas/amigos do projeto “Representações do Agir Docente”, Karoline, Raquel, Adriana, Cristiano, Daniele e Louise, que transformaram esse grupo em uma verdadeira família, agradeço pela troca de ideias, pelos encontros de estudos e pelos poucos (mas marcantes) encontros de lazer, pelo companheirismo tanto nos momentos de euforia quanto nos momentos de tensão, pelas palavras de incentivo, de conforto, de apoio e de entusiasmo.

A vocês, meus amigos de fé do Movimento de Emaús, que são o meu porto seguro em Santa Maria, agradeço por cada momento de vivência, de formação e de oração, que constituíram sempre um novo encontro com o Cristo, e por ajudarem a conservar-me no Rumo Certo, lembrando-me sempre dos ensinamentos do Verdadeiro Mestre de nossas vidas, exemplo de humildade e serviço. Um agradecimento especial a Raquel, Marcelo, Esther e Paula, pela força em um momento bastante difícil de minha vida, sem cuja superação este trabalho não teria se realizado.

A vocês, meus amados colegas de condomínio, que acompanharam de perto o desenvolvimento deste trabalho, agradeço pelo papel de verdadeiros anjos que assumiram especialmente na fase de finalização desta dissertação: à Jordana, por ser meu grande presente em 2014 e por me lembrar diariamente das consequências positivas deste trabalho de mestrado; à Bruna, pela conversa franca, pelos mates renovadores nos fins de tarde, pelas caronas, pela preocupação, por me reanimar quando o cansaço surgia e por vibrar comigo a cada capítulo concluído; ao Jonas, pelas cápsulas de guaraná que me mantiveram acordada quando já não havia mais tempo disponível para dormir e, por fim, à “dupla Juliano e Graciano”, pelos jantares preparados e pela inesquecível serenata feita ao som de voz, “gaito” e violão para animar minha madrugada de estudos (Foi a primeira serenata que recebi, mas tenho certeza de que foi também a mais útil e sincera; e provavelmente a última).

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, sua coordenação, seus professores, seus funcionários, que tanto prezam pela manutenção do conceito do programa, para o bem de nossa formação, eu agradeço na figura pitoresca do querido e competente Jandir, que sempre muito bem me atendeu, preocupado com os múltiplos aspectos de minha formação como pesquisadora.

À CAPES, agradeço pela bolsa que apoiou financeiramente o desenvolvimento desta pesquisa durante os dois anos de mestrado.

À banca que qualificou esta dissertação, constituída pela pessoa do ilustre professor Marcos Richter, e à banca que a aprovou, composta pelas professoras Fabrícia Cavichioli Braidá e Rosaura Albuquerque Leão, agradeço pelas pertinentes reflexões e discussões provocadas assim como pelas valiosas sugestões dadas.

Ao participante “S14” e aos demais alunos que se dispuseram a conceder-nos entrevistas anuais, agradeço pelo riquíssimo banco de dados que nos permitiram construir, o qual poderá ser ponto de partida para muitas outras pesquisas que tenham a preocupação de refletir sobre o processo de formação de professores, sobre a identidade do profissional da docência, sobre o ensino como trabalho.

A todas as pessoas que a memória não me faz lembrar agora, mas que de uma ou de outra forma contribuíram para que este trabalho se concretizasse, sou-lhes muito e sinceramente grata.

*Sim, todo amor é sagrado,  
e o fruto do trabalho  
é mais que sagrado, meu amor...  
A massa que faz o pão  
vale a luz do seu suor...  
Lembra que o sono é sagrado  
e alimenta de horizontes  
o tempo acordado  
de viver.*

*Beto Guedes/Ronaldo Bastos*



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE (DES)CONSTRUÍDAS POR UM ALUNO DE LICENCIATURA**

AUTORA: VANESSA BIANCHI GATTO

ORIENTADORA: MARCIA CRISTINA CORRÊA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de janeiro de 2015.

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo investigar, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura ao longo de sua formação. Para tanto, como método de coleta de dados, realizamos entrevistas com o sujeito durante os quatro anos de sua graduação. Os cinco textos daí resultantes constituíram o corpus de nossa pesquisa, que foi analisado em três níveis, tal como sugere o método analítico próprio do ISD: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. O primeiro nível de análise permitiu chegarmos aos diferentes actantes, elementos e aspectos do trabalho docente tematizados pelo sujeito entrevistado bem como ao tipo de agir que ele atribui ao professor, e o segundo nível, ao papel de ator atribuído ao professor e de meros agentes atribuído aos alunos bem como à relação de conflito que se estabelece entre a voz do sujeito e as vozes sociais na definição do “que é ser professor”. No terceiro nível, pudemos interpretar, por meio das figuras de ação, esses três diferentes modos de configurar o trabalho docente previstos nos dois níveis anteriores. Respectivamente: na ação ocorrência, chegamos à complexidade do trabalho do professor; na ação acontecimento passado, ao caráter imprevisível e intersubjetivo desse trabalho, que exige que ambas as partes (professor e alunos) cumpram seu papel contratual a fim de que se obtenham os resultados esperados; e, na ação definição, ao potencial vocal de um professor (o sujeito desta pesquisa) em meio ao turbilhão de vozes sociais que emitem juízos de toda a ordem à profissão docente e que acabam (por sua força em relação a um sistema sem autarquia) cristalizando representações errôneas que se tem sobre o trabalho docente. Fizemos questão de uma explanação sobre a situação de não-regulamentação da profissão docente justamente para explicar a falta de um perfil identitário e de um lugar social para o profissional da docência e, assim, ajudar a compreender a dificuldade que o sujeito encontra para definir seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, ajudar a interpretar muitos dos aspectos característicos do trabalho do professor, alguns dos quais são trazidos à tona pelo sujeito de nossa pesquisa. Por fim, concluímos pela relevância que a reflexão propiciada pelas entrevistas tem na desconstrução de representações, na medida em que pudemos observar, ao longo dos quatro anos de graduação do sujeito, uma atividade constante de reconstrução semântica, em que a complexidade do trabalho docente e a dificuldade (daí decorrente) de defini-lo tornam-se cada vez mais ostensivas, especialmente a partir do embate entre a voz do sujeito e as vozes outras.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Interacionismo sociodiscursivo. Representações.



# RÉSUMÉ

Mémoire de Master  
Programme d'Études Supérieures en Lettres  
Université Fédérale de Santa Maria

## REPRÉSENTATIONS DU TRAVAIL D'ENSEIGNANT (DÉ)CONSTRUITES PAR UN ÉLÈVE DE LICENCE

AUTEUR: VANESSA BIANCHI GATTO

ORIENTATION: MARCIA CRISTINA CORRÊA

Date et Lieu de la Soutenance: Santa Maria, le 29 de janvier 2015.

La recherche présentée ici a eu comme objectif d'étudier, à la lumière des hypothèses théoriques et méthodologiques de l'Interactionnisme Sócio-discursif (ISD), les représentations du travail d'enseignant (dé)construites par un élève de licence tout au long de sa formation. Ainsi, comme méthode de collecte de données, nous avons mené des entrevues avec le sujet au cours des quatre années de sa licence. Les cinq textes qui en résultent ont constitué le corpus de notre recherche, qui a été analysé à trois niveaux, comme suggère la méthode analytique de l'ISD: niveau organisationnel, niveau énonciatif et niveau sémantique. Le premier niveau d'analyse nous a permis d'obtenir les différents actants, des éléments et des aspects du travail de l'enseignant traités par le sujet interviewé aussi bien qu'au genre d'agir qu'il attribue à l'enseignant, et le deuxième niveau, au rôle d'acteur attribué à l'enseignant et de simples agents attribué aux étudiants ainsi qu' à la relation de conflit établie entre la voix du sujet et les voix sociaux dans la définition de «ce qui est d'être un enseignant." Au troisième niveau, nous avons pu interpréter, à travers les figures d'action, ces trois manières différentes de configurer le travail de l'enseignant prévus dans les deux niveaux précédents. Respectivement: dans l' action occurrence, nous arrivons à la complexité du travail de l'enseignant; dans l'action événement passé, à la nature imprévisible et intersubjective de ce travail, qui exige que les deux parties (enseignant et étudiants) effectuent son rôle contractuelle de sorte que les résultats attendus soient atteints; et dans l'action définition, au potentiel vocal d'un enseignant (le sujet de cette recherche) au milieu du tourbillon de voix sociaux qui émettent des jugements de toutes sortes à la profession d'enseignant et qui finissent (pour sa force par rapport à un système sans autonomie) par cristalliser des représentations erronées qu'on a sur le travail de l'enseignant. Nous avons tenu à une explication sur la situation de non-réglementation de la profession d'enseignant juste pour expliquer l'absence d'un profil d'identité et d'une place sociale pour le professionnel de l'enseignement et, de cette façon, aider à comprendre la difficulté que le sujet trouve pour définir son propre travail et en même temps, aider à interpréter un grand nombre d'aspects caractéristiques du travail de l'enseignant, dont certains sont mis en lumière par le sujet de notre recherche. Enfin, nous concluons par l'importance que la réflexion déclenchée par les interviews a dans la déconstruction des représentations, dans la mesure où nous avons pu observer, au cours des quatre années de licence du sujet, une activité constante de reconstruction sémantique, dans laquelle la complexité du travail de l'enseignant et la difficulté (conséquente) pour le régler deviennent de plus en plus ostensibles, en particulier à partir de l'affrontement entre la voix du sujet et les voix autres.

**Mots-clés:** Travail d'enseignant. Interactionnisme sócio-discursif. Représentations.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula .....	71
Figura 2 – Esquema simplificado do trabalho docente em sala de aula.....	169
Figura 3 – Esquema simplificado da experiência do segundo estágio de S14.....	170
Figura 4 – Campanha publicitária do movimento “Todos pela Educação” .....	192



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor .....	98
Quadro 2 – Figuras de ação propostas por Bulea (2010) .....	99
Quadro 3 – Conteúdo temático referente ao desenvolvimento das cinco entrevistas .....	113
Quadro 4 – Quantidade de palavras pronunciadas por entrevistadora entrevistado .....	116



## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Transcrição completa das entrevistas realizadas com S14.....	199
Anexo B – Normas de transcrição do projeto NURC/SP .....	213
Anexo C – Termo de consentimento.....	214
Anexo D – Mini-memorial produzido por S14.....	215



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>1 PERCURSO TEÓRICO</b> .....	33
<b>1.1 Interacionismo Sociodiscursivo: pontos de partida</b> .....	33
1.1.1 Vygotsky: os signos mediadores e a sua internalização .....	35
1.1.2 Habermas: o agir comunicativo organizador de mundos representados .....	44
1.1.3 Volochinov: a abordagem descendente. E Saussure nisso?.....	49
<b>1.2 Interacionismo Sociodiscursivo: pontos de chegada</b> .....	55
1.2.1 O estudo das relações entre linguagem e trabalho .....	62
1.2.2 O ensino como trabalho: o ISD no Brasil.....	66
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	77
<b>2.1 Contexto da pesquisa e seus participantes</b> .....	77
<b>2.2 Procedimento de coleta de dados: a entrevista</b> .....	80
<b>2.3 Critérios de seleção do sujeito e do corpus da pesquisa</b> .....	89
<b>2.4 Procedimentos de análise: o contexto de produção e os três níveis</b> .....	92
2.4.1 O contexto de produção do texto .....	92
2.4.2 Os três níveis de análise textual.....	95
<b>3 PERCURSO ANALÍTICO E INTERPRETATIVO</b> .....	101
<b>3.1 Contexto de produção dos textos</b> .....	101
<b>3.2 Análise textual nos três níveis</b> .....	111
3.2.1 Nível organizacional .....	111
3.2.2 Nível enunciativo .....	140
3.2.3 Nível semântico .....	159
<b>4 PELA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	177
<b>CONCLUSÃO</b> .....	185
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	193
<b>ANEXOS</b> .....	197





## INTRODUÇÃO

As razões que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa acerca do trabalho docente emergiram das circunstâncias específicas de meu<sup>1</sup> contexto social, pessoal e acadêmico a esse respeito. O contexto social é o conhecido quadro desfavorável que envolve o trabalho do professor na conjuntura brasileira atual. De acordo com pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita – com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil na ótica de estudantes concluintes do Ensino Médio e analisar as percepções desses jovens sobre “ser professor” – apenas 2% (31 dos 1.501 alunos entrevistados) indicaram uma licenciatura como primeira opção de ingresso ao ensino superior, ainda que “ser professor”, para a maioria dos alunos, represente algo de grande valor e nobreza.

Diferentemente do que se poderia imaginar, não foi a questão salarial o principal fator de recusa à docência apontado pelos entrevistados desse estudo. A baixa remuneração ocupa o segundo lugar, seguida da desvalorização social da profissão, da exigência de envolvimento pessoal na atividade, da indiferença e do desrespeito por parte dos alunos e, por fim, das condições de trabalho. O motivo de desinteresse pela docência que ocupou o primeiro lugar entre os mais citados foi a falta de identificação pessoal com a profissão: “Cinquenta e seis por cento deles alegam que ‘Não sei ensinar, não tenho paciência’, ‘Eu não tenho vocação’, ‘incapacidade de falar em público’.” (sic., BRASIL, 2009, p. 45).

Esse principal aspecto deixa entrever que boa parte da rejeição à profissão docente está diretamente relacionada à determinada concepção que o aluno tem sobre o que seja o trabalho do professor. Atentos a essa relação, os responsáveis pelo estudo interessaram-se em saber quais percepções aqueles estudantes tinham acerca da profissão docente. Nesse empreendimento, encontraram falas “permeadas de contradições e contrastes” (Ibid., p. 65): ao mesmo tempo em que atribuíam à docência um papel de total relevância social, destacavam que é uma profissão desvalorizada, sem o devido reconhecimento por parte dos alunos, da sociedade em geral e do governo; na mesma medida em que a viam como um trabalho gratificante, prazeroso e satisfatório, consideravam-na um trabalho pesado, frustrante e desgastante.

---

<sup>1</sup> Usaremos a primeira pessoa do singular sempre que estivermos nos referindo à trajetória pessoal e acadêmica particular da pesquisadora autora desta dissertação.

tante; ao passo que constatavam o baixo retorno financeiro dado aos profissionais, acreditavam que o “amor à causa” torna secundária a questão salarial; ao mesmo tempo em que consideravam a docência um “dom” (bastando recebê-lo de Deus), reconheciam que se trata de um trabalho de extrema complexidade; assim como a percebiam como um trabalho árduo, também entendiam-na como uma mera resposta a uma vocação.

A depreciação que hoje atinge a profissão docente decorre especialmente das implicações advindas da democratização do ensino, na década de 60. A ampliação quantitativa e qualitativa de alunos nas escolas exigiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, o que, por sua vez, ocasionou o rebaixamento salarial e a precariedade das condições de trabalho do professor. Pressupondo, a partir daí, que o professor já não tem uma formação qualificada, já não recebe um salário justo e já não tem tempo disponível para o preparo das aulas, ele foi sendo “considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente” (SOARES, 2001, p. 33), e vozes externas (de instituições governamentais, da mídia, de livros didáticos, de “especialistas em educação”, de “amigos da escola”) passaram a intervir cada vez com mais força sobre essa profissão, que, não gozando da autarquia de uma profissão emancipada e regulamentada (cf. RICHTER, 2008), não tem predisposição para abafá-las.

Diante desse contexto social adverso, a pergunta que surge é: O que motiva aqueles 2% dos entrevistados a ainda desejarem ser professores? E por via dessa questão transfiro-me diretamente para o meu contexto pessoal, pensando nos motivos que levaram a mim e a mais 39 colegas a ingressar, em 2009, em um curso de licenciatura (em Letras). Lembro que, certa vez, ainda no primeiro semestre do curso, uma professora perguntou a cada um de nós a razão de termos escolhido “Letras” e que poucos foram os que apontaram o desejo de ser professor como justificativa para a escolha. A maioria estava ali por não ter conseguido passar no curso que era a sua primeira opção ou então devido ao gosto pela língua portuguesa ou pela literatura. Parece que isso é mesmo comum, já que o estudo a que vínhamos nos referindo constatou panorama semelhante. Dentre as motivações que levariam a cursar uma licenciatura, a identificação pessoal ou a profissional não são as principais. Esta ocupa o 3º lugar (14%), e aquela a 9ª colocação (5%). Os principais motivos apontados são a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento (40%) e o interesse por uma área específica de conhecimento (20%).

Contudo, ainda há (e em minha turma também havia) os que optam pela licenciatura especialmente pelo desejo de serem professores. E aqui volta a pergunta: O que faz com que queiram ser professores? Que ideia têm sobre o que seja o professor para desejarem sê-lo? Essa ideia se mantém no decorrer dos quatro anos de curso ou é desconstruída e reconstruída de alguma forma? Em um ou outro caso, o aluno conclui a graduação? Ele se torna, de fato, professor? E como professor, que ideia tem do próprio trabalho?

A oportunidade de refletir de forma mais aprofundada sobre essas inquietações pessoais surgiu dentro de meu próprio contexto acadêmico, quando, em 2010, em meu segundo ano de graduação, principiei minhas atividades de iniciação científica em um projeto de pesquisa destinado justamente a investigar *representações do trabalho docente*. A partir da imersão nesse projeto, estabeleci contato com um dispositivo teórico-metodológico que muito bem se presta ao diagnóstico de representações e que, assim, contribuiria para solucionar (ou ao menos para ter uma visão mais clara sobre) aquelas questões inquietantes, especialmente pelo fato de tal dispositivo tomar como objeto de observação o texto e dele fazer uma análise essencial e estritamente linguística – atendendo às expectativas de minha condição de profissional *de Letras* – para a compreensão de problemas que envolvem o trabalho docente – fazendo jus à minha condição de *licenciada*. Nesse sentido, a pesquisa que faço tem, a partir desse aporte teórico-metodológico, o diferencial de me permitir compreender, via objeto de meu trabalho (texto/linguagem), a natureza do meu próprio trabalho (trabalho docente); isso porque parte de uma concepção de linguagem que é justamente aquela a que mais dou crédito e a qual, por isso, mesmo, sustenta a minha prática docente como professora de língua portuguesa.

Interacionismo Sociodiscursivo. Essa é a teoria que, tal como proposta por Bronckart e por Bronckart e Machado, fundamenta teórica e metodologicamente esta pesquisa. Em consonância com uma concepção de linguagem baseada na *perspectiva interacionista*, concebe as condutas verbais como verdadeiras formas de ação, já que foi principalmente a partir do surgimento e do desenvolvimento da linguagem que o ser humano pôde, ao longo de sua filogenia (e que pode, no decorrer de sua ontogenia), interagir e, assim, *agir* no meio social. Os processos de textualização, a partir de então, passam a ser a porta de acesso às condutas humanas socializadas historicamente.

Em outras palavras, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) defende que a apreensão das atividades humanas se faz observando não meramente as ações dos homens, mas, especialmente, o que eles dizem sobre suas ações. E os textos que eles produzem nessa atividade social (assim como as ações que nela desempenham), ao mesmo tempo em que desvelam as representações que têm acerca dessa atividade, podem contribuir para consolidar ou então transformar não só as representações, mas as próprias condutas (cf. BRONCKART, 2004 apud MACHADO et al., 2009).

Aderindo a essa perspectiva, o ISD tem se preocupado, nos últimos anos, em analisar o papel central da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho e, mais recentemente, em situações de trabalho docente. O projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à Linha de Pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós Graduação em Letras da UFSM e no qual se insere esta pesquisa, soma forças nessa proposta do ISD e busca analisar não as condutas observáveis nas atividades educacionais, mas as representações do trabalho docente que estão presentes nos diferentes *textos* pertinentes a essas atividades.

Na época em que ingressei no projeto, já estavam em desenvolvimento pesquisas cujo objeto de análise era ou os textos de documentos oficiais ou os textos de livros didáticos ou ainda os textos correspondentes ao discurso de professores experientes. Faltava, portanto, um estudo que tomasse como objeto de observação os textos que configuram o discurso dos alunos de licenciatura, alunos em processo de formação docente; uma pesquisa que buscasse sanar, portanto, justamente as minhas inquietações pessoais, mais pessoais ainda porque o ambiente de coleta de dados seria o contexto mais próximo, no qual eu mesma estava inserida: o Curso de Letras.

É assim que surgem esta e outras pesquisas<sup>2</sup> que buscarão investigar como o trabalho docente é representado nos textos que configuram o discurso dos alunos de Letras, futuros professores. A oportunidade que tive de iniciar esta investigação já no segundo ano de minha graduação, quando eu principiava minha caminhada na

---

<sup>2</sup> Desde a época da iniciação científica até o momento, outros bolsistas estiveram envolvidos no desenvolvimento da pesquisa que investiga as representações de alunos de Letras acerca do trabalho do professor. Como a pesquisa é longitudinal, a coleta de dados acabou gerando um banco riquíssimo de textos e, justamente pelo fato de cada sujeito entrevistado ter sua própria história, única e incomparável, torna-se impossível que uma só pesquisa dê conta de todos os sujeitos com todas as suas particularidades. Nesse sentido, na sequência desta, outras pesquisas serão publicadas, enfatizando sujeitos, análises, interpretações e resultados que não caberiam nos limites deste estudo.

iniciação científica, e de continuá-la e concluí-la em nível de pós-graduação, permitiu desenvolver uma pesquisa longitudinal, cujos resultados são apresentados nesta dissertação de mestrado, que tematiza as **representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura**.

No ano de 2010, na medida em que íamos estabelecendo os primeiros contatos com o aparato teórico-metodológico do ISD, através de leituras e discussões em grupos de estudo, delineávamos, também, nosso trajeto de pesquisa, buscando definir objetivos, sujeitos, meios para a coleta de dados. Decidimos então acompanhar a turma que ingressaria em 2011 no Curso de Letras durante todo o seu percurso de graduação, realizando entrevistas anuais a fim de constatar a (des)construção das representações pertinentes ao trabalho docente apresentadas por esses alunos no decorrer do curso. E assim o fizemos, realizando as coletas de dados em cinco momentos bem pontuais da graduação, conforme explicaremos no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

A partir da realização da primeira entrevista, feita com 28 alunos, categorizamos os dados a partir de critério relacionado à primeira (e significativa) questão que lhes lançávamos: motivo que levou a optar pela Licenciatura em Letras. Daí surgiram seis categorias: não conseguiu ingressar no curso desejado (32%); tem interesse/gosto pela área de língua ou de literatura (29%); sempre quis ser professor (21%); escolheu por eliminação (7%); teve influência de um professor marcante (7%); teve influência familiar (4%).

Se optamos por desenvolver um estudo longitudinal é porque nosso interesse sempre foi não por um levantamento quantitativo de informações ou uma comparação de dados sincrônicos gerais, mas por uma análise qualitativa de uma diacronia específica, respeitando a singularidade histórica de cada sujeito. O preço que pagamos por essa escolha é a impossibilidade de analisarmos e de apresentarmos em um só trabalho a trajetória particular construída por todos os sujeitos da pesquisa. Assim, a partir das categorias acima elencadas, um recorte precisou ser feito.

Como as respostas à pergunta “Por que escolheu cursar Licenciatura em Letras?” confirmaram a baixa atratividade da carreira docente já constatada em pesquisa anterior – sendo que a maioria dos alunos ingressou na licenciatura não devido à atração pela docência, mas devido à identificação com a área específica de conhecimento ou ao insucesso na tentativa de ingresso ao curso que realmente os atraía – resolvemos lançar olhar, nesta pesquisa, justamente para a categoria que

parece estar em vias de extinção: a dos que ainda optam pela licenciatura pelo desejo de ser professor<sup>3</sup>. Diante do fato de apenas 6 (seis!) dos 28 alunos entrevistados ter ingressado no Curso de Letras por esse motivo, queremos, por meio deste estudo, analisar os textos que configuram o discurso que um desses sujeitos elabora ao longo de sua formação, a fim de tentar responder:

**a)** Como são textualmente organizadas as representações do sujeito sobre o trabalho docente? Sob quais tipos de discurso? Que figuras de ação entram em jogo? Quais actantes, elementos ou aspectos do trabalho docente são tematizados? Que tipo de agir é atribuído ao professor? O que é e o que não é valorizado? Quais as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do sujeito sobre aquilo que ele mesmo enuncia acerca dos diferentes aspectos do trabalho do professor? Que vozes aparecessem e se sobressaem? Como elas são gerenciadas na construção das representações? Quem/o que é colocado na posição de verdadeiro autor do trabalho e quem/o que é apresentado como mero elo ou instrumento de uma ação sobre a qual não é efetivamente responsável?

**b)** As representações do sujeito sobre o trabalho docente vão sendo desconstruídas e reconstruídas ao longo de sua formação profissional ou não? Transformam-se após a experiência do estágio curricular?

**c)** Em que medida o quadro de não-regulamentação da profissão docente (cf. RICHTER, 2008) ajuda a interpretar as representações diagnosticadas?

Partindo dessas indagações, esta pesquisa tem como objetivo principal **investigar, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, as representações do trabalho docente que um aluno de licenciatura (des)constrói ao longo de sua formação**. Para tanto, guiar-nos-emos pelos seguintes objetivos específicos:

a) Verificar, com base na metodologia de análise proposta pelo ISD, o modo como são textualmente organizadas as representações do sujeito sobre o trabalho docente; sob quais tipos de discurso; que figuras de ação entram em jogo; quais actantes, elementos ou aspectos do trabalho docente são tematizados; que tipo de agir é atribuído ao professor; o que é e o que não é valorizado; quais as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do sujeito sobre aquilo que ele mesmo enuncia acerca dos diferentes aspectos do trabalho do professor; que vozes aparecessem e

---

<sup>3</sup> Outra dissertação de mestrado, a ser defendida em 2016, apresentará os resultados da análise dos textos que configuram o discurso de um aluno em situação oposta, qual seja, ter ingressado no Curso de Letras sem aspirar (nem nunca ter aspirado) à docência.

se sobressaem; como elas são gerenciadas na construção das representações; quem/o que é colocado na posição de verdadeiro autor do trabalho e quem/o que é apresentado como mero elo ou instrumento de uma ação sobre a qual não é efetivamente responsável.

b) Avaliar diacronicamente as representações (des)construídas, constatando possíveis interferências das experiências vividas no decorrer da formação docente.

c) Observar em que medida o status não-emancipatório (cf. RICHTER, 2008) da profissão docente tem reflexos nas representações que esse sujeito (des)constrói sobre o trabalho do professor.

A pesquisa acerca das representações do trabalho docente foi a oportunidade que se apresentou em meu *contexto acadêmico* para que, com base em um dispositivo teórico-metodológico conveniente ao diagnóstico de representações, eu pudesse estudar questões que dizem respeito não só ao meu *contexto pessoal* (na época, como aluna de licenciatura em Letras e hoje como licenciada), mas ao *contexto social* geral que envolve a profissão docente, haja vista a repercussão ampla do trabalho do professor no destino de uma sociedade.

A **justificativa pessoal**, nesse sentido, instaura-se pelo meu desejo de continuar minha trajetória de pesquisa, pela preocupação que tenho com as questões que envolvem o trabalho do professor, pelo meu interesse na busca da própria identidade profissional e, ainda, pela minha identificação com uma teoria que pretende ser uma ciência de intervenção, no sentido de que se volta para *problemas concretos da vida humana*, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas (cf. BRONCKART apud MACHADO, 2009). A **relevância acadêmica** parece residir no fato de que muito se tem estudado sobre o ensino, mas pouco sobre o ensino *como trabalho* e de que, conforme Bronckart e Machado (2004, p. 136), “detectar as representações sobre o trabalho educacional nos diferentes textos [...] nos parece fundamental para sua consolidação ou reformulação”. Ademais, avaliar, no discurso de um aluno de licenciatura, a (des)construção sobre o trabalho docente implica pensar no próprio processo de formação pelo qual passam os professores, nas contribuições que um curso de formação docente fornece ou não para a transformação de certas representações e de certos agires. Dizer da **relevância social** que tem o estudo sobre o trabalho do professor parece, para mim, tão óbvio quanto falar da importância de essa profissão existir. Estudar o trabalho docente não é um favor que fazemos aos professores, mas um serviço que prestamos a toda a socie-

dade, pois acreditamos que o primeiro passo para uma mudança no contexto atual da educação brasileira será dado quando o professor for reconhecido como um *profissional* da educação, e não como um missionário. Para que isso ocorra, contudo, o próprio professor precisa reconhecer-se como tal; e *agir* como tal.

A fim de que o leitor possa acompanhar nosso trajeto de pesquisa, dividimos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faremos um percurso teórico pelas bases epistemológicas do ISD, enfatizando essencialmente os conceitos que nos serão úteis e darão fundamento à análise e à interpretação dos dados. Tal percurso passará obrigatoriamente pelos autores que embasam os três eixos da teoria proposta por Bronckart: Vygotsky, fundamento radical do ISD como teoria psicológica; Habermas, uma das bases do ISD como teoria social; e Volochinov<sup>4</sup>, alicerce do ISD como teoria linguística. Esclarecido de onde vem, passaremos a mostrar para aonde vai a teoria, que rumos tomou e a que tem se prestado. A partir daí, poderemos mostrar de onde surgiu o interesse do ISD pela análise da relação entre linguagem e trabalho. Ao tratarmos dos destinos aos quais chegou o pensamento de Bronckart, mostraremos como esse objeto de estudo passou a ser especificamente o trabalho docente, a partir da parceria teórica estabelecida com a pesquisadora brasileira Anna Rachel Machado, que, trazendo o ISD para o Brasil, permitiu o desenvolvimento de pesquisas como a nossa, que tratam do ensino como trabalho.

O segundo capítulo tratará do percurso metodológico. Nele apresentaremos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, caracterizando o espaço, o tempo e os participantes do estudo; revelaremos os critérios de seleção do corpus e do sujeito; apresentaremos o procedimento de coleta de dados utilizado e, por fim, os mecanismos de análise a serem utilizados no exame do corpus.

No terceiro capítulo, de caráter analítico e interpretativo, examinaremos os dados de acordo com os níveis propostos por Bronckart, analisando-os nos níveis organizacional e enunciativo e interpretando-os no nível semântico, de modo a responder às nossas perguntas de pesquisas.

O quarto capítulo é dedicado a uma explanação/exortação relativa à regulamentação da profissão docente, fenômeno que, inexistindo, explica e ajuda a inter-

---

<sup>4</sup> Para esta pesquisa, interessa, sobretudo, como base epistemológica, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, cuja autoria atribuímos a Volochinov. Algumas noções propriamente bakhtinianas ganham espaço em um segundo momento, na medida em que nos forem úteis para evidenciar a especificidade do texto que constitui nosso corpus de análise.



pretar as representações diagnosticadas e, existindo, consiste em uma verdadeira forma de intervenção sobre a realidade do trabalho docente tal como se apresenta.

Na conclusão retomaremos os resultados da análise, destacando as contribuições deste estudo não só para o desenvolvimento do quadro de pesquisas do ISD, mas para o desenvolvimento do próprio sujeito envolvido na pesquisa. Na medida em que forem constatadas lacunas, apontaremos caminhos para o desenvolvimento de novas pesquisas.



# 1 PERCURSO TEÓRICO

## 1.1 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): pontos de partida

Aderindo a todos os princípios do interacionismo social e defendendo, portanto, a indissociabilidade entre as ciências humanas/sociais, o ISD quer ser entendido como uma corrente da “ciência do humano”, já que é uma teoria, ao mesmo tempo, linguística, psicológica e sociológica. Diríamos que é sociológica na medida em que compreende que foi ao longo de um processo histórico de *socialização* que o homem conseguiu elaborar suas formas de agir no mundo; que é linguística porque entende que essa socialização foi possível graças especialmente ao surgimento e ao desenvolvimento dos *signos*; e que é psicológica porque defende o papel fundamental das práticas de linguagem no *desenvolvimento humano*, ou seja, seu papel na transformação de organismos humanos em “pessoas” (cf. BRONCKART, 1999 [2012], p. 22), com capacidade de conhecer e de agir e com consciência de sua identidade.

Nesse sentido, o ISD nega tanto as correntes behavioristas – que analisavam as condutas humanas com base em questões fisiológicas e condições ambientais, desprezando efeitos mentais – quanto as cognitivistas – que analisavam tais condutas com base exclusivamente nas propriedades neurológicas. Bronckart (Ibid., p. 30), acreditando que a psicologia só atingiria seus reais objetivos quando saísse de si mesma, idealizou o ISD como um projeto que pudesse considerar, na análise das condutas humanas, as dimensões sociais e também discursivas que lhes são constitutivas.

Tendo isso em vista, aderi a uma psicologia interacionista-social, a qual permite abordar o estudo da linguagem em seu aspecto discursivo e/ou textual, já que parte do princípio de que são os textos/discursos que materializam as condutas humanas, sendo eles, portanto, as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem. O interacionismo social, herdeiro que é da filosofia marxista, defende a historicidade do ser humano e interessa-se pelas condições em que se desenvolvem as formas de organização social, sob o efeito das formas de interação de caráter semiótico. Assim, no intuito de analisar as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e as formas de interação semiótica, lança

olhar sobre os processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais os signos sociais são interiorizados pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas racionais e conscientes.

O papel da linguagem na formação da consciência. É para isso que convergem os três eixos epistemológicos que fazem do ISD uma ciência do humano. Da psicologia, Bronckart tomou essencialmente as ideias de **Vygotsky** (1998; 2000), assumindo plenamente a tese do papel decisivo da *internalização dos signos* de uma língua na constituição do pensamento consciente. Como o projeto do ISD não era de um simples resgate da teoria interacionista-social vygotskiana, mas do desenvolvimento de um interacionismo *sociodiscursivo*, Bronckart, em uma abordagem transdisciplinar, aliou à tese de Vygotsky teorias sociológicas e linguísticas.

Apesar de retomar do sucessor de Vygotsky, Leontiev, a diferenciação entre ação e atividade, é pelo viés da sociologia, especialmente a habermasiana, que Bronckart conseguiu uma clarificação da linguagem como *agir*. Dando destaque à dimensão comunicativa da linguagem (*agir comunicativo*), **Habermas** (1987 apud BRONCKART, 1999 [2012]) a vê como uma atividade através da qual os membros de uma sociedade entram em acordo sobre o que é o mundo que os cerca. Segundo ele (apud BRONCKART, 2008, p. 21), qualquer atividade se desenvolve de acordo com determinadas *representações coletivas* (organizadas, via agir comunicativo, em três mundos formais, conforme veremos adiante) que os indivíduos têm sobre o seu próprio agir e sobre o agir do outro.

Contudo, para o projeto de Bronckart, a abordagem de Habermas era ainda insuficiente no plano linguístico, pois além de não fazer uma reflexão profunda sobre o estatuto dos signos (tal como fez Saussure), não levava em conta aquele que é, para Bronckart, o principal nível de organização do agir comunicativo: o texto ou discurso (Ibid., p. 25). Foi na filosofia da linguagem de **Volochinov** (1981) que Bronckart encontrou um modelo de análise das atividades languageiras coerente com a concepção sociointeracionista de linguagem. Entendendo que os signos são produto dos discursos produzidos em interações sociais, Volochinov (cf. BRONCKART, 2008, p. 76) desenvolve uma abordagem descendente dos fatos languageiros, que começa pela análise das condições e dos processos de interação social, passa pela observação das formas de enunciação presentes nos textos/discursos que semiotizam as interações e, por fim, volta-se para a organização dos signos (eles próprios

representações sociais e constitutivos do pensamento consciente, como bem mostrou Saussure, cf. BRONCKART, 2013, p. 94) no interior desses textos/discursos.

A partir desse construto teórico transdisciplinar, Bronckart consegue não só reforçar a centralidade da *ação de linguagem* nos processos de textualização através dos quais as condutas humanas são materializadas, mas desenvolver, com base na abordagem descendente, um método próprio de análise da arquitetura textual, e é assim que o ISD constitui-se como um quadro teórico-metodológico. Antes de conhecermos o dispositivo analítico resultante dessa congregação de disciplinas e teorias, vamos revisitar, mais demoradamente, cada uma das três principais raízes teóricas que subjazem ao quadro amplo, tanto teórico quanto metodológico, do ISD, destacando os autores mais influentes de cada uma e suas referências mais diretas, assim como os conceitos que mais nos serão úteis para a análise que fazemos nesta pesquisa de mestrado.

### 1.1.1 Vygotsky: os signos mediadores e a sua internalização

Se o interacionismo nega, como já dissemos, as teses psicológicas que analisam apenas a fisiologia do ser humano e suas condições ambientais, desconsiderando as capacidades mentais (caso do behaviorismo), assim como nega aquelas que apenas levam em conta as propriedades mentais, deixando em suspenso as dimensões comportamentais, históricas e sociais (caso do cognitivismo), é porque não concorda com o dualismo cartesiano que concebe matéria e espírito, corpo e mente, como entidades totalmente distintas e absolutamente autônomas. Vygotsky, buscando contribuições da filosofia spinoziana, da hegeliana e da marxista, elabora uma compreensão bastante diversa, e é com base nela que desenvolve sua tese acerca do desenvolvimento ontogenético e filogenético do ser humano (cf. BRONCKART, 2006).

De acordo com Bronckart (Ibid., p. 29), a adesão de Vygotsky às teses de Spinoza se dá justamente por sua inscrição em uma tradição monista, que considera a Natureza como um todo homogêneo, constituído de matéria em constante atividade, a qual contém propriedades tanto físicas quanto psíquicas. Esse universo, para o autor, é a manifestação da atividade divina, perfeita e ilimitada. A inteligência humana, contudo, imperfeita e limitada, só consegue apreender de forma parcial a totali-

dade, em termos do que é físico (os corpos, os objetos) e do que é psíquico (as ideias, os sentimentos). O homem seria apenas um elemento dentro do que há de concreto na atividade total da matéria, mas no qual existem tanto traços físicos (propriedades biológicas, comportamentos) quanto traços psíquicos (sentimentos, projetos, ideias).

Conforme Bronckart (Ibid., p. 32), Hegel, seguindo o monismo e o panteísmo de Spinoza, reflete mais precisamente sobre a relação entre o caráter contínuo do que é espiritual e a natureza finita do que é material. O autor defende que o espírito, ao confrontar-se com objetos desconhecidos, sintetiza-os e absorve-os, reestruturando-se. Em outras palavras, o pensamento avança cada vez que entra em contato com novos comportamentos (ações, palavras), e assim se constrói um mundo de fatos culturais impregnados de significação social. É dessa dialética defendida por Hegel que Vygotsky se aproveita.

Contudo, de acordo com Bronckart (Ibid., p. 33), tanto Hegel quanto Spinoza, ao entenderem o mundo como um produto da ideia divina em constante atividade, corroboram a tese da preexistência da ideia na matéria. Vygotsky, embora favorável ao monismo spinoziano e à dialética hegeliana, não poderia aceitar esse idealismo objetivo. Assim, é em Marx e Engels que encontra uma forma de resolver esse impasse. Esses autores, mantendo o viés dialético de Hegel, apenas inverteram o seu ponto de partida: a relação não é do pensamento para as práticas concretas observáveis, mas da interação social objetiva para o pensamento. É a vida material que explica a história dos homens e a formação da sua consciência. O pensamento consciente não é resultado das propriedades do próprio corpo, mas “da vida social objetiva, em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem.” (Ibid., p. 36).

De posse desses pressupostos, restava a Vygotsky demonstrar como o social se transforma em psíquico. Ele precisava restituir às intervenções sociais e semióticas a importância que o reducionismo biologizante de Piaget negligenciou ao considerar que as capacidades sociointerativas, semióticas e culturais dos seres humanos, assim como as comportamentais ou práticas, seriam resultado imediato da capacidade biológica funcional da espécie. Longe dessa proposta determinista, de continuidade do “mesmo”, Vygotsky elaborou um esquema do desenvolvimento ancorado em uma dialética da continuidade e da *mudança*, mostrando que as funções psicológicas superiores do homem são não só reflexo das interações com o meio soci-

al, mas instrumento para a constante transformação do meio e de si mesmo (cf. BRONCKART, 2008, p. 63).

O próprio marxismo já havia mostrado que o processo de evolução das espécies havia dado ao homem capacidades comportamentais novas, que lhe permitiram realizar atividades complexas e coletivas, as quais demandaram a criação de instrumentos para mediar a sua relação não só com o meio, mas também com os seus pares (cf. BRONCKART, op. cit.). Vygotsky (1998; 2000) mostra o papel fundamental do *signo* como *mediador* de todas as funções psicológicas superiores e, especialmente, revela que é a *internalização* desses signos a grande responsável pela transferência das relações sociais para o domínio psíquico, permitindo o pensamento autorreflexivo, consciente.

Para explicar o processo de internalização das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1998) retoma os processos que subjazem a criação de signos. Primeiramente, enfatiza o papel ativo do sujeito no estabelecimento desse elo mediador: pelo uso de signos, os próprios seres humanos controlam seus comportamentos e influenciam sua relação com o ambiente. É isso o que diferencia, segundo o autor, as funções humanas superiores das funções humanas elementares. Vygotsky (Ibid., p. 70) também menciona que a invenção e o uso dos signos são semelhantes à invenção e ao uso de instrumentos, porém no campo psíquico. O autor chama a atenção, contudo, para o fato de que esses conceitos são apenas análogos, e não idênticos, devendo ser conservado, nessa analogia, tudo o que o comportamento do signo tem de característico. Tendo isso em vista, o autor busca saber como, mesmo separados, instrumentos e signos estabelecem uma ligação mútua. Para tanto, ele parte da avaliação de três aspectos: os pontos comuns entre os usos dessas atividades; as suas diferenças fundamentais e, por fim, a ligação psicológica real que existe entre elas.

O que há de análogo entre os signos e os instrumentos, conforme Vygotsky (Ibid., p. 71-73), é a função mediadora que desempenham, participando ambos das chamadas atividades indiretas. O que há de divergente entre eles é o modo como cada um orienta o comportamento humano: enquanto o instrumento é orientado externamente e dirigido para o domínio da natureza, o signo é orientado internamente e dirigido para o controle do próprio indivíduo. Finalmente, o elo real que une instrumentos e signos pode ser observado pelo desenvolvimento de cada um na filogênese e na ontogênese: o controle da natureza e o controle do comportamento humano

estão ligados pelo fato de que a modificação feita pelo homem na natureza altera também a própria natureza do homem.

Vygotsky, com isso, certifica que assim como o uso de instrumentos não é uma atividade organicamente predeterminada, a operação com signos também não é predeterminada biologicamente, mas construída historicamente, após uma série de transformações. O uso de signos modifica todas as funções psicológicas do mesmo modo como o uso de instrumentos amplia o rol de atividades nas quais essas novas funções podem operar. Isso corrobora a certeza de Vygotsky: a nova natureza criada pelo homem através dos instrumentos implica modificações no próprio comportamento humano, pois exige novas operações com signos. É a dialética da continuidade e da mudança, à qual já nos referimos.

Ainda nessa mesma oportunidade, Vygotsky (Ibid., p. 73) lembra as várias fases das operações psicológicas até chegar ao que ele vai chamar de *internalização* das funções psicológicas superiores. Segundo autor, em uma primeira fase, quando a criança é bem pequena, a operação da atividade mediada caracteriza-se por um processo direto, já que a criança busca uma representação direta das coisas, a partir de suas propriedades naturais, essenciais. Em uma segunda fase, a criança passa a utilizar signos externos que a auxiliam nas operações psicológicas. Já em um último estágio, o comportamento da criança assemelha-se ao que era na primeira fase, pois ela deixa de utilizar os signos externos. Esse desprendimento dos signos externos, de acordo com o autor, não significa de forma alguma um retrocesso, pois o desenvolvimento ocorre em espiral, e não em círculo: a cada revolução, ele passa por um mesmo ponto, mas sobe um nível. O que ocorre é que, nessa última fase, a atividade mediada está tão completamente desenvolvida que se dá mesmo sem o auxílio de signos externos. Porém, ao contrário do que possa parecer, a criança não deixa de depender do signo; simplesmente, o que era uma operação externa passa ser reconstruída internamente. É o que Vygotsky (Ibid., p. 74) denomina *internalização*, processo que, segundo o autor, envolve uma série de transformações: a operação que representava uma atividade externa transforma-se em atividade interna; a função psicológica que se estabelecia entre as pessoas (no nível social) transforma-se em uma função intrapsíquica (no nível individual).

As modificações nas operações com signos no decorrer do desenvolvimento são, segundo o autor (Ibid., p. 76), análogas às mudanças que ocorrem na linguagem, ou seja, ocorrem do social para o individual: a linguagem egocêntrica da crian-



ça, em que ela fala em voz alta consigo mesma, corresponde ao estágio de transição das funções interpósíquicas (linguagem exterior, com a função social de comunicar e interagir) para as funções intrapsíquicas (linguagem interior, com a função individual de organizar o pensamento e controlar as próprias ações). Essa reconstrução interna de operações inicialmente externas se dá na medida em que o ambiente social atribui significados às ações da criança, e ela vai se apropriando dessas construções sociais e utilizando-as para perceber e organizar a realidade a sua volta.

O processo de internalização só é possível porque, à medida que o indivíduo internaliza os signos que controlam as atividades psicológicas, ele desenvolve os *sistemas simbólicos*, que se caracterizam por organizar os signos em estruturas complexas e articuladas. O principal desses sistemas simbólicos é a linguagem.

Vygotsky (2000, p. 395) observa que, tanto na evolução da espécie humana quanto no desenvolvimento de um indivíduo, o pensamento e a linguagem têm origens distintas e desenvolvem-se a partir de trajetórias independentes até o momento em que ocorre a ligação entre ambos. Antes de estabelecida a associação, o que há é uma fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem. Assim, uma criança, de maneira análoga a certos animais, possui uma espécie de inteligência prática que revela o uso do pensamento voltado para a ação, sem a mediação da linguagem (como quando ela dá a volta em um móvel para buscar um objeto que caiu atrás dele); é o que configura a fase pré-verbal do pensamento. Do mesmo modo, ainda nesse período de seu desenvolvimento, a criança faz uso de manifestações verbais (como o choro, o riso) mesmo sem o domínio da linguagem enquanto sistema simbólico, configurando então a fase pré-intelectual da linguagem, desprovida da função de signo.

Em um determinado momento (em analogia ao que ocorreu na evolução da espécie), as linhas da linguagem e do pensamento unem-se, justamente quando a criança descobre a função simbólica dos signos. O que novamente merece destaque, aqui, é o fato de que, para Vygotsky, a internalização desses signos compartilhados socialmente está muito longe de um determinismo social, de continuidade do “mesmo”. A própria relação da linguagem com o pensamento é de natureza dinâmica e não estática:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos

os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento do sentido desta palavra. Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza. (VYGOTSKY, 2000, p. 409).

Na leitura de Friedrich (2012, p. 77), vemos a crítica que Vygotsky faz aos métodos que, ao explicarem a formação de conceitos, negligenciam o pressuposto supracitado. Ele critica o método da definição, de acordo com o qual o conceito equivale à definição verbal do conteúdo de uma palavra. Segundo a autora, para Vygotsky esse método possibilita estudar somente os conceitos que já fazem parte do saber da criança e que são apenas reproduzidos por ela, não dando acesso ao processo de pensamento realizado pela criança na sua relação com a realidade. Vygotsky defende que o conceito não está ligado apenas ao saber verbal, mas à realidade experimentada e compreendida pela criança; o conceito, para ele, conforme Friedrich (Ibid., p. 78) não é expresso pela palavra para depois ser aplicado ao mundo, mas pensado a partir da relação que a criança estabelece com o mundo.

Outro método criticado por Vygotsky, de acordo com a autora (Ibid., p. 79), é o da abstração, segundo o qual o conceito é um produto do espírito, que categoriza os objetos do mundo por abstração e por generalização dos seus traços comuns. A formação dos conceitos na criança, nessa perspectiva, baseia-se em atos mentais de comparar objetos e categorizá-los; em processos e funções psíquicas que elaboram a experiência concreta. Se a crítica de Vygotsky ao primeiro método era quanto à supervalorização do aspecto verbal, a crítica ao método da abstração advém justamente da negligência ao papel da palavra no processo de formação dos conceitos; esquece-se que é o *signo* que estabelece a mediação de todas as funções psíquicas superiores.

Antes de apresentar a tese propriamente vygotkiana sobre a função mediadora do signo na formação de conceitos, Friedrich (Ibid., p. 80) ainda expõe a crítica do psicólogo ao dispositivo concebido por Ach para sanar as fragilidades dos dois métodos anteriores. O conceito, para Ach, ganha um significado funcional (e nisso Vygotsky o aprova), já que em seu estudo ele busca mostrar como a criança utiliza os conceitos na resolução de problemas (o desafio é agrupar objetos que tenham características comuns; objetos que possam, portanto, ser resumidos pelo mesmo conceito). Friedrich (Ibid., p. 82) diz que a deficiência do dispositivo de Ach, segundo

Vygotsky, é que não permite demonstrar como se dá o *processo* de formação de conceitos: em seu experimento, as palavras que representam o papel dos signos (e que são os meios pelos quais o conceito se forma) são predeterminadas pelo pesquisador, que determina também o modo como devem ser utilizadas. O papel da palavra, nesse caso, é o de associar objetos a conceitos, e o experimento só permite verificar se a criança é capaz de aplicar corretamente a palavra (o conceito) aos objetos.

De acordo com Friedrich (Ibid., p. 83), no modelo proposto pela equipe de Vygotsky, diferentemente do que ocorre nos três já apresentados, a palavra funciona como *meio essencial* na formação dos conceitos, uma vez que exerce o papel de instrumento psicológico. Em seu experimento, a criança deve utilizar conceitos para realizar aquela mesma tarefa proposta por Ach, com a diferença de que, aqui, as palavras não são dadas desde o início: elas são introduzidas aos poucos, como instrumentos que a criança deve utilizar para formar os conceitos. Nesse sentido, o experimento permite observar o processo de formação do conceito, que é orientado e dirigido pelas palavras; sendo que o signo funciona como meio de dirigir as operações intelectuais do sujeito.

Friedrich (Ibid., p. 86) considera que há duas diferenças ainda mais significativas entre a compreensão de Vygotsky e as outras três apresentadas. A primeira, segundo a autora, é a diferença na concepção de linguagem. Os três primeiros modelos compreendem que as palavras têm uma relação associativa ou exterior com os objetos e que os seus significados são constantes e imutáveis. Vygotsky critica essa concepção, defendendo que ela ignora a especificidade da linguagem. Para ele, segundo a autora (Ibid., p. 87, grifo dela), linguagem e pensamento constituem *um único e mesmo processo*, e é a significação da palavra que estabelece essa unidade.

Friedrich (Ibid., p. 88) acredita que somente quando se admite que o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza através dela, é que se percebem as diferentes formas de conceitualizar o mundo com a ajuda dela. Daí advém a segunda diferença característica da compreensão de Vygotsky, já que ele considera que os modos distintos de conceitualização do mundo (o emprego das palavras e a sua significação) variam de acordo com a idade da criança.

A partir daí, Friedrich (Ibid., p. 90-93) lembra os três estágios que Vygotsky distingue no processo de formação dos conceitos. O primeiro estágio é o dos concei-

tos sincréticos, em que a criança nomeia coisas distintas usando uma mesma palavra. A generalização é aleatória e difusa, pois a criança estabelece entre os objetos uma relação subjetiva, que só ela compreende. O segundo estágio é o dos conceitos complexos, em que a criança já consegue compreender as relações objetivas que existem, de fato, entre os objetos. Contudo, apesar de já ultrapassarem o nível da impressão subjetiva, as relações ainda não têm um caráter lógico: um conceito complexo parte das ligações empíricas mais diversas entre coisas/pessoas que não têm nada em comum entre si. O último estágio é o dos verdadeiros conceitos, que se baseiam em “ligações de tipo único, logicamente idênticas entre elas” (VYGOTSKY apud FRIEDRICH, p. 93) e formam-se quando características de um conjunto de objetos são abstraídas e submetidas a uma nova síntese, que se torna a forma fundamental do pensamento.

Friedrich (Ibid., p. 94) deixa claro que, apesar da aparente semelhança da descrição dos conceitos verdadeiros com o que foi dito sobre o método da abstração, há uma pequena diferença sobre a qual Vygotsky não cansa de discutir: ao contrário do que previa o método da abstração (que concedia à palavra a função de expressar o resultado de uma generalização), o conceito verdadeiro, tal como proposto por Vygotsky, só é possível *pelas* palavras, pelo pensamento verbal. Friedrich lembra que, para o autor russo, a palavra não é o produto da generalização nem a sua condição, “mas o ‘lugar’ em que o pensamento nasce”. Diferentemente do conceito sincrético e do conceito complexo, *o verdadeiro conceito funda-se na capacidade que o ser humano tem de apreender as coisas fora das relações nas quais elas se dão empiricamente*, além dos seus aspectos visíveis e da sua existência concreta; *um conceito verdadeiro não permite meramente uma generalização ou uma representação das coisas do mundo, mas permite pensar o mundo, e pensá-lo utilizando a linguagem, que é indissociável do pensamento.* (Ibid., p. 95, grifo nosso).

Como podemos ver, a tese vygotskiana aponta para as raízes distintas da linguagem e do pensamento, mas prevê o estabelecimento de um vínculo a partir de certo momento. As relações entre linguagem e pensamento, para Vygotsky, “surgem e se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (2000, p. 395). Contudo, segundo o autor, isso não significa que o vínculo entre pensamento e linguagem surja como uma força externa que vem para unir dois tipos de atividades diferentes e autônomos entre si. Vygotsky diz que o erro dessa

compreensão estaria em decompor uma totalidade (que é o pensamento discursivo) em elementos que não contém as características dessa totalidade. Ao invés de um método de análise que decompõe a unidade em elementos, Vygotsky quis um método que desmembrasse a unidade complexa em outras unidades, que são propriedades concretas que não perderiam as características da totalidade. Foi no *significado* da palavra que Vygotsky (Ibid., p. 398) encontrou de modo mais simples a unidade do pensamento e da linguagem, pois, segundo ele, o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno discursivo (pois é a essência da palavra) e intelectual (pois não é senão uma generalização, um conceito).

Embora Bronckart (2006) concorde plenamente que a interiorização da linguagem é o que transforma o psiquismo elementar em psiquismo consciente e que “o pensamento humano é, portanto, devido à sua gênese, fundamentalmente semiótico e social” (p. 63), ele considera que a tese das origens distintas da linguagem e do pensamento não deixa claro<sup>5</sup> o que, afinal, é interiorizado: a linguagem enquanto tal (palavras), as propriedades gerais da interação comunicativa ou a “ação mediada pelos signos”? (Ibid., p. 36). Para Bronckart, essa dúvida surge devido ao insucesso de Vygotsky na obtenção de uma unidade de análise, já que o autor hesita entre as noções de *significação da palavra, conduta instrumental e atividade mediada pelos signos* (cf. ZINCHENKO, 1985, apud BRONCKART, 1999 [2012], p. 29, grifos do autor). Com uma conceituação que não ultrapassa o nível dos “signos” ou das “palavras”, Vygotsky não conseguiu esclarecer a relação entre comunicação, ação e linguagem. Nas palavras de Bronckart:

A orientação geral do desenvolvimento que é proposta (o papel decisivo das significações sociossemióticas na construção do pensamento) continua ainda aceitável, mas a análise efetiva dos processos por meio dos quais essa apropriação se opera implica que sejam claramente delimitadas, pelo menos, duas unidades de análise: uma da ordem da ação, a outra da ordem das estruturas de linguagem e, no caso, da ordem do discurso. (BRONCKART, 2006, p. 66).

---

<sup>5</sup> Bronckart (2006, p. 35) considera que, no momento em que Vygotsky admite que em uma fase pré-verbal da inteligência a criança torna-se consciente dos objetivos de uma ação, ele concorda que a consciência pode ser construída sem a mediação social e semiótica, o que anula sua própria tese e o aproxima da posição de Piaget. Se, por outro lado, na fase pré-intelectual da linguagem as ações desenvolvidas são logo socializadas e semiotizadas, então Vygotsky não veria relação entre estas ações (semiotizadas) e aquelas (práticas) desenvolvidas na outra fase, o que não se sustenta.

Ainda que os discípulos de Vygotsky, especialmente Leontiev, tenham proposto a ação e/ou a atividade como conceitos unificadores, Bronckart não considera totalmente satisfatória essa conceitualização, pois ela ainda despreza as dimensões social e verbal da atividade: “apesar da declaração de princípio, segundo a qual a linguagem é um mediador da atividade, esse quadro teórico tem o problema de não explorar de fato o papel que esse instrumento propriamente humano desempenha” (BRONCKART, 2008, p. 66). Para o autor, seria necessário, primeiramente, delimitar o que é da ordem do social e o que é da ordem do psicológico, definindo, de forma independente, uma unidade sociológica, de um lado, e uma unidade psicológica, de outro, distinguindo o que é princípio explicativo do que é unidade de análise. Depois, sim, definir uma unidade integradora que atribua à linguagem um estatuto relacionado tanto com a esfera social quanto com a esfera psicológica (BRONCKART, 1999 [2012], p. 29). É especialmente para alcançar essa unidade sociodiscursiva que contribuíram as ciências e os teóricos sobre cujas ideias passaremos a discorrer.

### 1.1.2 Habermas: o agir comunicativo organizador de mundos representados

Para dar conta da primeira tarefa – a de “identificar e definir, independentemente, as unidades propriamente sociológicas, de um lado, e as unidades propriamente psicológicas, de outro” –, Bronckart (1999 [2012], p. 29) considerou necessário fazer empréstimos da sociologia. O interacionismo social, até então, havia contado apenas com o marxismo para explicar a influência dos fatos sociais sobre os psicológicos. Para o projeto que Bronckart queria desenvolver, contudo, essa abordagem não garantia uma definição pertinente dos fatos sociais, que fosse suficiente para a análise desses fenômenos. Ademais, não permitia lograr tampouco a distinção (tão desejada por Vygotsky) entre princípios explicativos e unidades de análise.

Para chegar às duas unidades independentes, Bronckart partiu da distinção feita por Ascombe (1957 apud BRONCKART, 2006, p. 46) entre *ação* e *acontecimento*. Enquanto este corresponde a um encadeamento de causas naturais, aquela implica a intervenção de um agente (organismo com capacidades de ação) motivado (com razões para agir) e intencionado (com uma representação do efeito de sua ação) (Ibid., p. 47). Em Ricoeur (1986 apud BRONCKART, 2006, p. 46), Bronckart encontra os dois pontos de vista sob os quais as ações humanas podem ser enca-

radas: sociologicamente, “como um fluxo contínuo de ações, das quais geralmente participam vários agentes, no quadro estrutural de uma ou de várias formações sociais” (Ibid., p. 48), e psicologicamente, isolando-se a ação de um agente particular no quadro de uma atividade social. É com base nessa distinção de pontos de vista que Bronckart (Ibid., p. 49) chega às duas unidades independentes: a “atividade coletiva” (praticada no contexto de uma formação social), como unidade sociológica; e a “ação significativa” (desenvolvida especificamente por uma pessoa), como unidade psicológica. Na opinião de Bronckart (2008, p. 68), era esta última a unidade de análise que Vygotsky queria delimitar para a psicologia, e a atividade coletiva seria o seu princípio explicativo.

O caráter *significante* das ações deve-se ao fato de que, na espécie humana, como já vimos, a cooperação dos indivíduos em uma atividade é mediada por interações verbais, via operações com signos, portanto. A essa dimensão da atividade humana Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999 [2012], p. 32) denominou **agir comunicativo**. Conforme Bronckart (2008, p. 24), Habermas tomou a linguagem em sua dimensão prática primeira, no sentido de que ela contribui, desde o início, para o estabelecimento de um acordo. Desde a apropriação do primeiro signo<sup>6</sup> para a realização de atividades complexas, há a mobilização de representações conscientes e ativas que os agentes particulares construíram na sua relação direta com o mundo e transformaram em representações partilhadas.

Além do agir comunicativo, Habermas também prevê a existência de outra categoria do agir, que Bronckart (Ibid., p. 25) vai chamar de **agir praxiológico**. Para o sociólogo, “qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações<sup>7</sup> coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de *mundos* (‘formais’ ou ‘representados’): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo” (BRONCKART, 2008, p. 21, grifo do autor). Cada um desses mundos engloba um conjunto de conhecimentos que norteiam as ações dos agentes. No *mundo objetivo* estão os conhecimentos (construídos sociohistoricamente) sobre o universo físico no qual as atividades se desenvolvem; no *mundo social* estão os conhecimentos relativos a regras, convenções e valores construídos por determinado

---

<sup>6</sup> E aqui o signo é encarado exatamente como previsto por Saussure, em sua natureza social, convencional e, portanto, arbitrária, conforme enfatizaremos na próxima subseção.

<sup>7</sup> Tanto Habermas quanto Bronckart tomam o conceito de “representação” da teoria geral dos fatos sociais elaborada por Durkheim.

grupo e incidentes sobre as formas de organização das tarefas e os modos de cooperação entre os envolvidos; e no *mundo subjetivo* estão os conhecimentos acerca das características próprias de cada agente engajado em uma tarefa (cf. BRONCKART, 2008, p. 22).

Esses mundos desvelam que a atividade, para Habermas, é alvo constante de avaliações: “avaliações de pretensões à verdade, quando se trata do mundo objetivo; pretensão à adequação das normas, quando se trata do mundo social; pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo” (BRONCKART, 2006, p. 49). O agir comunicativo está diretamente relacionado com esses elementos do agir praxiológico na medida em que é o meio pelo qual se manifestam concretamente esses processos de avaliação. Nesse sentido, de acordo com Bronckart (2008), “o agir comunicativo também é o *organizador* das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o *regulador* de suas intervenções efetivas” (p. 25, grifos do autor). Dessa ideia de Habermas, Bronckart (op. cit.) conclui que “sem agir comunicativo não poderia haver desenvolvimento das formas de agir praxiológico atestáveis nos seres humanos”.

As ideias habermasianas expostas até aqui trazem, conforme Bronckart (2006, p. 50), duas consequências. Vimos que, nas formações sociais, diversos agentes participam de atividades que são objeto de constantes avaliações sociais, fundadas em três critérios. Tais avaliações podem incidir sobre a atividade do grupo como um todo, mas também sobre o papel de um agente singular no decorrer da atividade. A primeira consequência daí procedente é que a “ação significativa” (unidade psicológica) é produto da avaliação social. E a segunda é que o agente (participante que é da atividade coletiva) também participa e contribui para essa avaliação social. O modo como o agente interpreta suas ações advém da apropriação e da internalização desse mecanismo de avaliação social. Ele constrói, para si mesmo, uma representação das coordenadas dos três mundos e aplica esse conjunto de critérios na avaliação das suas responsabilidades, construindo intenções e motivos para si mesmo. De acordo com Bronckart (op. cit.), a racionalidade que o agente atribui à sua própria ação é, para Habermas, primeiramente, um produto social, que só em um processo secundário de internalização constitui-se como racionalidade psicológica.

Se, ao fornecer uma abordagem pertinente dos fatos sociais em sua relação com os fatos psicológicos, definindo unidades independentes, a sociologia haberma-



siana contribuiu para solucionar a primeira lacuna deixada por Vygotsky, ela foi, para Bronckart (2008, p. 25), insuficiente no plano linguístico. Faltava ainda definir uma unidade integradora que atribuísse à linguagem um estatuto relacionado tanto à esfera social quanto à esfera psicológica. Bronckart (Ibid., p. 26), então, completa e amplia a abordagem sociológica de Habermas, realçando os fenômenos propriamente linguísticos ali implicados.

Se Habermas destacou que as *atividades coletivas* podem ser tomadas sob o ângulo psicológico da ação individual (como uma *ação significativa*), Bronckart (1999 [2012], p. 39) salienta que, desse mesmo modo, a atividade *de linguagem* também pode ser tomada a partir do ângulo de um agente particular (como uma **ação de linguagem**). Em outras palavras, assim como as avaliações de atividades não semiotizadas produzem ações não-verbais, as avaliações meta-discursivas produzem ações *de linguagem*, atribuíveis a *agentes verbais* (Ibid., p. 45).

Bronckart (Ibid., p. 46) faz um retorno ao estatuto dos signos mobilizados no agir comunicativo, lembrando que, desde o nascimento, a criança está exposta à atividade de linguagem, guiada por regras de uma língua natural específica. O meio social atribui significação às suas primeiras tentativas de produções vocais, corrigindo o que foge do acordo estabelecido. Utilizando os termos de Habermas, Bronckart explica que, desse modo, as produções vocais iniciais da criança são alvo de avaliação permanente do meio social. Ao se apropriar desses critérios de avaliação, a criança transforma suas produções iniciais em ação de linguagem e torna-se um agente verbal, “capaz de gerenciar as intenções e os motivos do seu dizer” (op. cit.). Nesse processo, Bronckart (2008, p. 27) lembra que “as condições do agir praxiológico associado ao agir comunicativo podem colocar em xeque a significação dos signos”, gerando debates sobre sua pretensão à validade designativa. Destacando essa dialética, o autor quer lembrar que “os signos nunca estão definitivamente estabilizados, que eles evoluem permanentemente e que as línguas, inexoravelmente, transformam-se com o tempo”.

Há ainda um segundo aspecto da reflexão de Habermas que Bronckart quis desenvolver para o sucesso do Interacionismo Sociodiscursivo. A interação dos signos com seu meio praxiológico, de acordo com o autor, não se dá de modo direto ou isolado: “Dotados de uma real autonomia em relação aos aspectos do mundo que designam, os signos se estruturam em **textos**, que exibem modalidades de organi-

zação diferentes, o que se relaciona, principalmente, com a natureza do agir praxiológico a que se articulam [...]”<sup>8</sup> (BRONCKART, op. cit., grifo do autor).

Nesse sentido, se, sob o ângulo psicológico, havia-se determinado a *ação significativa* como unidade, sob o ângulo linguístico essa unidade passa a ser o *texto empírico*<sup>9</sup> (cf. BRONCKART, 1999 [2012], p. 48). Bronckart não nega a diferença de abordagem entre se considerar como unidade a ação de linguagem (mais abstrata) e o texto (mais concreto), mas, levando em conta as posições teóricas até aqui explanadas, é fácil perceber que a ação de linguagem não pode existir senão materializada no texto. Para ele (Ibid., p. 49), o nível psicológico é sempre secundário em relação a um nível semântico empiricamente primeiro:

O *interacionismo sociodiscursivo* que sustentamos estabelece que, na espécie humana, *as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente*. É no quadro das avaliações sociodiscursivas [*langagières*] da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. A seguir, é pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas dessas avaliações que se constroem agentes ou **peçoas** capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir. O pensamento consciente, assim, emerge como um produto da ação e da linguagem, permanecendo longo tempo determinado apenas pela lógica acional e discursiva (pensamento *natural*), antes de se separar dela e de se transformar, localmente, em pensamento *formal*. (BRONCKART, 1999 [2012], p. 107, grifos do autor).

Com base no que já foi dito, vemos que, para o ISD, conforme Bronckart (op. cit.), as produções de linguagem devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana em geral. Isso leva a delimitar, na unidade sociológica que é a atividade coletiva, ações de linguagem (unidades psicológicas) que se manifestam materialmente em textos e congregam as representações de um agente sobre determinado contexto de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos. Nas palavras de Bronckart, “[...] é na prática dos signos organizados em textos que *se constroem e se transformam os mundos representados*” (2008, p. 27, grifos do autor).

<sup>8</sup> É para essa compreensão que reflexões propriamente bakhtinianas tornar-se-ão necessárias, como a noção de “gêneros” para tratar das especificidades desses diferentes textos.

<sup>9</sup> Com o termo “texto empírico” ou “texto singular”, Bronckart quer contemplar o duplo caráter (social e individual) de todo texto. Para o autor, quando um agente produz um texto, ele não só mobiliza conhecimentos sobre o gênero de texto que é o modelo social adaptado para aquela situação comunicativa, mas apresenta seus traços de produtor particular de acordo com a representação particular que tem daquela situação de comunicação, o que faz com que o texto seja um “objeto sempre único” (cf. BRONCKART, 1999 [2012], p. 76).

Para fundamentar a proposta a ser desenvolvida para a análise desses textos é que Bronckart toma por base o modelo de abordagem (descendente) da linguagem proposto por Volochinov; modelo que é coerente com a concepção sociointeracionista de linguagem pressuposta por Bronckart para o ISD.

### 1.1.3 Volochinov: a abordagem descendente. E Saussure nisso?

As correntes da tradição filosófico-científica – ao atribuírem à linguagem um estatuto que estaria fora das práticas sociais em que ela se concretiza e ao sustentarem a primazia da análise das propriedades orgânicas dos indivíduos sobre os fenômenos de natureza social, semiótica etc. – analisavam os fatos a partir de uma abordagem “ascendente<sup>10</sup>”. Volochinov, adepto da posição interacionista, propôs, ao contrário, uma abordagem “descendente”, em uma análise que parte das *interações sociais* para chegar aos *signos* constitutivos da consciência individual (cf. BRONCKART, 2006). Com isso, segundo Bronckart (2007, p. 22), ele formulou a tese (depois validada experimentalmente por Vygotsky) de que “é a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural que é constitutiva do pensamento humano consciente”.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochinov esforçou-se para demonstrar que os signos de uma língua não provêm de uma consciência individual, mas são produtos da interação social. Nesse intento, fez uma crítica tanto ao objetivismo abstrato quanto ao subjetivismo idealista, revelando a concepção errônea de língua que uma e outra corrente defenderam.

O objetivismo abstrato, conforme Volochinov (1981, p. 90), defende que a língua como sistema existe como um fato externo objetivo, independentemente da consciência individual. Para o autor, isso não é possível, pois olhando a língua de um ponto de vista objetivo, desconsiderando a consciência subjetiva dos falantes, só se poderá observar sua evolução contínua, e não formas fixas. Assim, o que se po-

---

<sup>10</sup> Esse tipo de abordagem (típica do cognitivismo e das neurociências) propõe uma análise que vai do individual para o social. Nesse sentido, advoga que sejam analisadas, primeiramente, as propriedades dos organismos individuais para, então, analisar os fenômenos de linguística, sociológica etc. A abordagem descendente (característica do interacionismo), ao contrário, propõe uma análise que vai do social para o individual, centrando-se nos efeitos da histórica coletiva da humanidade sobre a transformação dos fatos sociais e psicológicos que atingem os indivíduo (cf. BRONCKART, 2006, p. 126).

deria dizer é que apenas em relação à consciência individual de um locutor, em um determinado momento e em uma determinada comunidade, a língua seria um sistema de normas imutáveis. Volochinov (Ibid., p. 92), porém, vai além e coloca em xeque também esta última assertiva, dizendo que a língua não existe como sistema nem mesmo na consciência subjetiva do locutor. Só têm a ideia de um sistema quem estuda, analisa, reflete sobre a língua. Para os que se comunicam, não interessam as normas, mas sim o sentido de um signo em um contexto de enunciação. O que importa, então, não é a estabilidade da língua, mas justamente a sua flexibilidade para produzir diferentes sentidos em diferentes contextos. Mesmo para o receptor, interessa menos a forma do que o sentido, pois mais do que decodificar os *sinais*, ele necessita compreender os *signos* na especificidade do contexto em que foram empregados. O que importa, pois, para ele, é também o caráter variável e flexível da língua.

Ao destacar que a forma linguística “sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas”, Volochinov (Ibid., p. 95) aponta para o aspecto ideológico de toda produção linguística: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (Vygotsky teve compreensão não muito diversa, ao dizer, em *Pensamento e Linguagem*, que o verdadeiro conceito é construído na relação do sujeito com a realidade vivenciada). Desse modo, a concepção de língua como sistema de normas não serve, segundo o autor, para compreender e explicar os fatos linguísticos como fatos vivos e em evolução. Ademais, conforme Volochinov (Ibid., p. 109), o objetivismo abstrato rejeita a fala, por considerá-la individual.

O subjetivismo idealista, por sua vez, embora valorize, sobretudo, a fala, também a trata como um fenômeno individual, buscando explicá-la com base nas condições psicofisiológicas do sujeito falante. Para os defensores dessa abordagem, a enunciação é um ato individual no sentido de que é a pura expressão da consciência individual. A linguagem, nesse sentido, é mero instrumento para expressar o pensamento, sendo a atividade mental a responsável por organizar a expressão verbal. Volochinov (Ibid. p. 112), muito contrariamente, defende que é a linguagem que organiza o pensamento. O pensamento, como bem demonstra Vygotsky (2000, p. 409), não se expressa na linguagem, mas nela se realiza.

Longe de ser um fenômeno individual, defende Volochinov (1981, p. 109), “a enunciação é de natureza social”, produto da interação de dois indivíduos social-

mente situados. Assim, o que dizemos é sempre determinado por um contexto social específico e levando-se em conta um “auditório social” específico (Ibid., p. 112). Nas palavras do autor:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN/VOLOCHINOV<sup>11</sup>, 1981, p. 113).

É assim que, como demonstra Vygotsky (1998), até o choro de um recém-nascido é orientado socialmente: dirigido para a mãe. Bronckart (2007, p. 127) destaca que, para Volochinov, “todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico”.

Entendendo que a língua vive e evolui não no sistema abstrato de regras (como quis o objetivismo abstrato) nem no psiquismo individual dos falantes (como quis o subjetivismo idealista), mas sim na interação social, Volochinov defende uma abordagem descendente para o estudo da língua, como segue:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 124).

É assim que se dá, segundo o autor, a evolução natural da língua: primeiro ocorrem mudanças nas relações sociais, que afetam as formas de interação social. Modificadas as formas de interação, evoluem as formas de enunciação, cuja transformação se reflete nas formas da língua. E é esse o modelo de abordagem que Bronckart toma de empréstimo, analisando primeiramente as condições e os processos de interação social; depois, a estrutura global dos textos que materializam essas interações; e, por fim, “a organização dos signos desses textos, as estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras” (BRONCKART, 2008, p. 76).

<sup>11</sup> Estamos utilizando a edição brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que atribui a “Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov)” a autoria da obra.

Esse modelo reflete o caminho descendente que vai da interação social até a formação do pensamento consciente: este só surge depois da internalização dos signos, a qual só é possível pela interação social.

Tal compreensão, conforme Bronckart (1999 [2012]), não pode estar fundada em outro princípio que não no princípio saussureano da arbitrariedade radical do signo, que, nas palavras do fundador do ISD, “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de dependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (p. 23).

Como já destacamos, a “necessidade de acordo”, de que fala Habermas, começa pela própria constituição dos signos da forma como entendeu Saussure: “signos que, pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações individuais, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações [...] compartilháveis” (Ibid., p. 33).

Não fosse a natureza convencional, arbitrária, do signo, a interação não ocorreria, haja vista a impossibilidade de qualquer entendimento. O caráter imotivado, radicalmente não-natural do signo é o que dá autonomia para o estabelecimento de determinadas representações. O primeiro consenso necessário a qualquer interação é o de que, para locutor e receptor, mesmos significantes representem mesmos significados. E esse acordo é estabelecido socialmente.

Mas, a despeito da afirmação saussureana sobre o caráter *social* da língua, que relação tem a “língua”, da forma sistêmica como é entendida por Saussure, com a “língua”, da forma pragmática como é concebida por Volochinov e tomada por Bronckart?

Embora, no contexto de publicação do Curso de Linguística Geral (doravante, CLG), tenha-se necessitado (para fins de estabelecimento de um objeto para a ciência que ali se constituía) assumir um ponto de vista sincrônico sobre a língua e, para tanto, colocar a *parole* em segundo plano, os documentos propriamente saussureanos comprovam o seu pleno reconhecimento do papel determinante do *discurso* na constituição (e na evolução!) da língua:

Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas) se fazem exclusivamente no discursivo [...]. Toda inovação chega por improvisação, falando-se, e penetra por aí no tesouro íntimo do ouvinte ou do orador, mas se produz a propósito do discursivo. (*Écrits*, 2002, p. 95 apud BRONCKART, 2006, p. 110).

O próprio CLG deixou claro que “é a fala que faz evoluir a língua” (CLG, p. 27). A ideia de que Saussure partiria da língua para chegar ao discurso é fruto da pseudo-impressão deixada pela organização didática do CLG. Saussure, primeiramente, estudou as línguas, ou seja, as diferentes manifestações discursivas, para, depois, chegar às regularidades de um sistema específico. Ele mesmo explica, conforme Bronckart traduz do caderno de Constantin, referente ao Terceiro Curso:

[...] a coisa dada não é apenas a língua, mas as línguas. E o linguista se encontra na impossibilidade de estudar, no início, outra coisa que não seja a diversidade das línguas, Primeiro, ele deve estudar as línguas o maior número possível de línguas, ele deve estender seu horizonte tanto quanto ele possa. É assim que faremos. Pelo estudo, pela observação dessas línguas, ele poderá extrair traços gerais, extrairá tudo o que parecer essencial e universal, deixando de lado o particular e o acidental. Ele terá diante de si um conjunto de abstrações que será a língua [...]. Na língua, resumimos o que podemos observar nas diferentes línguas. (*Constantin, Cours III*, p. 89 apud BRONCKART, 2007, p. 23).

Desse modo, vemos que Saussure sempre esteve ciente daquilo que Volochinov defendeu: é para o trabalho do linguista que a língua se torna um sistema abstrato; no mais, é uma realidade única, em constante evolução (“[...] come *une robe*, couverte de rapiéçages faits avec sa propre étoffe”<sup>12</sup>; *ELG*, p. 235 apud BRONCKART, 2007, p. 25) e, ao mesmo, tempo, uma organização “vvida pelos sujeitos falantes em uma determinada época” (BRONCKART, 2007, p. 27). Sobretudo, de um ou de outro ponto de vista, é *produto de um acordo social*, possibilitado, como já dissemos, pelo caráter arbitrário do signo:

Por sua vez, a arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor porque o fato social pode, sozinho, criar um sistema linguístico. A coletividade é necessária para estabelecer valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral; o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja. (CLG, p. 132).

Nas palavras de Bronckart (2007, p. 30), “o signo e seu valor são, assim, em si mesmos ou em sua essência, de natureza fundamentalmente social, interativa”. Isso significa dizer que a constituição do pensamento é, para Saussure, marcada pelo social, como o defendeu Volochinov e o comprovou Vygotsky, já que, conforme Saussure afirma em seus *Escritos de Linguística Geral*, “[...] não é o pensamento

<sup>12</sup> “[...] como uma roupa, coberta de remendos feitos com seu próprio tecido”.

que cria o signo, mas é o signo que guia, primordialmente, o pensamento (portanto, na verdade, ele cria o pensamento e o leva, por sua vez, a criar signos, sempre um pouco diferentes daqueles que tinha recebido).” (ELG, p. 46, citado e traduzido por BRONCKART, 2007, p. 30). Ademais, conforme registro de Godel (1957 apud BRONCKART, 2006) do raciocínio de Saussure: “Se tudo o que se produz de novo criou-se na ocasião do discurso, isso é dizer, ao mesmo tempo, que é do lado do *social* da linguagem que tudo se passa” (p. 111, grifo nosso).

A partir da releitura da posição saussureana possibilitada pelos documentos mais recentemente divulgados, Bronckart conclui que a relação da língua (sistema) com o discurso (práxis social) é, para Saussure, “da ordem de uma dialética permanente: o discurso é, de um lado, realização da potência da língua, mas, de outro, ele alimenta constantemente essa potência, que não existiria ou que desapareceria sem ele” (2007, p. 34).

Tendo em vista o reconhecimento dado por Saussure ao papel da interação social, via *parole*, para a constituição da língua, e dos signos na constituição do pensamento consciente, Bronckart vê na linguística saussureana o mesmo raciocínio descendente que encontra na psicologia vygotskiana. E quando, a partir de anotações referentes ao *Curso III*, ele constata que essa abordagem descendente dos fatos da língua é aplicada por Saussure especificamente aos textos/discursos, percebe que a convergência é também com a proposta de Volochinov: “Antes de tudo não devemos abandonar o princípio de que o **valor de uma forma** está todo inteiro **no texto** em que a tomamos, quer dizer, no conjunto das circunstâncias morfológicas, fonéticas, ortográficas, que a cercam e a esclarecem” (*Recueil*, p. 514, grifos do autor, citado e traduzido por BRONCKART, 2007, p. 36). Unindo, sob a égide saussureana, os conceitos essenciais de Vygotsky, Habermas e Volochinov, diríamos que:

[...] as entidades da **língua interna** são apenas **representações individuais**, mais ou menos organizadas de forma lógica na esfera associativa das pessoas. Para que elas possam ser postas em confronto com as **representações coletivas**, sendo mais ou menos organizadas de forma lógica nos **mundos formais**, elas devem transitar por esse “lugar intermediário” constituído pelos **textos**, que são dotados de outras formas de organização. (BRONCKART, 2013, p. 96, grifos nossos).



Essas formas de organização propriamente textuais correspondem aos três níveis de análise propostos por Bronckart, dos quais trataremos em nosso percurso metodológico, mais especificamente no capítulo reservado aos mecanismos de análise a serem utilizados no exame de nosso corpus de pesquisa.

## 1.2 Interacionismo sociodiscursivo: pontos de chegada

Aliando basicamente as ideias das ciências e dos autores aqui elencados, Bronckart fez nascer o Interacionismo Sociodiscursivo, cuja principal tese é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um ambiente constituído e organizado por diferentes pré-constructos, os quais são por eles apropriados e transformados por meio dos processos de mediação, especialmente os languageiros. De acordo com Bronckart, é nesse aspecto que reside o diferencial da teoria, uma vez que, para o ISD,

A linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário*, herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores). (BRONCKART, 2006, p. 122).

A concepção de linguagem subjacente funda-se, portanto, em uma *perspectiva interacionista*, em que a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, constituidora dos polos da subjetividade e da alteridade, ao mesmo tempo em que é modificada pelo sujeito. A linguagem assume esse papel central na medida em que “é ela que organiza, comenta e regula as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais” (MACHADO, 2009, p. 48). Em suma, a tese do ISD é a de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999 [2012], p. 42).

Conforme já mencionamos, o ISD entende que as ações humanas não podem ser apreendidas observando-se apenas as condutas perceptíveis, mas as interpreta-

ções produzidas via linguagem sobre esse agir (cf. BRONCKART, 2004 apud MACHADO et al., 2009). É o **texto** o instrumento *no qual e pelo qual* se materializam as representações, interpretações e avaliações dos sujeitos sobre as atividades e ações. Nesse sentido, as pesquisas do ISD dão especial atenção à análise e à interpretação de textos (orais ou escritos), voltando-se, atualmente, conforme veremos adiante, para analisar as relações entre o domínio da linguagem e o domínio do agir humano. Conforme Machado et al. (2009, p. 18), esses textos, ao veicularem representações relativas às propriedades do seu agir, podem contribuir para clarificar e mesmo transformar tanto as representações como o próprio agir.

A contribuição que a psicologia, a sociologia e a linguística prestaram para o desenvolvimento desse projeto foi de ordem tanto epistemológica quanto metodológica. De um lado, serviram para dar sustentação ao axioma básico do ISD, segundo o qual “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). De outro, prestaram-se para direcionar a perspectiva de análise desses textos-discursos veiculadores de representações do mundo, sugerindo uma abordagem descendente das condutas humanas materializadas nos textos.

A *abordagem descendente*, nesse sentido, é o pano de fundo teórico e metodológico do ISD. Todas as pesquisas feitas acerca do papel da linguagem no desenvolvimento humano fundamentam-se, *teoricamente*, no esquema descendente de abordagem do desenvolvimento (social → individual) proposto por Vygotsky, e, *analiticamente*, no esquema descendente de análise dos textos-discursos (condições de interação → unidades mínimas da língua) proposto por Volochinov.

Do esquema descendente de análise dos textos trataremos no capítulo dedicado ao percurso metodológico, em que apresentaremos, dentre outros aspectos da pesquisa, os três níveis de análise adaptados de Volochinov por Bronckart. Aqui, explicitaremos os campos de investigação do ISD relacionados a cada um dos três níveis de análise articulados por Bronckart ao esquema de desenvolvimento de Vygotsky. Conforme veremos adiante, tais pesquisas podem estar relacionadas tanto com a dimensão epistêmica do desenvolvimento humano, contribuindo para a compreensão do processo de constituição do pensamento humano consciente,

quanto com a dimensão prática, contribuindo para a análise do agir propriamente dito.

Antes, porém, de apresentarmos as três etapas de análise propostas por Bronckart relativamente ao esquema vygotskiano de desenvolvimento e os campos de investigação epistemológica e prática correspondentes a cada nível, consideramos necessário deixar claro o modo como Bronckart concebe alguns conceitos que vão permear as pesquisas do ISD às quais faremos alusão neste capítulo. A conceitualização do “fazer humano”, segundo o autor (2006, p. 137), traz alguns problemas resultantes da concorrência de diferentes noções. Como pudemos constatar no referencial teórico que embasa o ISD, há uma mescla de termos, como “prática”, “ação”, “atividade”, “agir”. Para um quadro teórico-metodológico coerente, Bronckart precisou organizar um paradigma nocional próprio do ISD, do qual destacaremos agora alguns conceitos primordiais, deixando para um segundo momento os termos específicos da metodologia de análise. Tal esclarecimento se faz útil para situar e discutir, também, as noções de “texto” e de “discurso”.

O termo **agir** tem, para Bronckart (op. cit.), uma acepção genérica, designando “qualquer comportamento ativo de um organismo”. Todas as espécies desenvolvem um agir socializado e comunicativo, mas à espécie humana é permitido, além de um agir geral, um agir verbal, que o autor denomina **agir linguageiro**. O agir geral do homem se dá em **atividades** coletivas, que definem as formas de organização das interações de cooperação entre os indivíduos. Mas o agir geral também pode se dar por uma pessoa singular, remetendo a condutas de um indivíduo específico; nesse caso, trata-se de uma **ação**. O agir pode pertencer a diferentes ordens e, em determinado contexto social, pode constituir-se como um **trabalho**, que é realizado por diferentes profissionais e que pode ser decomposto em **tarefas**. Considerando-se a decorrência do tempo, geralmente o agir se desenvolve em um **curso do agir**, no qual se distinguem cadeias de *atos* e/ou de *gestos*. (Ibid., p. 213).

Tanto as atividades (coletivas) como as ações (individuais) são guiadas por *motivações* e *intenções* e realizadas com os *recursos* de que os indivíduos dispõem. Nas **motivações** estão implicados, coletivamente, os *determinantes externos* e, individualmente, os *motivos*. Nas **intenções**, distinguem-se, coletivamente, as *finalidades* e, individualmente, as *intenções*. No plano dos **recursos**, diferenciam-se, coletivamente, os *instrumentos*, que compreendem tanto os artefatos concretos quanto os “modelos do agir” disponíveis no meio social, e, individualmente, as **capacida-**

**des**, que compreendem os recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa particular. (op. cit.).

Segundo Bronckart (Ibid., p. 138), de uma perspectiva externa, a ação é resultado de avaliações sociais advindas da atividade coletiva, as quais selecionam um aspecto dessa atividade atribuindo motivos e intenções a um indivíduo singular, tornando-o, assim, responsável por essa parte da atividade. De uma perspectiva interna, esses indivíduos que acabam participando das avaliações sociais interiorizam (aceitando, rejeitando, transformando) as avaliações feitas a seu respeito e criam uma autorrepresentação da sua condição de actante.

O autor (Ibid., p. 139) explica que **actante** é o termo neutro usado pelo ISD para se referir a toda pessoa implicada em um agir. O termo **ator** designa os actantes que se apresentam como *a fonte* de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções. Já o termo **agente** é atribuído aos actantes que *não* são os reais responsáveis pelo agir, isto é, a fonte de um processo.

A lógica que distingue o que é coletivo do que é individual se aplica também ao domínio da linguagem. Assim, conforme Bronckart (Ibid., p. 138), o ISD denomina **atividade de linguagem** o fenômeno coletivo de produção de textos que (re)significam as representações humanas dentro das possibilidades de uma língua natural; e define como **ação de linguagem** uma parte específica dessa atividade, cuja responsabilidade é de um ator particular.

De acordo com o autor (Ibid., p. 139), a realização das atividades ou ações de linguagem se dá sob a forma de **textos**, cuja elaboração depende não só dos recursos de uma língua específica, mas dos paradigmas de organização textual existentes no contexto dessa língua. É nesse sentido que, para Bronckart (op. cit.), os textos são “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo”, e um texto é “correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem”. Tendo em vista essa bifocalidade, embora o texto mobilize unidades linguísticas, ele, em si mesmo, paradoxalmente, não é uma unidade linguística, já que sua construção é determinada não pelo linguístico, mas pela *ação* que o gerou. Por isso, Bronckart (Ibid., p. 140) diz que “o texto é uma *unidade comunicativa*”.

Considerando a relação dos textos com as diferentes esferas comunicativas da atividade humana, o ISD prevê a existência de diferentes espécies de textos, às quais denomina **gêneros textuais**. Veja-se que essa noção deriva somente em partes daquela bakhtiniana, cuja terminologia empregada é de gêneros *do discurso*.

Para Bronckart (Ibid., p. 141), o termo “discurso” corresponde ao que o ISD toma por *atividade de linguagem*, e é só para tratar dos textos, então, que Bronckart utiliza a noção de gêneros. Os diferentes gêneros textuais, por sua vez, são formados por segmentos discursivos regulares e finitos. A essas “regularidades de estruturação linguística” de um texto é que Bronckart (1999 [2012], p. 76) denominará **tipos de discurso**<sup>13</sup>.

Feitos os esclarecimentos terminológicos, podemos voltar à apresentação do programa de pesquisa do ISD, que, como mencionamos anteriormente, baseia-se no esquema vygotskiano descendente do desenvolvimento humano, envolvendo três etapas com as quais estarão relacionadas investigações de natureza epistemológica e prática. Na adaptação de Bronckart, as três etapas são as seguintes:

- (i) a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano;
- (ii) o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quando pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos;
- (iii) a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente, e posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 2008, p. 111).

Vale lembrar que, para o ISD, o desenvolvimento humano não se reduz a essa abordagem descendente (que levaria a pensar em um determinismo do social sobre o individual), mas pressupõe uma *dialética* constante, em que os sujeitos têm papel ativo. Conforme Bronckart (Ibid., p. 112), na medida em que os pré-construídos sociais interferem no desenvolvimento das pessoas, estas interferem sobre eles, contestando-os, desenvolvendo-os, transformando-os.

De acordo com Bronckart (op. cit.), no primeiro nível, são analisados os quatro principais elementos do ambiente humano: as *atividades coletivas* (tanto as gerais quanto as languageiras, que, como vimos em Habermas, ajudam a estabelecer um *acordo* sobre o quadro das atividades e garantem o seu controle); as *formações sociais* (que organizam a atividade humana física – econômica e historicamente – regulando a interação entre os membros em termos de normas e valores para ame-

---

<sup>13</sup> Se quisermos estabelecer uma correspondência terminológica, teremos: o que para Bakhtin seriam “formas e tipos de enunciação” Bronckart designa como “ações de linguagem”; o que Bakhtin denomina “gêneros do discurso” Bronckart chama de “gêneros de textos”; o que para Bakhtin são “enunciados/textos/enunciações” para Bronckart são “textos”; e o que Bakhtin considera como “línguas, linguagens e estilos” Bronckart nomeia “tipos de discurso”.

nizar os conflitos resultantes da divisão do trabalho e dos jogos de poder dela advindos); os *textos* (unidades comunicativas globais que materializam as atividades linguageiras com base em uma língua natural específica e cujas características dependem das propriedades das atividades gerais que comentam e das condições sócio-históricas de sua produção); e os *mundos representados* (sistemas de representações coletivas nos quais se organizam conhecimentos – objetivos, sociais e subjetivos – abstraídos de contextos socioculturais e semióticos específicos).

No segundo nível, conforme segue explicando Bronckart (Ibid., p. 113), são analisados os processos de mediação e de formação desenvolvidos pelos grupos humanos para transmitir e reproduzir os pré-construídos. Três tipos de processos são objetos de análise: os de *educação informal* (em que membros antigos de um grupo transmitem aos novos, através de comentários verbais, conhecimentos dos mundos representados); os de *educação formal* (em que, didaticamente, transmitem-se conhecimentos e, pedagogicamente, formam-se pessoas); e os de *transação social* (que ocorrem “nas interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente”, na forma de avaliações que contribuem para consolidar ou modificar as práticas e os conhecimentos individuais acerca dos pré-construídos coletivos).

No terceiro nível, por fim, são analisados os processos de desenvolvimento, ou seja, “os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas” (BRONCKART, 2008, p. 114). Essa etapa também envolve três campos de verificação: as *condições de emergência do pensamento consciente* (relacionadas com a interiorização dos signos linguageiros tal como são apresentados no trabalho de formação); as *condições do desenvolvimento posterior das pessoas* (incluindo a análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir); e os *mecanismos individuais de transformação dos pré-construídos* (incluindo formatos de atividades, valores, representações organizadas em mundos, gêneros de textos, tipos de discurso).

Podemos perceber que os campos de análise até agora explicitados são de natureza mais epistêmica do que prática. Todavia, o ISD também desenvolve, relativamente a cada nível de análise, pesquisas voltadas para o agir empírico (geral ou verbal). Por razões que conheceremos na próxima seção, uma dessas formas de agir empírico que tem sido tomada como objeto de investigação do ISD é o **trabalho**.

No nível dos pré-construídos, analisam-se não somente os modelos de ação e de atividade resultantes de representações coletivas, mas também os modelos de produção de texto, ou seja, os gêneros textuais. De acordo com Bronckart (Ibid., p. 127), entram aqui especialmente os textos que “propõe determinadas configurações verbais do agir”, como é o caso dos textos prescritivos, procedimentais. Entram, portanto, nessa etapa de pesquisa, também os textos orientadores do *trabalho*.

No nível sincrônico da realização do agir, de acordo com Bronckart (op. cit), o ISD analisa dois tipos diferentes de dados, mas que interagem entre si. Em uma etapa, os pesquisadores fazem observações e gravações de trabalhadores realizando as tarefas de sua atividade, analisam suas condutas verbais e não verbais a fim de avaliar a complexidade do seu trabalho e das interações que nele ocorrem bem como constatar o poder que os actantes têm de intervir sobre os processos. É análise do *trabalho realizado*. Em outra etapa, são feitas entrevistas com esses actantes, antes e depois da realização efetiva do trabalho, a fim de observar como eles descrevem o seu agir futuro e passado, o contexto, as condições do trabalho. É análise do *trabalho representado*<sup>14</sup>.

Por fim, conforme Bronckart (Ibid., p. 128), no nível dos processos de desenvolvimento das pessoas e dos fatos sociais, o ISD tem buscado realizar dois procedimentos que, segundo o autor, ainda precisam ser mais delineados. No que se refere à volta aos pré-construídos, os pesquisadores costumam dar às empresas ou instituições alvo da pesquisa um retorno acerca dos resultados obtidos pela análise dos textos orientadores do agir e, quando necessário, uma sugestão de melhoria desses textos. Em relação ao desenvolvimento dos próprios trabalhadores, buscam discutir os resultados da pesquisa nos seminários de análise do trabalho realizados nas empresas/instituições.

Como podemos observar, os campos de investigação em torno do agir empírico, ao tomarem como objeto de análise os *textos* que tratam do agir dos trabalhadores, analisam as relações existentes entre *linguagem e trabalho*. Vejamos, a seguir, de onde surgiu o interesse do ISD sobre esse tipo de estudo e quais os rumos que essa área de pesquisa tem tomado.

---

<sup>14</sup> Nesta nossa pesquisa, o que estará em análise é o trabalho *representado*. Contudo, tratar-se-á menos de observar como o sujeito representa o seu *agir* já executado ou a ser executado em situação de trabalho docente e mais de analisar como representa o próprio *conceito* de “trabalho docente”; em outras palavras, não o *seu próprio agir* docente, mas a sua *ideia* do que seja “ser professor”. É, portanto, menos a dimensão praxiológica do trabalho docente e mais sua dimensão gnosiológica que será analisada, ainda que a primeira possa (e venha a) revelar facetas da segunda.

### 1.2.1 O estudo das relações entre linguagem e trabalho

Podemos dizer, com base nos pressupostos teóricos mais essenciais aludidos até aqui, que o que constitui o homem, desde os primórdios, são justamente essas duas faculdades: o trabalho e a linguagem. Pensando em como uma contribui para a existência da outra, já se justificaria um estudo que as aproximasse. Contudo, se já mostramos como o ISD concebe a linguagem, ainda se faz necessário entender como concebe o trabalho, para então compreendermos o fundamento das pesquisas que analisam as relações entre os dois conceitos.

De acordo com Bronckart:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (BRONCKART, 2006, p. 209, grifos do autor).

Machado (2007, p. 78), contudo, considera a definição acima, embora verdadeira, insuficiente para compreender a noção de “trabalho” na sociedade contemporânea. A autora fala da dificuldade de se encontrar, nas ciências humanas, uma conceitualização para o trabalho que seja universal, abarcando todas as formas de agir humano situadas historicamente no tempo e no espaço. Por isso, ela faz uma reflexão mais exaustiva sobre esse conceito, da qual traremos os aspectos mais essenciais.

Primeiramente, a autora traz algumas definições do termo encontradas em dicionários e, nessa tarefa, constata que novos valores foram sendo atribuídos à palavra “trabalho” ao longo do tempo, na medida em que ocorreram mudanças nas relações sociais e nas próprias formas de organização do trabalho. Assim, as definições vão desde “esforço, atividade laboriosa” até “atividade profissional regular, assalariada”. Diante das inúmeras concepções encontradas, Machado faz um percurso pela história a fim de compreender como se constituíram os significados atuais do



termo e como emergiram, na metade do século XX, ciências voltadas à análise do trabalho.

Conforme constatações da autora (Ibid., p. 83), até o século XVI o termo “trabalho” teve uma conotação negativa: no sentido bíblico, para Adão e Eva, nada mais representou que o preço do pecado, quando, extinto o paraíso, fez-se necessário agir sobre a natureza para garantir a sobrevivência da espécie. Depois, nas sociedades greco-romanas, designava a atividade praticada pelos escravos. Só com a Reforma e a ética protestante o trabalho passou a representar algo positivo, já que se pregava que a participação ativa na realidade social e econômica era um *dever* de todo bom cristão. Mas, conforme Machado, a consolidação do termo com um valor positivo ocorreu no final do século XVIII, após a organização do trabalho fabril. Nessa época, o termo “trabalho” passa a designar atividades produtivas de bens materiais, e o economista Malthus passa a distinguir esse que seria o “verdadeiro trabalho” daquilo que seria um “serviço”, atividade não produtora de riqueza. Para contrastar com essa visão produtivista do século XIX, chegam as ideias de Marx e Engels, que, enfim, entendem o trabalho da forma como o apresentamos no início desta seção: como constitutivo do homem. De acordo com Machado, esses autores concebem trabalho

[...] de um ponto de vista universal e atemporal, como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade. (MACHADO, 2007, p. 84).

Nesse ponto estaria, para Marx, conforme Machado (op. cit.), a definição do “verdadeiro trabalho”, fundador do social e constitutivo da realização e do desenvolvimento humano. Em oposição a esse conceito, estaria o de “trabalho alienado”, correspondendo à realização concreta do trabalho na sociedade capitalista, descomprometida com a realização e o desenvolvimento do trabalhador.

Segundo Machado (Ibid., p. 85), o estudo das formas de realização concreta do trabalho começou no século XX, com Taylor e sua organização científica do trabalho, em que, pela análise de cada etapa do processo produtivo, buscava soluções para garantir maior produtividade e maiores lucros. A ideia de trabalho, nesse con-

texto, equivalia a de um cumprimento de tarefas prescritas que fornecia aos trabalhadores meios de sobrevivência. Esse princípio taylorista foi depois levado às últimas consequências por Henry Ford, que o aplicou na elaboração de cadeias produtivas, em que se chegava ao produto final a partir de uma produção em série, em uma divisão extrema das tarefas. Pensar o trabalho significava, tanto no taylorismo quanto no fordismo, pensar na adaptação do trabalhador ao trabalho com vistas à maior produtividade.

Machado (op. cit.) explica que, após a Segunda Guerra, esse tipo de reflexão sobre o trabalho, muito comum especialmente nos Estados Unidos, passou a ser questionado na França, onde os pesquisadores, em uma inversão daquela lógica, entenderam que a necessidade era de adaptar o trabalho aos trabalhadores, melhorando as condições de realização. É aí que surge, de acordo com a autora, a ergonomia de linha francesa, com uma análise que focaliza o trabalhador, em seus aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos, sociais. É essa ciência que, nos anos setenta, ao realizar pesquisas que demonstravam a insensatez do modelo taylorista em prescrever minuciosamente as tarefas aos trabalhadores, construiu as noções de “trabalho prescrito” e de “trabalho realizado”, destacando “a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador” (Ibid., p. 86). As pesquisas daí decorrentes passaram a ver o trabalhador não como um mero executor de tarefas, mas como um verdadeiro autor, sendo que as prescrições não cumpridas revelam a atitude do trabalhador diante das condições reais de trabalho, e não um “déficit”, como seria para o taylorismo.

Para dar conta das rápidas transformações nos sistemas de produção, outras ciências surgiram conectadas à ergonomia de vertente francesa, como a Psicologia do Trabalho, da qual emergiu a Clínica da Atividade (proposta por Yves Clot), a Sociologia do Trabalho, dentre outras. Conforme Machado (Ibid, p. 87), uma das transformações do mundo do trabalho foi a substituição gradativa do trabalho material e físico pelo “trabalho imaterial” ou de “prestação de serviços”, que exigiu dos trabalhadores uma maior habilidade de compreensão, processamento de informações e comunicação eficiente. Junto com essas novas formas de trabalho veio o desejo das instituições de sistematizá-las, por meio de novas prescrições que, agora, segundo a autora, requeriam que o trabalhador se expressasse, falasse, que ele fosse sujeito de uma comunicação que, por sua vez, era determinada pela empresa.

É nesse contexto que, segundo Machado (Ibid., p. 88), surge, na França, o interesse das ciências do trabalho pela questão da **linguagem**, levando-as a aliarem-se a outras disciplinas, como a Linguística, a fim de desenvolverem suas pesquisas. Os próprios linguistas, sobretudo os franceses, passam, então, a se interessar pelo **estudo da linguagem em situações de trabalho**.

Machado considera que uma das grandes contribuições dos estudos linguísticos para o estudo do trabalho é a distinção feita por Lacoste (1995 apud MACHADO, 2007, p. 88) entre a “linguagem *sobre* o trabalho”, a “linguagem *no* trabalho” e a “linguagem *como* trabalho”, pois foi a partir dela que Bronckart delimitou, para as suas pesquisas, três campos de análise do trabalho: o “trabalho prescrito”, o “trabalho real” e o “trabalho avaliado ou interpretado”.

Conforme Bronckart (2008, p. 132), o *trabalho prescrito* é “constituído por documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho”. O objeto de análise é, nesse caso, o que Bronckart chama de “texto prefigurativo do agir”, nos quais são predefinidas as tarefas específicas a serem realizadas, pré-atribuídos actantes para cada tarefa, tematizadas as condições de realização da tarefa etc.

Já o estudo do *trabalho real*, de acordo com o autor, toma como objeto de análise os textos produzidos em situação de trabalho. São textos resultantes de entrevistas nas quais podem ser apreendidas as “condutas verbais e não verbais dos actantes durante a realização de uma tarefa” (op. cit.).

Por fim, para a análise do *trabalho avaliado ou interpretado*, são examinados, segundo Bronckart (Ibid., p. 133), tanto os textos em que o trabalho é avaliado e interpretado por pesquisadores-observadores (de um ângulo externo, portanto) quanto os textos em que o trabalho é avaliado e interpretado pelos próprios actantes (ou seja, de uma perspectiva interna). Neste último caso, os textos analisados são resultantes de entrevistas feitas em dois momentos distintos: antes da realização da tarefa e depois da realização dessa mesma tarefa<sup>15</sup>.

Inicialmente, Bronckart aplicou essa análise da relação entre linguagem e trabalho a um trabalho material e físico, em uma empresa de fabricação de material

---

<sup>15</sup> No caso de nossa pesquisa, são examinados os textos em que o trabalho docente é interpretado pelos próprios actantes (portanto, de uma perspectiva interna). Como não se trata da representação procedural, mas sim declarativa do trabalho docente (vide nota 14), desconsideramos a realização das entrevistas em duas etapas.

médico e farmacêutico e, também, a um trabalho de prestação de serviços, em um hospital, focalizando especificamente o trabalho das enfermeiras junto aos pacientes. Até o final da década de 90, de acordo com Machado (2007, p. 88), as próprias ciências específicas da análise do trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, às quais Bronckart muitas vezes recorreu em sua abordagem transdisciplinar, estavam mais voltadas à análise de trabalhos produtores de bens materiais<sup>16</sup>. Faltava uma pesquisa que tomasse como foco outro tipo de trabalho, como o trabalho do professor.

Machado, atenta à conclusão da ergonomia, que entendeu o trabalho como “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja definição não pode ser colocada *a priori*” (Ibid., p. 90), percebe que essa constatação muito tem a ver com o trabalho do professor. Unida a preocupação teórica de Machado aos interesses de Bronckart, os autores desenvolvem, com base nos aportes da ergonomia e da clínica da atividade, uma definição provisória do “trabalho do professor” e passam a tomá-lo como objeto de suas pesquisas, conforme veremos adiante.

### 1.2.2 O ensino como trabalho: o ISD no Brasil

Seguindo a lógica subentendida no percurso histórico que Machado já vinha traçando, a autora constata que foram, novamente, as mudanças nos processos de trabalho que forneceram as condições para a emergência desse novo objeto de estudo, que é o trabalho docente. Segundo a pesquisadora (2007, p. 89), o primeiro aspecto a se considerar é que os novos modelos do mundo do trabalho acabaram sendo impostos pelas empresas e pelas instituições governamentais como paradigma para a formação de profissionais, alegando-se que os métodos de formação usados até então não formavam o tipo de profissional que o mercado de trabalho demandava. Esse discurso de defesa da transposição da lógica do mercado para os sistemas educacionais passou a exigir, conseqüentemente, não só a renovação dos métodos e dos conteúdos de ensino, mas “a constituição de um novo profissional do ensino”. Sendo esse o discurso dominante, uma série de intervenções foram feitas no sistema educacional brasileiro, afetando o agir do professor.

---

<sup>16</sup> Clot, por exemplo, fundador da Clínica da Atividade, aplicou sua metodologia de análise ao trabalho executado na indústria automobilística da Fiat.

Na primeira metade da década de 90, conforme Machado e Guimarães, o contexto que envolvia o sistema educacional era este:

[...] movimento de reconstrução do país; reformas neoliberais em curso; mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública; problemas a serem resolvidos na teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; difusão maior das ideias bakhtinianas sobre a linguagem, desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Em suma, um quadro de intensa transformação e, no campo educacional, especificamente no ensino de línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador coerente. (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p. 24).

Além de não constituírem um “quadro unificador coerente”, os inúmeros discursos de intervenção que surgiram, e que ainda hoje existem, também “traziam/trazem, implícita ou explicitamente, uma avaliação negativa do trabalho até então desenvolvido pelos professores, bem como de sua formação” (MACHADO, 2004, p. xi). Ademais, a autora lembra que as condições materiais necessárias ao exercício da docência não mudaram no mesmo ritmo que mudaram o sistema educacional e as incumbências delegadas aos professores. Tudo isso, de acordo com a autora, colocou os professores em uma situação de crise identitária, a qual, “se lhes traz inúmeras possibilidades de transformação e desenvolvimento, não deixa de provocar sentimentos de insegurança, de mal-estar e de estresse” (Ibid.).

Contribui ainda para essa crise de identidade um fato percebido por Amigues (2004) e que, a nosso ver, está relacionado com o status não-emancipatório (cf. RICHTER, 2008) da profissão docente. Nas palavras de Amigues, trata-se do fato de que “[...] os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele [...]. Em suma, trata-se de julgamentos externos<sup>17</sup> que incidem sobre as formas do fazer do professor” (p. 38, nota nossa). Conforme Amigues, tais julgamentos têm a ver com o ponto de vista prescritivo ou normativo através do qual as práticas pedagógicas são analisadas, avaliando-se a distância entre o que o professor *fez* e o que *deveria ter feito*. Esse tipo de avaliação, de acordo com o autor, é feito por pesquisadores (e, acrescentamos, por leigos!) que “não integram [...] as dimensões da atividade do professor em

---

<sup>17</sup> Fenômeno típico, conforme Richter (2008), em profissões não-regulamentadas, cujo sistema é alopoético (regulado a partir da influência de outros sistemas, exteriores a ele, e não autorregulado) e, portanto, exógeno (cuja identidade é construída discursivamente por vozes externas).

situação concreta” (Ibid.), os quais, portanto, não teriam, a princípio, autoridade para fazê-lo.

Autorizadas ou não, o fato é que as inúmeras vozes manifestadas acerca do trabalho do professor criaram, nos termos de Beth Brait (2004, p. xxii), “uma memória discursiva” que recorta o fazer docente “a partir de um lugar sacralizado e, ao mesmo tempo, extremamente vulnerável”. Segundo ela:

[...] na vida cotidiana ou na arte, o trabalho desse professor aparece como algo isolado, como fruto de seu talento (ou falta de) e nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socio-culturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos (BRAIT, 2004, p. xxii).

Se as inúmeras pesquisas surgidas especialmente no início da década de 90 assumiram, como já dissemos, um discurso prescritivo e coercitivo, dizendo ao professor como deveria agir e avaliando negativamente o método usado até então, só contribuíram, conscientemente ou não, para consolidar essa imagem construída pelo senso comum sobre a profissão docente. Isso ocorreu, na opinião de Machado (2004, p. viii), porque tais pesquisas não abordaram essa profissão utilizando “conceitos, instrumentos e metodologias originárias das chamadas Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia etc.)”, muito menos aliando-os a uma abordagem discursiva.

Em meio a um *boom* de pesquisas que, ao mesmo tempo em que concebiam o professor como “um mero executor de prescrições” (MACHADO, 2007, p. 90), não eram capazes de fundamentar suas propostas de intervenção didática em um quadro teórico “unificador e coerente” (MACHADO E GUIMARÃES, 2009, p. 24), o Intencionismo Sociodiscursivo encontrou no Brasil um campo fértil para difundir suas ideias, contribuindo como uma forma de dupla reação àquelas pesquisas. Em um primeiro momento, no início da década de 90, quando duas pesquisadoras brasileiras do atual Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem assistiram, em Madri, a uma conferência do Prof. Bronckart, viram no ISD, conforme Machado e Guimarães (2009, p. 25) “uma via de resolução para os problemas teóricos e práticos que eram postos aos pesquisadores de Linguística Aplicada no Brasil” já que, em sua fala, Bronckart mostrou que, “com a inte-

gração das ideias vygotskianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas”<sup>18</sup>. Em um segundo momento, já no fim da década de 90, Anna Rachel Machado, que acompanhava as contribuições fornecidas pelos pesquisadores genebrinos até aquele momento, enxerga no ISD um outro potencial: passa a acreditar que aquelas pesquisas “poderiam ganhar desenvolvimento maior, se nelas fossem consideradas contribuições das Ciências do Trabalho, tais com a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho” (MACHADO, 2004, p. vii). Como, “coincidentemente, em 2000, essas mesmas questões começaram a permear os trabalhos desenvolvidos por alguns dos pesquisadores de Genebra, sob coordenação de Jean-Paul Bronckart” (Ibid.), Machado foi convidada para ser consultora internacional do projeto de pesquisa que analisava as ações e os discursos em situação de trabalho. Foi aí que iniciou a parceria Bronckart & Machado.

O que mais intrigava Machado, nas pesquisas realizadas até então sobre as atividades educacionais, e mesmo naquelas realizadas por Bronckart, era a incerteza de que essas atividades estavam sendo encaradas como um trabalho (Ibid.). Conforme a autora e as demais colaboradoras do projeto, os motivos que as levaram a querer desenvolver o potencial do ISD nessa direção foram:

[...] em primeiro lugar, a constatação da quase total inexistência de pesquisas, no Brasil e até mesmo no exterior, de pesquisas que enfoquem o ensino na sua dimensão de trabalho e com uma abordagem discursiva; em segundo lugar, foi nosso forte posicionamento contra um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a quem sempre “falta” algo (“falta-lhe conhecimento”, “falta-lhe reflexão”, “falta-lhe vontade de mudar” etc.); e, finalmente, nossa firme convicção de que não sabemos o que é, de fato, o trabalho desse profissional. (MACHADO et al., 2009, p. 16-17).

Para Machado, era na abordagem ergonômica que se encontraria “um instrumento adequado” para dar conta da complexidade da atividade docente como

<sup>18</sup> Esse era o tipo de pesquisa desenvolvido por Bronckart naquele momento, quando trabalhava com Didática de Línguas e debatia, juntamente com pesquisadores como Baniel Bain e Bernard Schenewly, especialmente a questão da “transposição didática”, ou seja, o problema adequação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade da sala de aula e do trabalho do professor. Fazemos menção a essa pesquisa de Bronckart não só para mostrar que foi por essa via que as pesquisas dos pesquisadores genebrinos chegaram ao Brasil, mas para lembrar que até hoje o ISD se presta, no Brasil, também a esse viés de pesquisa, e não apenas à pesquisa acerca das representações do trabalho docente.

trabalho e para encarar o professor como um trabalhador. (MACHADO, 2009, p. 90). E a conjunção dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD com os aportes das Ciências do Trabalho não se daria de forma aleatória, mas selecionando-se vertentes e autores “que desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vygotkiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”. (MACHADO et al., 2009, p. 16).

Os aportes da Ergonomia da Atividade (a partir dos autores Amigues e Sujat) e da Clínica da Atividade (a partir de Clot e Faïta), ao desvelarem um conjunto de características da atividade de trabalho, permitem construir uma definição (de base marxista) sobre o que seja o trabalho geral. É a conceitualização baseada nessas propriedades que permitirá, depois, conforme Machado (2007, p. 91), chegar a uma definição, ao menos provisória, do que ela sempre quis encarar como “*trabalho do professor*”. Com base nos referenciais citados, o **trabalho** é uma atividade:

- *situada*, sofrendo interferências do contexto mais imediato e do amplo; pessoal e sempre única (comprometendo o trabalhador física, cognitiva, emocionalmente), mas também impessoal (subordinando-se a prescrições de órgãos superiores, as quais limitam a liberdade de ação do trabalhador);

- *prefigurada* pelo próprio trabalhador, que, ao criar objetivos para si mesmo em coerência com as prescrições externas, com suas próprias condições e com a situação em que se encontra, acaba reelaborando aquelas prescrições e construindo as suas próprias;

- *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, já que o trabalhador se apropria de artefatos construídos socialmente e disponibilizados a ele pelo meio;

- *interacional*, pois, ao agir sobre o meio usando instrumentos, o trabalhador transforma não só o meio e os instrumentos, mas a si mesmo;

- *interpessoal*, envolvendo a interação com todos os “outros” envolvidos direta ou indiretamente na situação de trabalho;

- *transpessoal*, sendo guiada por “modelos de agir” específicos de cada ofício, constituídos sociohistoricamente pelas formas de trabalho coletivo;

- *conflituosa*, já que, diante de vozes contraditórias, do agir dos outros, do meio, dos artefatos, das prescrições, o trabalhador precisa constantemente fazer escolhas que (re)direcionem o seu agir;

- *fonte ou barreira para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades*, pois a existência de conflitos, assim como pode



contribuir para o crescimento do trabalhador, pode lhe causar sofrimento, estresse, levando até à desistência do trabalho.

Para aplicar essas características ao trabalho do professor, Machado (2007, p. 92) diz que primeiramente se tem de considerar que é um trabalho que “não se encontra isolado, mas em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico.” Resumidamente, sua definição hipotética de trabalho docente é a seguinte:

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em *diferentes situações* – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o *objetivo* de criar um *meio* que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de *conteúdos* de sua disciplina e o desenvolvimento de *capacidades* específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um *projeto de ensino que lhe é prescrito* por diferentes instâncias superiores e com a utilização de *instrumentos* obtidos do meio social e na interação com diferentes *outros* que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Com base nessa primeira hipótese do que seja o trabalho do professor, o Grupo ALTER (LAEL)<sup>19</sup> criou o seguinte esquema para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si:

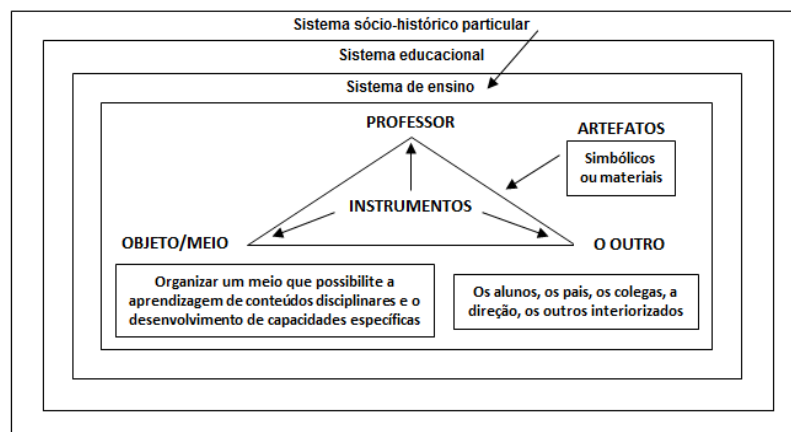


Figura 1 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula

Fonte: MACHADO (2007, p. 92).

<sup>19</sup> O Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) pertence ao LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).

Bronckart e Machado (2009, p. 39) admitem que esse esquema, justamente pela sua derivação de um conceito hipotético, pode ser confirmado, negado, complementado ou revisto, dependendo do que resultem as análises dos textos. Isso porque os dados coletados já deixaram claro, para os autores, as múltiplas atividades compreendidas no trabalho docente, as quais exigiram a conversão daquele esquema em um esquema que congregasse vários triângulos, cada qual remetendo a uma tarefa com seus respectivos artefatos, instrumentos, objetos e os “outros” nela envolvidos.

É assim que Bronckart e Machado passam a desenvolver um aprofundamento teórico e metodológico das relações entre *linguagem e trabalho docente*, ambos considerados em um contexto maior, que envolve as relações entre discursos, atividades e ações. Para tanto, levando em conta o estatuto dos textos para o ISD, investigam como o trabalho docente é (re)configurado/representado nos diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na esfera educacional. Da mesma forma como na metodologia utilizada por Bronckart para analisar outras formas de trabalho, a análise do trabalho do professor também se volta, conforme Machado (2007, p. 94) para textos prefigurativos (que desvelam o trabalho docente prescrito), para textos de autoprefiguração (que apontam para o trabalho real) e para textos interpretativos ou avaliativos (que desvelam o trabalho interpretado ou avaliado). Isso implica, conforme Bronckart e Machado (2004, p. 136), a existência de dois tipos de dados: textos produzidos no interior de uma situação de trabalho (*linguagem no trabalho*) e textos produzidos externamente à situação de trabalho, em que se incluem tanto os textos que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam (*linguagem sobre o trabalho*).

De acordo com os autores (Ibid., p. 135), a análise dos textos produzidos *no e sobre* o trabalho docente permitem “uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”. Conforme Bronckart (1999 [2012]), é nos textos que se materializam essas representações sociais, as quais, apropriadas e internalizadas por actantes individuais, funcionam como modelos para suas ações futuras. Nesse sentido, para Bronckart e Machado (2004), detectar, nos textos, que ações são efetivamente realizadas pelo professor, como se configuram, quais representações sobre sua motivação, finalidade, qual a responsabilidade que ele assume e discutir com os professores-trabalhadores as

representações que se constituem nessa rede discursiva poderá contribuir para consolidar ou reformular se não as ações ao menos as representações.

As pesquisas sobre o trabalho do professor desenvolvidas até o momento no contexto europeu evidenciaram claramente, conforme Bronckart (2006, p. 203), “a especificidade desse trabalho e, sobretudo, a sua relativa **opacidade**, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele””. Tal dificuldade, de acordo com as pesquisas acompanhadas pelo autor, é visível no discurso dos próprios trabalhadores docentes, os quais, ao representarem seu trabalho, revelam uma verdadeira “resistência em descrever o curso concreto do agir” (Ibid., p. 223). Com base na experiência de estudos feitos com outros trabalhadores, Bronckart considera que essa resistência é a tendência principal das entrevistas com professores e é, à primeira vista, específica desse campo de trabalho, contrariamente ao que ocorre no campo farmacêutico, por exemplo, em que os operadores descrevem de forma precisa e concreta a sua tarefa. De acordo com o que o autor pôde constatar sobre o **trabalho representado**:

De um lado, o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua aula; é o que mostram suas declarações de adesão aos princípios, à metodologia e aos modelos de agir propostos pelos livros didáticos. Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer descrições do que efetivamente ocorre na aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar reações/intervenções dos alunos. (BRONCKART, 2006, p. 227).

Bronckart (Ibid., p. 208) associa esse antagonismo às diferenças de caráter entre o **trabalho prescrito** e o **trabalho real**, devidas, sobretudo, segundo o autor, ao “desconhecimento generalizado das características o trabalho real”, já que a complexidade de sua dimensão não é suficientemente considerada pelos documentos prescritivos do trabalho docente. É daí que surge o interesse por novos métodos de análise do trabalho e que observações, entrevistas, autoconfrontações passam a desvelar uma multiplicidade de estilos adotados pelos docentes para realizar uma mesma tarefa, “as astúcias ou os atalhos que inventam, apesar das prescrições, os recursos cognitivos que mobilizam, as dimensões afetivas, relacionais e identitária de seu trabalho etc.” (op. cit.).

Tais conclusões surgiram, no contexto europeu, primeiramente a partir de estudo que tomou como sujeitos professores da Suíça que davam aula de alemão (língua estrangeira) para turmas do ensino fundamental, e confirmaram-se, no contexto brasileiro, a partir de pesquisas que focalizaram não apenas trabalhadores do ensino básico, mas também professores em formação inicial ou continuada, tutores da educação a distância do ensino superior e, inclusive, professores universitários de pós-graduação (cf. BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 45).

Diferentemente do que se poderia objetar, a “opacidade” de que fala Bronckart não anula a existência de representações coletivas, pois a dificuldade que os trabalhadores têm para descrever, caracterizar e mesmo para falar sobre o agir docente não se manifesta apenas pela ausência, no discurso, de elementos característicos, mas, sobretudo, pela multiplicidade de aspectos que vêm à tona e que são tematizados, advindos das diferentes representações do trabalho do professor latentes na sociedade e reveladores da complexidade e da multifacialidade desse trabalho. Mais do que isso, a opacidade tem a ver justamente com a pluralidade de vozes, muitas das quais originárias de sistemas externos ao sistema da profissão docente, que se sobressaem e se entrecruzam no discurso dos próprios trabalhadores, impedindo o estabelecimento de uma identidade profissional criada endogenamente<sup>20</sup>, que tenha seus contornos bem claros e delimitado em relação às representações construídas por vozes desautorizadas.

Guimarães (2007), por exemplo, embora considere que tenha encontrado, no contexto brasileiro, representações mais concretas do agir docente no discurso de duas professoras de Língua Portuguesa da quinta série do ensino fundamental (uma de escola pública e outra de escola privada), constatou diferenças no trabalho representado por cada professora: enquanto a da escola particular tematiza o envolvimento do aluno e os parâmetros do “dever-ser”, a da escola pública tematiza pouco envolvimento do aluno e maior presença da voz do professor, em avaliações subjetivas que podem se explicar pela inexistência de papel da instituição na área do “dever-ser”. A opacidade, nesse caso, parece residir na disparidade de representações construídas por professoras de uma mesma disciplina, que ministram aula para um mesmo nível, o que, para a pesquisadora, poderia encontrar justificativa nas diferenças, no âmbito brasileiro, entre os regimes das escolas analisadas.

---

<sup>20</sup> Isto é, uma identidade criada discursivamente pela voz de profissionais pertencentes ao próprio sistema (cf. RICHTER, 2008).

Perez (2009), ao investigar as representações do trabalho docente construídas por uma professora de língua inglesa, aluna de um curso de Graduação, observou que a professora ora assume a responsabilidade pelo seu agir ora divide-a com os alunos, que surgem como coconstrutores da identidade docente. Verificou, também, que o discurso religioso era utilizado para justificar as ações tomadas pelas instâncias superiores daquela escola e as prescrições repassadas à professora. Por fim, constatou com maior frequência o uso do discurso da Graduação, que conferia poder à professora. A opacidade, aqui, está no amálgama de diferentes vozes que se interpenetram, às vezes de forma conflituosa, dificultando a consolidação de um discurso endógeno e unívoco do profissional docente.

Ferreira (2011) interessou-se por diagnosticar as representações referentes ao trabalho dos tutores da EAD do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Com base na análise do texto referente ao manual de atribuições do tutor e dos textos resultantes de duas entrevistas com os próprios tutores, a pesquisadora pôde constatar incertezas por parte dos profissionais acerca da definição do seu papel. Os tutores mostraram-se insatisfeitos com a falta de pormenores na prescrição, o que confirmou a hipótese de Ferreira da relação entre a falta de especificidade do texto prescritivo e a dificuldade dos tutores de compreenderem sua própria atividade. A pesquisa ainda permitiu concluir que, para as autoridades educacionais responsáveis pela EAD (as quais eram colocadas, no texto prescritivo, como as reais protagonistas do processo), o tutor é apresentado ora como responsável pelo seu agir ora como um mero executor de tarefas prescritas, dualidade que contribui para uma definição opaca da atividade desse profissional.

Muniz-Oliveira (2011) tomou com sujeitos de sua pesquisa os professores doutores da academia. Ao analisar o texto correspondente ao discurso de uma professora da pós-graduação *stricto sensu*, evidenciou a multiplicidade de tarefas e gestos desenvolvidos pela docente nas diferentes dimensões de seu trabalho e, com isso, as dificuldades enfrentadas pela trabalhadora para dar conta da diversidade e quantidade de funções e as estratégias encontradas para superá-las, a partir de diferentes modelos de agir. A opacidade do trabalho e de sua representação pela professora residiu, portanto, na multiplicidade de aspectos do agir docente que foram tematizados, confirmando a complexidade do trabalho do professor (de pós-graduação). A tese da pesquisadora é a de que tal configuração causa sofrimento

aos profissionais e acaba prejudicando o desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão prescritas em documentos oficiais que regem sua profissão.

Chamamos a atenção para esta última pesquisa no sentido de observar que mesmo profissionais docentes da academia (e não só os que atuam nas escolas) podem encontrar dificuldade em descrever e caracterizar o seu trabalho de professor, devido à sua complexidade e multifacialidade. Ao mesmo tempo, por outro lado, reconhecemos que é do contexto acadêmico que têm emergido não só a preocupação em analisar e sistematizar a configuração atual do trabalho docente mas também as discussões teóricas e propostas intervencionistas necessárias para possíveis reconfigurações e para a construção de um perfil identitário ao profissional da docência, haja vista, por exemplo, o trabalho de professores-pesquisadores referenciados nesta dissertação, tais como o de Bronckart e Machado no estudo das representações do agir docente e a Teoria Holística da Atividade desenvolvida por Richter para tratar da problemática profissional específica do professor de língua. O que ocorre, entretanto, é que tais discussões, ainda recentes, não chegaram ao conhecimento unânime da academia e, muito menos, dos profissionais atuantes no mercado, permanecendo como uma preocupação e um projeto de uns poucos que conseguiram apreender as reais dimensões, as causas e as consequências da “desprofissionalização” do trabalho docente.

Resta saber em que medida os resultados das pesquisas anteriormente citadas se aproximam e em que medida se distanciam daqueles a que vamos chegar com nossa pesquisa, a qual vem, desse modo, somar-se a essa linha de investigação das representações do trabalho docente. Dentro de um contexto específico (de formação de professores) e com o diferencial de uma abordagem longitudinal, esperamos que possa trazer contribuições significativas ao enfoque do ensino como *trabalho*, não apenas no sentido de constatar novas representações que ajudarão a compor o quadro das já diagnosticadas, mas, ainda que timidamente, no sentido de permitir aos participantes do estudo uma reconfiguração ou, ao menos, uma reflexão acerca do modo como definem e avaliam o trabalho que vão exercer, de maneira que se possam ser vistos avanços na construção, pelos próprios professores, de uma identidade ao profissional docente.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos necessários para respondermos às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho. No próprio capítulo introdutório, pela necessidade de situarmos o leitor no contexto do estudo que aqui se apresenta, antecipamos alguns elementos de nossa metodologia de pesquisa, tais como aspectos do contexto espaço-temporal de realização do estudo, quadro geral das pessoas envolvidas, instrumento de coleta de dados, categorias estabelecidas e recortes realizados. Aqui, vamos descrever mais detalhadamente o contexto da pesquisa, o procedimento de coleta de dados, os critérios de seleção do sujeito e do corpus bem como a metodologia de análise dos dados.

### 2.1 Contexto da pesquisa e seus participantes<sup>21</sup>

A pesquisa foi realizada com alunos de um Curso de Letras de uma instituição de ensino superior situada no estado do Rio Grande do Sul. Sobre a instituição, importa dizer, primeiramente, que é pública e, além disso, que oferece quatro habilitações distintas na área de Letras, sendo três Licenciaturas – habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (na modalidade presencial e a distância), habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas (na modalidade presencial e a distância), habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas – e um Bacharelado (habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas).

Tendo em vista o direcionamento de nossa pesquisa para o trabalho do professor, evidentemente que escolheríamos investigar as representações de alunos da Licenciatura. Já a escolha por um Curso de Letras e pela habilitação específica de Língua Portuguesa deveu-se meramente ao fato de ser o contexto mais próximo, em que as demais pesquisadoras de iniciação científica e eu estudávamos no ano de início da pesquisa e no qual a própria orientadora do projeto ministra aulas. Desse modo, teríamos a oportunidade de um olhar mais analítico e reflexivo sobre o nosso próprio contexto de estudo/trabalho e sobre o processo de formação pelo qual pas-

---

<sup>21</sup> O termo “participante(s)”, assim como o termo “aluno(s)”, é usado genericamente para aludirmos a todos os entrevistados do projeto “Representações do Trabalho Docente”. Quando fizermos referência ao aluno cujo texto tornar-se-á objeto de nossa análise, usaremos o termo “sujeito”.

samos. As razões da escolha pela habilitação em Língua Portuguesa, contudo, limitam-se à alçada do que ora foi dito. Ressaltamo-lo para prevenir que o leitor crie falsas expectativas e para deixar claro que não temos, com esta pesquisa<sup>22</sup>, a ambição de problematizar (ao menos não de forma aprofundada) questões referentes propriamente ao objeto de ensino específico do professor de Língua Portuguesa, mas sim, especialmente, questões relativas ao trabalho docente em geral, aquelas que são comuns ao *métier* do professor de qualquer disciplina, dentro e fora da sala de aula.

Se, aos moldes dos estudos de Bronckart e Machado, investigamos, em princípio, as representações que circundam o “trabalho do professor”, *lato sensu*, é porque entendemos que, anterior à ausência de um perfil identitário quer para o educador linguístico quer para o educador matemático, é a ausência de uma identidade para o profissional docente. O trabalho do professor, seja de que área for, já contém, por si só, características que o diferenciam de todos outros tipos de trabalho, conforme pudemos observar pela explanação de Machado, no capítulo anterior. Assim, sem negar que o que caracteriza o trabalho docente é, dentre outros aspectos, o domínio de conhecimentos e competências relativas ao objeto específico de ensino, consideramos fundamental que, antes mesmo de tentar traçar um perfil profissional para o professor de língua portuguesa, por exemplo, busque-se conferir ao trabalho docente em geral uma identidade verdadeiramente profissional, e não meramente vocacional, como lhe conferem vozes não só externas, mas também internas ao sistema docente (lembrando que toda e qualquer licenciatura fornece ao futuro professor, paralelamente aos conhecimentos relativos ao objeto da habilitação específica, bases científicas comuns referentes aos fundamentos da educação, à psicologia educativa, a teorias de ensino-aprendizagem, a abordagens didáticas etc.).

Voltando à caracterização do contexto de pesquisa, o Curso de Licenciatura em Letras-Português tem duração de quatro anos e, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, tem por objetivo principal formar professores para Ensino Fundamental e Ensino Médio e para cursos pré-vestibulares. Os profissionais egressos também podem “trabalhar como pesquisadores, críticos literários, revisores de texto e roteiristas”. O Curso é diurno, havendo aulas no turno matutino e vespertino. No primeiro ano de Curso, o aluno geralmente não estabelece contato com as esco-

---

<sup>22</sup> Em possível fase de doutoramento, pretendemos dar continuidade à presente pesquisa, avançando inclusive no sentido de dar atenção à especificidade do objeto de ensino do professor de Língua Portuguesa. Duas pesquisas de doutorado, em andamento dentro do projeto “Representações do Trabalho Docente”, já trazem contribuições nesse sentido.



las, a não ser que eventualmente algum professor proponha atividades práticas em contexto escolar. No segundo ano, especificamente no quarto semestre do curso, o aluno desenvolve, na disciplina de Didática, seu primeiro projeto na escola, realizando tarefas típicas do trabalho docente, como o planejamento de aulas, a própria aula, os processos de avaliação. No terceiro ano, o acadêmico faz seu estágio no Ensino Fundamental, sendo o primeiro semestre para a observação da turma e o segundo para a regência. E, por fim, no último ano da graduação, desenvolve o estágio no Ensino Médio, sendo também o primeiro semestre para observação do contexto e o segundo para regência, e podendo esta, agora, ser feita tanto na disciplina de Língua Portuguesa quando na de Literatura.

Participaram do estudo alunos da turma que ingressou no Curso em 2011, ano em que começamos a desenvolver o projeto. Um primeiro critério de exclusão foi adotado já nessa etapa, sendo que não convidamos para participar do estudo aqueles alunos egressos do Ensino Médio há mais tempo e os quais poderiam, por isso, ter um repertório mais vasto e diversificado de vivências pessoais, formativas e mesmo profissionais<sup>23</sup>. Desse modo, convidamos apenas alunos que vieram diretamente do Ensino Médio (tolerando-se a passagem por curso pré-vestibular) para o Ensino Superior, através de vestibular ou de outro processo seletivo. Todos os alunos convidados aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento (Anexo C), pelo qual também garantimos sigilo sobre as suas identidades. Com isso, obtivemos um total de 28 participantes<sup>24</sup>, com idades entre 17 e 21 anos, sendo 26 do sexo feminino e 02 do sexo masculino.

Considerando as etapas do Curso demarcadas anteriormente, optamos por realizar coletas anuais com os alunos, em quatro<sup>25</sup> momentos bem pontuais da graduação: primeiro semestre (período dos primeiros contatos com o curso), terceiro semestre (período anterior à disciplina de Didática e ao estágio), quinto semestre

---

<sup>23</sup> Se tivéssemos incluído esses alunos no estudo, provavelmente teríamos que tratar do texto desses sujeitos de um modo particular, constituindo uma categoria específica para esse grupo.

<sup>24</sup> Importa destacar que esse número de 28 participantes não se manteve até o quarto ano, sendo que houve alunos que desistiram do Curso para ingressar em outro (por razões cuja análise e interpretação renderiam uma nova e interessante pesquisa).

<sup>25</sup> Com o sujeito selecionado, acabamos realizando cinco coletas, pois, temendo que a coleta do oitavo semestre não se concretizasse a tempo da elaboração desta dissertação, fizemos uma entrevista no sétimo semestre de curso, no período de transição do sujeito entre a experiência de um estágio e a experiência do outro. Depois, havendo tempo, acabamos realizando uma coleta também no oitavo semestre, quando o sujeito já havia finalizado inclusive o segundo estágio.

(período posterior à disciplina de Didática, mas anterior ao estágio) e oitavo semestre (período posterior aos estágios). Vejamos, a seguir, como se deu esse processo de coleta de dados.

## 2.2 Procedimento de coleta de dados: a entrevista

Em todos os anos, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista, que é o método de que o ISD geralmente se utiliza para visualizar o **trabalho representado**, o qual se materializa, nesse caso, exclusivamente pela utilização da linguagem (oral). São as entrevistas, portanto, que nos permitem observar como o trabalho docente é representado nos textos que configuram o discurso dos alunos de Letras.

De acordo com Plazaola Giger (2004, p. 242), esse instrumento tem sido bastante utilizado e tem assumido um papel cada vez mais significativo no campo da sociologia. Gil (1999), que também apresenta a entrevista como uma técnica de pesquisa social, mostra que é um método bastante conveniente quando se deseja captar conhecimentos, crenças, expectativas e aspirações de indivíduos ou de grupos sociais, já que permite obter dados referentes a diferentes esferas da vida social, conhecer detalhes do comportamento humano e ainda, posteriormente, categorizar facilmente os dados (p. 118).

Na literatura produzida dentro do próprio Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart, encontramos, em texto de sua consorte, Bulea (2010), uma abordagem crítica dos métodos e técnicas utilizados pelo ISD na análise das práticas do trabalho (ou do agir ou da atividade), dentre os quais está o instrumento de coleta de que nos servimos em nosso estudo, o qual ela denomina “entrevista de pesquisa”. Além de situar a origem dessa técnica nas ciências sociais, a pesquisadora acrescenta que a sua aplicação, desde o início, concerniu às problemáticas do trabalho.

Conforme a autora (Ibid.), a entrevista de pesquisa surgiu, mais exatamente, nos estudos do trabalho industrial, que tinham por objetivo avaliar as condições materiais da produtividade das empresas e, depois, a interferência do aspecto moral dos operários sobre tal produtividade. Roethlisberger e Dickson, autores desses estudos e elaboradores da entrevista de pesquisa, entendiam esse dispositivo como uma “coletânea, em condições de confidencialidade e de anonimato, dos ‘pensa-

mentos e sentimentos' dos operários concernentes ao contexto de trabalho, às tarefas e às relações no trabalho” (p. 36). Ao elaborarem o método, os dois autores definiram também princípios gerais e instruções técnicas da entrevista de pesquisa, dentre os quais Bulea destaca:

[...] - o tratamento do que é dito como sendo inseparável do contexto de enunciação; - a atenção dada não somente ao que é dito, mas também ao que os entrevistado não chegam a dizer, ou dizem somente com a ajuda do entrevistador; - a exploração das omissões ou das 'lacunas' do discurso como indícios de um problema pessoal do entrevistado, mas situando-o num contexto social no qual o entrevistado está inserido; - enfim, a manutenção, durante toda a condução da entrevista, de uma atitude indulgente, mas crítica, não autoritária, mas ativa e encorajante. (BULEA, 2010, p. 36).

Para uma definição do que seja a entrevista de pesquisa, a autora cita a compreensão de Blanchet e Gotman (1992, p. 17 apud BULEA, 2010, p. 37), para quem a entrevista é uma “situação social de encontro e de troca”, caracterizando-se pelo caráter *linguageiro*, discursivo ou interlocutório. Como essa definição, embora verdadeira, é insuficiente para distinguir a entrevista de outros gêneros textuais de natureza conversacional, os autores acrescentam o fato de essa interação languageira estar sempre inscrita no *quadro de uma pesquisa*. A entrevista, nesse sentido, define-se como um dispositivo de interlocução usado *para fins de pesquisa* a fim de possibilitar que certa pessoa expresse e elabore um *discurso* sobre um determinado problema ou uma determinada situação e, eventualmente, permitir que se facilitem ou se acompanhem mudanças institucionais (cf. BLANCHET et al. 1985, p. 12 apud BULEA, 2010, p. 37).

Com base nos autores referenciados, Bulea (2010, p. 38) ainda ressalta como características da entrevista de pesquisa o seu *papel heurístico*, que permite colocar à disposição da comunidade científica os saberes construídos, o seu *caráter provocado* pela situação de pesquisa e o seu *objetivo de traduzir, via discurso, fatos psicológicos e sociais*, já que desvela o pensamento dos atores sociais acerca de seus comportamentos e sentimentos.

A modalidade de entrevista que utilizamos é a semiestruturada, denominada por Gil como entrevista “por pautas”. Trata-se de uma entrevista que possui certa estruturação, já que há tópicos/pautas inter-relacionados que o entrevistador vai lançando no decorrer da conversa. Lançada a pauta, o entrevistador deixa que o entre-

vistado discorra livremente sobre ela, fazendo poucas interferências, o que acarreta boa quantidade e qualidade de informações.

A cada ano, semiestruturamos as entrevistas a partir de diferentes pautas e tópicos, de acordo não só com o contexto dos participantes em cada etapa da graduação, mas também com as informações obtidas de cada um na entrevista antecedente. Contudo, como nosso objetivo era observar a *(des)construção das representações do trabalho docente* durante o processo de formação do futuro professor, tópicos relacionados a essa pauta foram mantidos em todas as coletas.

Apresentamos, a seguir, as pautas e tópicos explorados a cada ano, lembrando que a ordem em que aparecem não necessariamente corresponde à ordem em que foram apresentados ao entrevistado, já que o lançamento do tópico dependia do fluxo da conversa, de modo a obtermos o máximo de espontaneidade possível.

A entrevista de 2011, realizada no mês de abril, ou seja, um mês após a chegada dos alunos ao Curso, foi semiestruturada basicamente a partir de cinco pautas, a partir das quais foram explorados tópicos específicos<sup>26</sup>:

a) Informações básicas:

- Idade
- Cidade onde cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

b) Memórias da vida escolar:

- Disciplina de que mais gostava e de que não gostava
- Professor que tenha marcado positiva ou negativamente
- Gosto pela leitura e pela escrita

c) A escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras:

- Motivo que levou a prestar vestibular para Letras-Licenciatura
- Realização ou não de vestibular para outra área
- Reação dos familiares e amigos diante da escolha por Letras
- Busca de informações sobre o Curso antes da escolha
- Expectativas em relação ao curso

d) Exercício da profissão docente:

- Quer ser professor(a)?

---

<sup>26</sup> O que era lançado aos entrevistados no momento da entrevista eram propriamente os “tópicos”. A divisão por “pautas” foi/é útil somente ao pesquisador, para fins de organização e controle das informações.

- O que é “ser professor”<sup>27</sup>?
- Projeção da atuação profissional (pós-formatura)

Em abril de 2012, iniciado o terceiro semestre da graduação e completado um ano de vivência no processo de formação, realizamos a segunda entrevista, semiestruturada do seguinte modo:

- a) Atendimento de expectativas:
  - Avaliação sobre o que está sendo o Curso
  - Atendimento das expectativas reveladas em 2011
- b) A experiência do Curso:
  - Envolvimento projetos de monitoria, pesquisa, grupo de estudos
  - Preferência (ou não) por uma área específica
- c) Exercício da profissão docente:
  - Quer ser professor(a)?
  - O que é “ser professor”?
  - Projeção da atuação profissional (pós-formatura)

A entrevista realizada no primeiro semestre de 2013 correspondeu ao período do quinto semestre da graduação, em que os alunos já haviam concluído a disciplina de Didática (ofertada no semestre anterior) e realizavam a etapa de observação da turma em que realizariam (no semestre seguinte) o estágio de regência. Contudo, nem todos os alunos optaram por iniciar o processo de estágio (com as observações) nesse semestre, conforme a sequência curricular aconselhada. Nesse sentido, semiestruturamos duas entrevistas diferentes, de acordo com cada caso.

Para os alunos que realizariam o estágio em tempo regular, os tópicos explorados foram:

- a) Situação no momento:
  - Sensações no momento atual do Curso
  - Envolvimento em projetos durante a graduação
  - Experiência em sala de aula antes do estágio, em projetos, cursinhos etc.
  - Sentimentos ao optar por realizar o estágio em tempo regular
  - Impressões sobre a realidade observada na escola
- b) Sobre a regência a ser realizada no semestre seguinte:
  - Expectativas em relação a sua atuação e à atuação da turma

---

<sup>27</sup> A não especificação da habilitação em Língua Portuguesa, nesse tópico, justifica-se pela ressalva que fizemos na página 56. A nota se aplica às demais ocorrências.

- Como foi pensar um projeto de estágio para aplicar na turma
- Sensação de preparo ou despreparo para assumir a regência
- Avaliação sobre a capacitação que o Curso fornece para a regência
- Incorporação ou não do papel de professor

c) Professor como profissão

- Quer ser professor(a)?
- O que é “ser professor”?

Para os alunos que optaram por adiar o estágio, os tópicos explorados foram:

a) Situação no momento:

- Sensações no momento atual do Curso
- Envolvimento em projetos durante a graduação
- Experiência em sala de aula até o momento, em projetos, cursinhos etc.
- Razões de não optar por realizar o estágio em tempo regular
- Pretensão ou não de realizar o estágio

b) Professor como profissão

- Quer ser professor(a)?
- O que é “ser professor”?

Na entrevista realizada excepcionalmente com o sujeito selecionado para esta pesquisa, no primeiro semestre de 2014, período correspondente ao sétimo semestre da turma na graduação, posterior ao desenvolvimento de todo o estágio no Ensino Fundamental e anterior à regência do estágio no Ensino Médio, os tópicos explorados foram os seguintes:

a) Situação no momento:

- Sensação sobre o momento atual do Curso
- Sentimentos que vêm à tona no último ano de curso

b) Avaliação da experiência do estágio no Ensino Fundamental:

- Relato da experiência
- Confirmação ou não, na regência, das expectativas criadas na observação
- Avaliação da relação entre o projeto idealizado e a proposta desenvolvida
- Dificuldades enfrentadas e objetivos alcançados
- Autoavaliação sobre a prática em sala de aula
- “Lições” que o primeiro estágio deixa para o segundo estágio
- Expectativas em relação ao estágio no Ensino Médio

- Percepção sobre o papel, na prática de sala de aula, das teorias vistas na faculdade

c) Professor como profissão:

- O que é “ser professor”?

- Concepção ou não da docência como um trabalho e do professor como um trabalhador

- Quer ser professor(a)?

- Planos para 2015

Por fim, no segundo semestre de 2014, quando os participantes cursavam o oitavo (para muitos, o último) semestre do Curso, realizamos a última coleta. Como, no semestre antecedente, já fora feita entrevista com o sujeito selecionado, as pautas trazidas para a última conversa com ele<sup>28</sup> foram apenas:

a) Avaliação da experiência do estágio no Ensino Fundamental:

- Relato da experiência

- Dificuldades enfrentadas e objetivos alcançados

- Autoavaliação sobre a prática em sala de aula

b) Professor como profissão:

- O que é “ser professor” de Língua Portuguesa e Literaturas<sup>29</sup>?

- Elaboração de uma definição para a profissão de professor de Língua e Literatura.

Havendo o entrevistado consentido em termo assinado, as entrevistas foram todas gravadas, e os textos delas resultantes foram transcritos de acordo com as normas de transcrição do Projeto NURC/SP (Anexo B). Obtivemos, assim, os corpora que constituem o banco de dados para esta e futuras análises: os *textos* resultantes das entrevistas. Aqui, faz-se necessário elucidar o modo como estamos concebendo tais textos.

---

<sup>28</sup> Com os demais participantes, como não fora feita coleta no semestre antecedente, a entrevista no oitavo semestre de curso abordou tanto os tópicos mencionados anteriormente, relativos à experiência do estágio no Ensino Fundamental, como os tópicos que serão agora elencados, referentes à experiência do estágio no Ensino Médio.

<sup>29</sup> Nesta última entrevista, optamos por especificar a habilitação a fim de observar a ocorrência de possíveis mudanças na construção da representação do trabalho docente, pois previmos que pudessem surgir a objeção de que a opacidade e a vagueza da resposta do entrevistado se explicassem simplesmente pela opacidade e vagueza da pergunta do entrevistador.

Durante o percurso teórico, a reflexão que fizemos sobre o estatuto dos textos para o ISD permitiu entrevermos, subjacentes a uma ou outra definição, noções que Bakhtin, propriamente<sup>30</sup>, elabora em sua *Estética da criação verbal*. De fato, como lembra Baltar (2007, p. 147), o conceito de *texto* do qual Bronckart se utiliza “assemelha-se à noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso”, na medida em que corresponde a uma “unidade comunicativa verbal, oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem [...] que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade”. Assim, os textos, conforme Bronckart (1999 [2012], p. 137), “são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”, as quais, “em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, [...] elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam *características relativamente estáveis* (justificando que sejam chamadas gêneros de texto)” (grifo nosso). Os gêneros textuais, de acordo com o autor, ficam disponíveis como modelos *indexados* no que ele chama de *intertexto*, isto é, no “inventário geral historicamente construído pela interação humana” (BALTAR, 2007, p. 147).

Bronckart cita Bakhtin para ressaltar a importância do intertexto: “[...] se os gêneros (do discurso) não existissem e se não os dominássemos, e se nos fosse necessário criá-los pela primeira vez no processo da fala, se nos fosse necessário construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1984, p. 285 apud BRONCKART, 1999 [2012], p. 101). É assim, que, para o ISD, todo texto empírico é “uma unidade concreta de produção de linguagem, que *pertence necessariamente a um gênero*, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular<sup>31</sup>” (BRONCKART, 1999 [2012], p. 77).

Concebemos os textos que vamos analisar, portanto, como textos pertencentes a um gênero (entrevista), produzidos na modalidade oral a partir de um diálogo do entrevistador com o entrevistado. Essas características já implicam considerarmos esses textos como textos coproduzidos, cujas coproduções se dão dentro de

---

<sup>30</sup> Enfatizamos a autoria *propriamente* bakhtiniana de *Estética da criação verbal* em oposição a pseudoautoria bakhtiniana em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

<sup>31</sup> Como Bakhtin (1992, p. 308), Bronckart (1999 [2012], p. 108) entende que as propriedades singulares impressas em um gênero a partir das representações particulares de um agente “definem seu *estilo* particular”.



determinadas condições (lugar, tempo, papéis sociais dos participantes etc.). Essas condições determinam o que Bronckart (Ibid., p. 93) denomina **contexto de produção** do texto, que inclui as condições físicas e as condições sociosubjetivas, conforme explicaremos e descreveremos em 2.4.1.

Partindo dessa concepção de texto, o quadro metodológico do ISD centra-se, em primeiro lugar, nas condições sociopsicológicas da sua produção e, só depois, com base nessas condições, é que analisa suas propriedades estruturais e funcionais internas (cf. BRONCKART, op. cit.). É essa mesma sequência que utilizaremos, em nosso percurso analítico (vide capítulo 3), para a análise dos textos resultantes das entrevistas.

Tendo em vista as condições de produção do gênero entrevista e as características “relativamente estáveis” delas decorrentes, Plazaola Giger (2004, p. 242) alerta para o fato de que o quadro material do desenvolvimento da entrevista e a sua programação temporal induzem os produtores desse texto a assumirem lugares discursivos, papéis e condutas específicas de acordo com as significações sociais veiculadas por diferentes ambientes, já que há um “contrato inicial portador de crenças e de conhecimentos mútuos dos interlocutores sobre o que está envolvido no diálogo e sobre seus objetivos”. Segundo a autora (op. cit.), “a escolha do entrevistado, o contato inicial, o tema da entrevista, a especialidade de cada participante, o tipo de atos requeridos também influenciam essas interações”.

Cientes desses efeitos resultantes da natureza específica desse gênero, buscamos formas de amenizá-los a fim de tornar o diálogo o mais natural possível e obter o máximo de sinceridade por parte dos entrevistados. A própria utilização da entrevista semiestruturada por pautas, em que era o fluxo da conversa que determinava o lançamento de novos tópicos, foi uma estratégia nesse sentido. Já no que se refere às condições de produção destacadas por Plazaola Giger, tivemos, inicialmente, a vantagem de iniciarmos a coleta de dados quando eu e as demais entrevistadoras ainda éramos alunas de graduação, o que poderia diminuir a assimetria entre os interlocutores. Contudo, como prevê Gil (1999, p. 117), só o fato de uma das partes estar no papel de coletar dados e a outra no papel de fornecer informação já torna o diálogo assimétrico. Ademais, no segundo ano de entrevistas, doutorandos participantes do projeto também entrevistaram os alunos, o que certamente repercutiu na interação.

Quanto ao contato inicial com os alunos e ao tema da entrevista, também buscamos estratégias para obtermos maior espontaneidade dos entrevistados. O convite aos alunos foi feito pessoalmente e em particular, dentro do próprio prédio onde estudam, nos seguintes termos: “Estamos realizando uma pesquisa com alunos de Letras e gostaríamos de conversar um pouco contigo agora e em outros momentos durante os próximos três anos a respeito de como anda e vai andar a sua relação com o Curso e com a profissão de professor”.

Apesar dessas nossas tentativas de naturalizar ao máximo a entrevista, reconhecemos que essa técnica de coleta de dados pode apresentar algumas limitações, como estas citadas por Gil (1999): falta de motivação do entrevistado para responder; interpretação inadequada do sentido das perguntas; fornecimento de respostas falsas, consciente ou inconscientemente; interferência da posição ocupada pelo entrevistador diante do entrevistado. Tais limitações, contudo, são por nós entendidas como naturais das condições específicas do contexto de produção. É sempre de forma vinculada a esse contexto de enunciação que trataremos do que é dito e do que não é dito na entrevista.

Bulea (2010, p. 38) lembra que, diferentemente de outros métodos (como a entrevista *terapêutica*, que tem ostensivo o seu objetivo transformador ou de melhoria), “a entrevista de pesquisa não tem um objetivo orientado especificamente para a análise do agir, nem uma finalidade desenvolvimental declarada”: a mudança ou a transformação (da pessoa ou das organizações) não é evocada, a não ser eventualmente. A própria autora, porém, problematiza (e nós compartilhamos de sua crítica) essa caracterização, já que, nas palavras de Bulea (op. cit.), “toda entrevista, em relação à sua natureza linguageira, é susceptível de produzir efeitos, desenvolvimentais ou não, quer sobre a pessoa entrevistada, quer sobre o entrevistador”. O que pode ocorrer é que as incidências desse tipo de interação sobre as pessoas não sejam o objeto da pesquisa; mas isso não significa que as incidências não existam. Fica assim respondida, a princípio, qualquer objeção que se faça sobre o potencial transformador da entrevista sobre as representações do trabalho docente (des)construídas pelo sujeito de nossa pesquisa ou mesmo sobre o trabalho efetivamente realizado por esse sujeito.

Bulea (op. cit.) ainda ressalta que o uso da entrevista de pesquisa se mostra interessante e fecundo no plano metodológico, pois como não se focaliza um aspecto técnico específico do agir (ou, em nosso caso, do trabalho), tem-se a oportuni-

de de compreender diferentes estratégias de interpretação do agir (ou do trabalho), as quais vão depender unicamente da iniciativa dos entrevistados, os quais mobilizarão “espontaneamente” mecanismos textuais e discursivos semelhantes aos mobilizados nas configurações discursivas que elaboram cotidianamente em seu trabalho.

A despeito das limitações (cf. GIL, 1999) anteriormente citadas, a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, somada ao número considerável de alunos entrevistados em nosso estudo e ao caráter longitudinal da pesquisa, permitiu que obtivéssemos um banco riquíssimo de informações, que poderá ser utilizado em outras pesquisas, de mesma ou de diversa linha. O bônus da grande quantidade de dados, contudo, traz o ônus da necessidade de recortes. Foi preciso selecionar um sujeito dentre todos os participantes e, com isso, um corpus específico dentre todos os textos obtidos.

### **2.3 Critérios de seleção do sujeito e do corpus da pesquisa**

Para respeitarmos os limites desta dissertação, não poderíamos analisar os textos que configuram o discurso de *todos os alunos* entrevistados, pois, como nosso objetivo é analisar longitudinalmente as representações (des)construídas nesses textos, não teríamos, em pesquisa de mestrado, tempo e espaço para processar qualitativamente tamanha quantidade de informações. Desse modo, fez-se necessário o estabelecimento de critérios para seleção de sujeito e corpus da pesquisa.

Quanto à seleção do sujeito, um primeiro recorte foi feito após a categorização<sup>32</sup> dos dados resultantes da primeira entrevista, com base no motivo que levou cada aluno a optar pela Licenciatura em Letras. O primeiro critério de seleção do sujeito foi, a partir daí, o pertencimento à categoria cuja motivação da escolha foi o fato de *sempre ter desejado ser professor*.

Conforme explicamos na introdução deste trabalho, escolhemos essa categoria porque chamou nossa atenção o fato de apenas seis (6) dos 28 alunos terem escolhido a Licenciatura em Letras pelo desejo de ser professor e também porque, no contato com outras pesquisas, constatamos que é a categoria que conta cada vez com menos adeptos, confirmando a baixa atratividade da carreira docente. Sendo

---

<sup>32</sup> Na introdução desta dissertação, já explicitamos a categorização feita.

assim, interessou-nos saber que representação tem da profissão “professor” um aluno que sempre quis sê-lo e acompanhar as implicações do processo de formação sobre esse desejo (e vice-versa). Ademais, a escolha por esse critério permite que estabeleçamos um paralelo com outra pesquisa de mestrado, a ser publicada em 2016, a qual selecionará um sujeito em situação oposta, ou seja, um aluno que ingressou no Curso de Letras sem aspirar (nem nunca ter aspirado) à docência.

A partir da aplicação desse primeiro critério, ficamos, então, com seis (6) prováveis sujeitos de pesquisa: S5, S9, S14, S21, S24 e S27. Ao longo da graduação, contudo, vários alunos desistiram do Curso, sendo que dois (2) deles eram alunos pertencentes à categoria selecionada. Desse modo, saíram do processo de escolha S5 (que ingressou no Curso de Serviço Social) e S9 (que ingressou no Curso de Pedagogia). Também S24 saiu do processo de seleção, pois como raramente frequentava as aulas das disciplinas em que estava matriculado(a), não conseguimos localizá-lo(a) para a terceira entrevista.

Dos três sujeitos que restaram na categoria (S14, S21 e S27), selecionamos, após um olhar mais atento aos textos de cada um, aquele que chamou a atenção justamente por certa discrepância que apresentava em relação não só aos textos dos outros dois sujeitos dessa categoria, mas aos textos de todos os outros participantes da pesquisa. Mesmo sem uma análise aprofundada, sobressaiam-se na leitura das representações textualmente construídas por S14 convicções e atitudes enunciativas que não foram vistas nos demais textos e que se afastam inclusive do tipo de textualização de representações do trabalho docente diagnosticado em pesquisas anteriores.

Diante, de um lado, da possibilidade de analisar e interpretar um discurso que pudesse ser representativo do quadro geral dos discursos construídos pelos 28 alunos participantes do estudo e representativo até mesmo dos diagnósticos constantes na literatura acerca do assunto e, de outro lado, da possibilidade de analisar um discurso que pudesse relevar algo novo, decidimos pela segunda opção, na ânsia especulativa de uma análise descendente daquele texto, a fim de encontrar, na microestrutura linguística, reflexos de condições específicas da interação realizada com aquele sujeito sócio-histórico específico.

Destaquemos, em texto e em tempo, que não tivemos jamais a intenção de estabelecer comparações valorativas entre os alunos participantes, pois entendemos que, como *sujeitos*, são historicamente singulares, únicos, insubstituíveis e, por isso,

incomparáveis. As representações que cada um mobiliza e a forma como cada um as textualiza dependem tão somente da história particular e das interações sociais (via linguagem) que cada um estabeleceu ao longo de seu desenvolvimento.

Sendo “S14” o **sujeito** escolhido para nossa pesquisa, o **corpus** selecionado constitui-se dos textos resultantes das cinco entrevistas anuais (Anexo A) realizadas com esse sujeito<sup>33</sup>. Embora tenhamos optado por analisar cada um dos cinco textos em sua totalidade, isto é, com todas as pautas discutidas em cada ano, será<sup>34</sup> necessário focalizarmos, em determinados momentos da análise, aquele que foi o tópico central constante em todos os anos (“O que é ser professor?”), que tematiza especificamente a concepção que o sujeito tem acerca do trabalho docente.

O foco analítico dependerá das especificidades de cada nível de análise e dos objetivos de nosso estudo. Assim, para descrever o contexto de produção e analisar o nível organizacional do texto, toda a estrutura textual deverá ser considerada, pois em todo o seu conteúdo e em toda a sua forma poderão estar as marcas linguísticas reveladoras das suas condições de produção e os mecanismos de textualização que organizam o seu plano global. Já para a análise do nível enunciativo, poderão ser focalizados o tópico central já referido (concepção sobre “ser professor”) e tópicos periféricos (como os relatos de experiências em sala de aula) em que marcas de pessoa, índices de inserção de vozes, modalizadores e outras marcas de subjetividade tornam-se mais ostensivas, permitindo chegar às interpretações das configurações do agir docente materializadas no texto. Tais interpretações (conforme veremos adiante) são feitas no nível semântico, com base na análise dos dois níveis anteriores (organizacional e enunciativo) e das informações relativas ao contexto de produção. Assim, poderemos responder nossa pergunta de pesquisa (e atingir o objetivo geral do estudo), no nível semântico, na medida em que a análise do nível or-

---

<sup>33</sup> Pelo que consta no projeto elaborado para esta pesquisa, integraria o corpus da pesquisa também o texto proveniente de uma “Instrução ao Sósia” (outra técnica de coleta de dados bastante utilizada pelo ISD). Contudo, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos textos resultantes das entrevistas, contentamo-nos em selecionar desse banco de dados o nosso corpus, ainda que o nosso objetivo geral de pesquisa tenha se tornado menos ambicioso.

<sup>34</sup> O uso dos verbos no tempo futuro deve-se ao fato de que, no tempo da escrita deste texto de descrição da metodologia, os métodos de análise ainda estavam por ser aplicados. É comum, na pesquisa em Letras, que a análise dos dados ocorra “em tempo real”, isto é, no próprio tempo da escritura do texto de análise, e não em um tempo anterior, de modo que a descrição da metodologia e da análise fosse escrita com verbos no pretérito. A análise, portanto, no tempo de escrita da metodologia, ainda estava por ser feita.

ganizacional e do nível enunciativo puderem responder às demais questões de pesquisa (objetivos específicos).

Ainda que a focalização, sob um ou outro aspecto, do tópico “O que é ser professor” possa desvelar mais diretamente as representações sobre o trabalho docente e mais diretamente, portanto, possa responder nossas perguntas de pesquisa, entendemos que também em outros tópicos podem estar diluídos aspectos relevantes da concepção do entrevistado sobre o trabalho do professor, os quais devem ser considerados. Levaremos em conta até mesmo os tópicos em que não são tematizados aspectos relativos ao agir docente, pois, em termos contextuais, podem fornecer informações significativas à interpretação dos dados, permitindo associar a (des)construção de determinada representação ao contexto sócio-histórico específico que envolveu/envolve o sujeito.

## **2.4 Procedimentos de análise textual: o contexto de produção e os três níveis**

Os procedimentos de análise do ISD passaram, ao longo do desenvolvimento das pesquisas, por algumas reformulações. Depois da primeira proposta, divulgada em 1999, o próprio Bronckart (2006) realizou algumas modificações, e, a partir do diálogo com Machado (2004; 2009), outras adaptações foram feitas. Bulea (2010) buscou aperfeiçoar o modelo de análise sugerindo o exame de “figuras de ação” para a interpretação do agir nos discursos, as quais foram progressivamente sendo conceituadas pela autora. Tomaremos como referência, aqui, a última versão elaborada por Bronckart e Machado (2009), recorrendo à sistematização original para a explicitação de noções que não sofreram alterações e às contribuições recentes de Bulea (2010) para casos em que a versão de 2009 se mostrar insuficiente ao diagnóstico das representações do trabalho docente presentes nos textos que constituem o corpus de nossa pesquisa.

### **2.4.1 O contexto de produção do texto**

Pertencente a um gênero, todo texto empírico (contraparte verbal de uma ação de linguagem) produzido está diretamente relacionado com a situação comuni-

cativa que o envolve. Nesse sentido, antes de empreender qualquer análise, é fundamental considerar o **contexto de produção** do texto, que corresponde, de acordo com Bronckart (1999, p. 93), ao conjunto dos fatores que influenciam (necessariamente, mas não mecanicamente) na forma como esse texto é organizado.

Esses fatores correspondem às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) conjecturados por Habermas, tais como os apresentamos na descrição da base sociológica do ISD (vide subseção 1.1.2). Tais mundos designam as representações sociais que são a base de orientação para que um agente produtor tome suas decisões quando da elaboração de um texto.

Ao lançar mão dos “mundos habermasianos” para elaborar sua proposta de caracterização do contexto de produção de um texto, Bronckart (1999, p. 91) alerta para a dificuldade que se pode encontrar em certo ponto do processo de descrição desse contexto. Se, por um lado, podemos facilmente descrever o contexto de produção a partir do que nós, observadores externos, julgamos que sejam as representações sociais a ele subjacentes, dificilmente, por outro lado, conseguiremos chegar a essas representações tais como foram interiorizadas pelo agente produtor do texto. E são justamente as representações *interiorizadas pelo agente* que influem na produção do seu texto. Metodologicamente, portanto, o que se pode fazer (e é o que faremos) é, com base nas informações referentes ao contexto externo, formular *hipóteses* sobre o contexto efetivo do agente produtor. Bronckart (Ibid., p. 92) ainda ressalta que, mesmo que tivéssemos acesso a todas as representações do contexto de produção interiorizadas pelo agente, não seria possível prever todas as características do texto empírico, pois tais representações são *apenas um ponto de partida* a partir do qual o agente tece suas escolhas acerca do gênero que lhe parece mais adequando àquela situação interiorizada e acerca dos tipos de discurso, das sequências, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos que compõem o gênero textual selecionado.

Fica reafirmada, pelo supracitado, a abordagem descendente que envolve a análise textual do ISD, já que se considera primeiramente o entorno sócio-histórico da produção dos textos e se analisam, em seguida, as características gerais de uma situação de ação de linguagem em que um texto foi produzido. Na primeira etapa, aborda-se o texto enquanto *processo*, já que se consideram suas condições de produção (fatores contextuais, linguísticos e extralinguísticos); na segunda etapa, aborda-se o texto enquanto *produto* (com base em uma metodologia interna, também

descendente), já que se parte da organização global do texto para as unidades linguísticas inferiores (cf. BULEA, 2010, p. 64).

Para a etapa da identificação das condições de produção do texto, Bronckart e Machado (2009, p. 46) destacam cinco aspectos que precisam ser levados em conta: 1) o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto é produzido e circula; 2) o *suporte* em que o texto é veiculado; 3) o *contexto linguageiro imediato*, que inclui outro(s) texto(s) que possa(m) estar acompanhando, no mesmo suporte, o texto analisado; 4) o *intertexto*<sup>35</sup>, isto é, os textos com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis; e 5) a *situação de produção* propriamente dita, que envolve as representações sobre os três mundos formais.

De acordo com Bronckart (1999 [2012], p. 92), essas representações sobre os mundos se dão em duas direções: na direção do **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e na direção do conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?). No primeiro caso, correspondem ao conjunto de conhecimentos extralinguísticos, implícitos, que exercem um controle pragmático e ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. No segundo caso, envolvem o conjunto de informações linguísticas, explicitamente apresentadas no texto, que definem os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual.

Ainda conforme o autor, o **contexto de produção** envolve a mobilização das representações do agente-produtor acerca a) do *contexto físico*, em que se definem o *lugar de produção*, o *momento de produção* e os *interlocutores*<sup>36</sup> (produtor e eventual coprodutor); e b) do *contexto sociosubjetivo*, em que se definem o *lugar social* (que depende do tipo de interação em jogo), o *papel social*<sup>37</sup> que esse lugar estabe-

<sup>35</sup> Vale lembrar que, quando se fala de “intertexto” – designando o reservatório de modelos de textos elaborados pelas gerações precedentes, ao qual todo agente-produtor necessariamente recorre ao produzir seu texto –, não se consideram exclusivamente as representações que acabamos internalizando acerca da *forma* dos gêneros textuais pré-existent, mas as representações sobre todo e qualquer *conteúdo* envolvido na construção de um texto. O texto é, todo ele, materialização de representações, de pré-construídos históricos.

<sup>36</sup> Utilizamos o termo “interlocutores” não só por nos parecer mais condizente com os pressupostos da teoria sociointeracionista, mas porque é o termo que o ISD utiliza justamente para denominar os autores de um texto coproduzido (caso dos textos que vamos analisar), em que emissor e receptor estão situados em um mesmo espaço-tempo.

<sup>37</sup> Bronckart e Machado (2009) lembram que os interlocutores assumem, ao mesmo tempo, um papel social e um papel praxiológico, mas que um não se confunde com outro. Os autores exemplificam: “[...] em uma entrevista que enfoca o trabalho do professor, um indivíduo pode assumir o papel de entrevistado na interação para o pesquisador, mas, nem por isso perderá de vista o seu papel de



lece para cada um dos enunciadores<sup>38</sup> e o(s) *objetivo(s)* da interação. O **referente** envolve a mobilização das representações do agente-produtor acerca dos *conhecimentos* de que o texto trata ou dos elementos do *conteúdo temático* a serem mobilizados, conteúdo esse que poderá abordar fenômenos do mundo físico, social ou subjetivo ou mesmo combiná-los.

Bronckart lembra que toda decisão tomada pelo agente-produtor, embora baseada em representações interiorizadas a partir de modelos pré-construídos socialmente, conserva uma grande parte de *liberdade*. Produzido por um sujeito singular, todo texto empírico “se encontrará dotado de seu **estilo** próprio ou individual” (BAKHTIN, 1984, p. 268 apud BRONCKART, 1999 [2012], p. 102).

#### 2.4.2 Os três níveis de análise textual

Mesmo após as reformulações da versão de 1999, os níveis de análise do ISD permanecem três e estão inter-relacionados, de modo que cada um dá suporte ao seu subsequente. Conforme a sistematização de Bronckart e Machado (2009, p. 53), o primeiro é o **nível organizacional**, em que são identificados o plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências que os constituem e, ainda, os mecanismos de textualização, como os de coesão e de conexão.

O *plano global* torna-se perceptível no processo de leitura do texto e pode ser traduzido por um resumo. Para identificá-lo, devemos observar diferentes índices linguísticos (como os macroorganizadores textuais), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos) e contextuais (presença de parágrafo introdutório que apresenta as divisões do texto) e ainda lançar mão de nossos conhecimentos prévios sobre o gênero a que pertence o texto. Identificando esses elementos, poderemos constatar as representações do produtor acerca dos objetivos de sua ação de

---

professor e esses dois papéis interferirão na forma que o texto assumirá” (p. 49). Lembram, ainda, que justamente pelo fato de poder assumir diferentes papéis, o produtor do texto pode ter representações de mais de um objetivo a ser alcançado.

<sup>38</sup> Enquanto os termos “emissor” e “receptor” (ou “interlocutores”, como preferimos) são utilizados pelo ISD para se referir aos organismos produtores/receptores de um texto enquanto entidades físicas, os termos “enunciador” e “destinatário” são utilizados para referi-los enquanto entidades sociosubjetivas. Para fazer referência à entidade em seu duplo aspecto, o ISD utiliza o termo “agente-produtor” ou, simplesmente, “autor”. Quando esse autor se apresenta como um gerenciador de vozes, recebe a denominação de “textualizador/expositor/narrador” (dependendo do gênero textual).

linguagem (convencer, fazer compreender, chamar a atenção), do objeto temático (controverso, difícil de ser compreendido), das capacidades de compreensão e da posição do destinatário em relação ao objeto tematizado, que poderá ser diferente da do produtor.

Os *tipos de discurso* correspondem a diferentes segmentos que entram na composição de um texto, na organização do seu conteúdo temático, e que traduzem os chamados *mundos discursivos* (formas semiotizadas de organizar o mundo ordinário/vivido). Os tipos de discurso existem em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e podem comportar *sequências* (argumentativas, descritivas, injuntivas, enumerativas, explicativas) que constituem os modos de planejamento interno dos tipos de discurso. Para a identificação dos tipos de discurso e das sequências que os compõem, avaliam-se especialmente os subconjuntos de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.

Os *mecanismos de textualização* garantem a coerência temática, na medida em que estabelecem “as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto” (BRONCKART, 1999 [2012], p. 122). Compreendem os mecanismos de coesão (verbal e nominal) e os de conexão. Os mecanismos de *coesão nominal* têm o papel de introduzir os temas e/ou actantes novos e de assegurar, por meio de anáforas, a sua retomada ou a sua substituição. Os elementos linguísticos que podem assumir essa função são pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos ou sintagmas nominais que funcionem como sinônimos do referente. Os mecanismos de *coesão verbal*, por sua vez, organizam temporalmente e hierarquicamente os acontecimentos, ações ou estados e são representados pelos tempos verbais e outras unidades de valor temporal, como os advérbios. Já os mecanismos de *conexão* são responsáveis pela progressão temática do texto e realizam-se por meio dos organizadores textuais propriamente ditos (caso dos advérbios, locuções, conjunções e sintagmas que demarcam tempo e espaço ou identificam diferentes partes do texto) e dos organizadores argumentativos (caso dos advérbios, locuções, conjunções e sintagmas que cumprem as funções de segmentação, responsabilização enunciativa e orientação argumentativa).

Se os mecanismos de textualização do nível organizacional contribuem para a *coerência temática* do texto, os aspectos do **nível enunciativo** (segundo nível de análise) estabelecem, de acordo com Bronckart (1999 [2012], p. 130), sua *coerência*

*pragmática*, evidenciando os *posicionamentos enunciativos* (instâncias que assumem o que é enunciado no texto, vozes que aí se expressam) e traduzindo as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do enunciador sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Aqui, o olhar do pesquisador recai sobre um grande número de unidades linguísticas, tais como as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, os índices de inserção de vozes, os modalizadores e outras marcas de subjetividade. Bronckart e Machado (2009) revelam as implicâncias da identificação de cada um desses aspectos.

A identificação das *marcas de pessoa* aponta para a manutenção ou para a mudança dos valores dos índices de pessoa na progressão do texto, mostrando como o texto representa o enunciador no agir representado. A alternância de pronomes pessoais (eu, nós, a gente, tu etc.), por exemplo, desvela o estatuto individual ou coletivo atribuído a determinado agir.

Relativamente aos *índices de inserção de vozes*, avalia-se tanto a ocorrência dos índices quanto a ausência ou o apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador. Podemos detectar as vozes explícitas através dos diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto e indireto), marcadores de discurso segundo e outros índices (como aspas, diferentes formatações, jargões etc.). Para a identificação de vozes implícitas ou pressupostas, observam-se os operadores argumentativos e as unidades de negação de asserção.

Os *modalizadores* apontam para a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada, revelando o grau de verdade (caso das modalizações lógicas), de necessidade (modalizações deônticas) ou de avaliação subjetiva (modalizações apreciativas). Admite-se um “grau zero” de modalização quando se trata de uma constatação pura, inscrita sob uma simples asserção, positiva ou negativa (caso de verdades absolutas). As modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de diferentes níveis, chamadas *modalidades*: tempos do verbo no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc. Diferentes classes de palavras, como a dos adjetivos, por exemplo, poderão representar *outras marcas de subjetividade*; basta que se comprove o índice de subjetividade enunciativa a elas inerente.

O terceiro e último nível de análise, que é o **nível semântico** (do agir), permite chegarmos, com base na análise dos dois níveis macroestruturais anteriores, às configurações do agir e, daí, às representações do trabalho docente materializadas

nos textos. Com base no que dizem Bronckart e Machado (2009, p. 63-69) sobre a interferência dos aspectos de cada nível analítico na interpretação do agir, diremos que é possível chegar aos seguintes aspectos do trabalho docente a partir da análise dos níveis organizacional e enunciativo:

a) Pela análise do plano global – os conteúdos temáticos centrais envolvidos na representação que o sujeito constrói sobre o trabalho do professor.

b) Pela identificação dos tipos de discurso e sequências – os diferentes modos pelos quais o trabalho do professor é configurado pelo sujeito, caracterizando diferentes “figuras de ação”, tais como categorizadas por Bulea (2010) a partir da relação entre determinado foco do conteúdo temático e determinada modalidade de recursos linguísticos (especialmente os tipos de discurso). No quadro abaixo, temos a caracterização dos quatro tipos de agir a que Bulea chegou a partir de suas pesquisas baseada no trabalho realizado e representado por enfermeiras:

CATEGORIA DO AGIR	DEFINIÇÃO
<b>Ação ocorrência</b>	Figura de ação que se caracteriza por um alto grau de contextualização.
<b>Ação acontecimento passado</b>	Figura de ação que apresenta como proposta a compreensão <i>retrospectiva</i> do agir.
<b>Ação experiência</b>	Figura de ação a qual apresenta uma compreensão do agir sob a perspectiva da <i>crystalização</i> de experiências vividas.
<b>Ação canônica</b>	Figura de ação que propõe uma compreensão do agir sob a forma de <i>prescrições</i> , modelos de normas em vigor, emanados por alguém exterior ao actante.
<b>Ação definição</b>	Figura de ação que depende de uma compreensão do agir como objeto de reflexão, em uma tentativa de se definir o agir.

Quadro 1 – Figuras de ação propostas por Bulea (2010)

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Bulea (2010).

Para a análise no nível da microestrutura, o que se tem feito, conforme Bronckart e Machado (2009), é identificar as ocorrências de elementos que apontam para o trabalho do professor, comparar as diferentes ocorrências, localizar e selecionar os segmentos em que se encontram as ocorrências, desenvolver análises sintático-semânticas das orações em que aparecem as ocorrências e, por fim, classificar semanticamente os verbos e nominalizações relativas ao trabalho docente:

c) Pela análise dos mecanismos de coesão nominal: os principais actantes, elementos e aspectos envolvidos no trabalho docente, conforme a representação do sujeito.

d) Pela análise dos mecanismos de coesão verbal: os tipos de agir atribuídos ao professor. Para a análise dos verbos referentes ao trabalho do professor, tomaremos como base as classificações do agir propostas por Mazzillo (2006), Barricelli (2007), Barbosa (2009) e Muniz-Oliveira (2011), tal como organizadas por Veçossi e Corrêa (2012) no seguinte quadro (adaptado), que contém exemplos retirados de suas pesquisas sobre a representação do trabalho do professor:

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
<b>Agir com Instrumento</b>	Predicados que representam um agir individual do professor com o uso de instrumentos (simbólicos ou materiais).	[Ser professor] é <u>utilizar os teus conhecimentos</u> a favor do crescimento de outras pessoas. (agir com instrumento simbólico)
<b>Agir mental/ Cognitivo</b>	Predicados que indicam atividade mental ou capacidade do professor.	Ele não <u>sabe</u> de tudo.
<b>Agir Linguageiro</b>	Predicados com verbos de dizer. Podem ser de três tipos: a) agir linguageiro que implica uma resposta imediata dos alunos; b) que não implica uma resposta imediata dos alunos; c) agir linguageiro do professor em reação ao agir dos alunos.	O professor tem que <u>explicar</u> o conteúdo. (agir linguageiro do tipo b)
<b>Agir afetivo</b>	Predicados que implicam em um agir emocional.	Eu acho que começa tu [o professor] <u>gostando do que tu faz</u> .
<b>Agir físico/ Corporal</b>	Predicados com verbos que implicam em um agir físico, relacionado a um movimento corporal.	O professor entra na sala.
<b>Agir pluridimensional</b>	Predicados que envolvem um agir que engloba mais de uma forma de agir.	Tu [o professor] vai ensinar as pessoas.
<b>Agir prescritivo</b>	Predicados que envolvem prescrições para o agir do professor.	O professor <u>tem que</u> explicar o conteúdo.

Quadro 2 – Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor

Fonte: VEÇOSSO e CORRÊA (2012, p. 16, adaptado).

e) Pela análise dos mecanismos de conexão (organizadores textuais e argumentativos): o desenvolvimento de determinada tarefa, as vozes pressupostas, o valor atribuído a essas vozes pelo enunciador e as razões e objetivos atribuídos a um agir.

f) Pela análise dos marcadores de pessoa: o estatuto individual ou coletivo atribuído a um agir.

g) Pela análise dos mecanismos de inserção de vozes: o alvo da responsabilidade de um agir linguageiro, as diferentes vozes postas em cena, as relações dessas vozes com a voz da instância enunciativa e, com isso, o debate social que promovem.

h) Pela análise das modalizações: a forma como o agir é representado no que diz respeito aos critérios de verdade ou necessidade, às reações que provoca na instância enunciativa, ou ao tipo de interação estabelecida entre os interactantes.

i) Pela análise dos adjetivos: as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um objeto temático, no caso o professor e o trabalho docente.

Os níveis e categorias elencados nesta seção possibilitam diagnosticar as representações do trabalho do professor materializadas em diferentes textos. Contudo, somos cientes das lacunas que esse modelo de análise proposto pelo ISD pode apresentar. Por isso, seguindo a sugestão de Machado (2004, p. 158), desde já adaptamo-lo de acordo com o contexto e os objetivos específicos de nossa pesquisa.

### 3 PERCURSO ANALÍTICO E INTERPRETATIVO

Neste capítulo, descreveremos, com base nos aspectos elencados no capítulo anterior, o contexto de produção dos cinco textos constantes no Anexo A, referentes às entrevistas realizadas com o sujeito selecionado (S14). A seguir, analisá-los-emos sob cada um dos três níveis propostos pelo ISD, tais como foram apresentados no capítulo anterior. Se, sob algum nível ou sob algum aspecto do contexto ou de determinado nível, dois ou mais textos (ou mesmo os cinco) apresentarem as mesmas características, agrupá-los-emos em uma única descrição.

A denominação de percurso analítico e *interpretativo* dada a este capítulo deve-se ao fato de que o nível semântico, conforme já explicamos, compreende a *interpretação* dos elementos identificados nos níveis organizacional e enunciativo (e, acrescentamos, daqueles referentes à situação de produção), a qual permitirá chegar às representações do trabalho do professor. Desse modo, na descrição do contexto de produção e na análise dos níveis organizacional e enunciativo, deter-nos-emos meramente a levantar os elementos, que serão todos interpretados no nível semântico.

#### 3.1 Contexto de produção dos textos

Dos cinco aspectos que Bronckart e Machado (2009) julgam necessário considerar na identificação das condições de produção do texto (o *contexto sócio-histórico* mais amplo, o *suporte*, o *contexto linguageiro imediato*, o *intertexto* e a *situação de produção*), apenas o último necessitará de uma descrição específica para cada um dos cinco textos produzidos por S14. As demais condições são as mesmas para todos os textos, conforme passamos a descrever.

No que se refere ao **contexto sócio-histórico** mais amplo, entram em jogo desde o quadro geral que envolve a profissão docente na atualidade, conforme o apresentamos na introdução deste trabalho; passando pelo contexto que circunda as pesquisas desenvolvidas pelo ISD no âmbito do trabalho docente, tal como o especificamos na subseção 1.2.2 (“O ensino como trabalho: o ISD no Brasil”); até o contexto de nossa própria pesquisa e de seus participantes, tal como o descrevemos na

primeira seção do percurso metodológico. Seguindo essa ordem, o contexto sócio-histórico mais amplo de produção dos cinco textos elaborados por S14 define-se:

a) pela *vulnerabilidade característica do sistema* da complexa e não-regulamentada profissão docente (resultante de um processo histórico que tornou menos seletivo o recrutamento de professores, desqualificado o processo de sua formação, precárias as suas condições de trabalho, e baixa a atratividade da carreira), sobre o qual passaram a intervir vozes externas, muitas das vezes desautorizadas;

b) pela dificuldade, resultante do acima exposto, que os próprios docentes acabam demonstrando em definir sua identidade profissional, já que não têm um *lugar social* que lhes sirva de referência e tampouco diretrizes fixadas autarquicamente, as quais poderiam embasar a definição do seu trabalho (cf. RICHTER, 2011);

c) pela constatação dessa dificuldade de uma definição clara e convicta do trabalho docente nos discursos anuais da grande maioria dos participantes de nossa pesquisa – a julgar pela dúvida, pela vagueza e pela mescla de diferentes representações do senso comum – e pelo contraste que o texto de S14 pareceu estabelecer com os demais, na medida em que determinadas convicções, construções discursivas e atitudes enunciativas pareciam atestar maior protagonismo vocal ou, pelo menos, maior consciência das vozes do entorno, com as quais sua voz dialoga, conforme demonstraremos adiante.

Quanto ao **suporte** e ao **contexto linguageiro imediato**, os cinco textos resultantes das entrevistas feitas com S14 chegarão a público e circularão (especialmente no meio acadêmico) por via da presente Dissertação de Mestrado, cujo corpo os suporta fragmentariamente e cujo Anexo A os suporta integralmente. O contexto linguageiro imediato envolve, assim, todos os demais textos que integram o corpo deste trabalho: texto de introdução, textos de fundamentação teórica, textos de descrição metodológica, textos de análise e de interpretação de dados, texto de conclusão e mesmo textos constantes nos outros dois anexos (normas de transcrição e termo de consentimento), com todos os quais os cinco textos produzidos por S14 passam a manter relações tanto formais (já que compõem parte da arquitetura textual típica do gênero “dissertação de mestrado”) quanto ideológicas (já que um quadro teórico-metodológico específico – ISD – subjazera sua análise e interpretação). Inscritos no quadro de uma pesquisa, esses textos materializam interações linguageiras propiciadas por entrevistas, as quais foram efetuadas especialmente *para fins de pesquisa*, a fim de possibilitar aos participantes a expressão e a elaboração de



um *discurso* sobre aspectos que envolvessem a sua relação com o trabalho docente.

No que diz respeito ao **intertexto**, cada um dos cinco textos produzidos por S14 mantém relações facilmente identificáveis com aquele(s) resultante(s) da(s) entrevista(s) anterior(es), já que, para programarmos os tópicos a serem discutidos em cada entrevista, sempre considerávamos o que o sujeito dissera no ano antecedente e, durante as entrevistas, buscávamos retomar seus dizeres passados:

Aham... é hã::... eu me lembro o ano passado né:: na tua entrevista anterior tu falou que:: tu já/quando tu ingressou aqui tu sabia que a literatura que tu ia ter aqui não era semelhante a que tu viu no ensino médio. (KRM, texto 2, l. 14<sup>39</sup>).

É... aham... tu:: tinha falado anteriormente/na entrevista anterior que tu pensava em fazer concurso pra colégio militar. (KRM, texto 2, l. 77).

Nossa... uhum... tá... ((nome do entrevistado)) tu já deve ter percebido que já fazem... né já faz três anos que eu venho te perguntando o que que é pra ti ser professor né [...]. (VBG, texto 4, l. 101).

Quanto à situação de produção propriamente dita, embora haja alguns elementos do contexto físico, do contexto sociosubjetivo e do referente que são recorrentes em todos os cinco textos, há aspectos que se apresentam de forma diferenciada em cada um. Passemos, então, à descrição de cada aspecto da situação de produção nos textos resultantes das entrevistas constantes no Anexo A.

No que se refere ao **contexto físico**, os cinco textos foram coproduzidos oralmente por dois autores, sentados frente a frente, em um mesmo espaço-tempo, alternando entre si os papéis físicos de emissor e receptor, de modo a reconstituir um espaço de entrevista. A cada ano, porém, embora em um mesmo espaço físico amplo, os textos foram produzidos em diferentes momentos e por diferentes interlocutores, conforme segue:

O **lugar de produção** dos cinco textos foram quatro diferentes salas do prédio de uma universidade pública (localizada no Rio Grande do Sul), no qual está atualmente alocado o Curso de Licenciatura em Letras do qual o sujeito é aluno.

<sup>39</sup> Para as citações retiradas dos textos resultantes das entrevistas, referenciaremos o autor do enunciado utilizando as iniciais do seu nome (para as entrevistadoras) ou “S14” (para o entrevistado), o texto do qual o segmento foi retirado (texto 1, 2, 3, 4 ou 5) e a linha na qual se inicia, no texto, a passagem citada. Para facilitar a localização da citação no corpo da entrevista, efetuamos a marcação das linhas na extensão de cada um dos cinco textos que compõem o corpus da pesquisa (Anexo A).

Nenhuma das quatro salas é sala de aula da graduação, mas são salas nas quais circulam alunos e professores de graduação, mestrado e doutorado, em sua maioria pesquisadores. O texto 1 foi produzido na sala em que funciona um dos laboratórios de linguística, os textos 2 e 3 no auditório do Programa de Pós-Graduação em Letras, o texto 4 na sala que funciona como gabinete de pesquisa do Departamento de Letras Clássicas e Linguística, e o texto 5 na sala particular da professora que orienta este estudo.

Tendo em vista a natureza longitudinal de nossa pesquisa, com entrevistas anuais, cada texto foi elaborado em um **momento de produção** diferente, conforme parcialmente mencionamos no percurso metodológico. O texto 1 foi produzido em abril de 2011 (momento correspondente ao 1º semestre do sujeito no curso de licenciatura) e é resultante de um discurso oral que teve duração de cinco minutos e seis segundos (5'06"). O texto 2 foi produzido em abril de 2012 (momento em que o entrevistado cursava o 3º semestre da graduação) e é resultado de uma entrevista de quatro minutos (4'). O texto 3 foi produzido em julho de 2013 (quando o sujeito cursava o seu 5º semestre no curso) e traduz uma conversa que se prolongou por seis minutos e trinta e nove segundos (6'39). O texto 4 foi produzido em maio de 2014 (quando o entrevistado cursava o 7º semestre da graduação) e é correspondente a uma entrevista que teve duração de onze minutos e quarenta e sete segundos (11'47"). Por fim, o texto 5 foi produzido em novembro de 2014 (momento em que o sujeito estava finalizando o seu 8º semestre no curso) e corresponde à transcrição de uma interação de treze minutos e quarenta e sete segundos (13'47").

Quanto aos **interlocutores**, quando dissemos que não foram sempre os mesmos, não nos referíamos apenas ao que ocupa a posição de entrevistador (que, de fato, foi um papel assumido anualmente por diferentes indivíduos<sup>40</sup>), mas ao próprio entrevistado, pois ainda que este seja sempre o *indivíduo-participante* de número 14, a cada ano ele é um *sujeito sócio-histórico* diferente, mudado fisicamente, socialmente, subjetivamente. Inclusive a pesquisadora que realizou duas entrevistas distintas com esse sujeito não foi exatamente a mesma a cada ano. Diferentes mo-

---

<sup>40</sup> Devido ao número considerável de participantes a entrevistar a cada ano, contamos com a colaboração dos demais colegas do grupo de pesquisa na realização das entrevistas. Foi propositalmente que dividimos essa tarefa de modo que diferentes pesquisadores pudessem entrevistar um mesmo participante a cada ano, a fim de otimizar a captação de informações. Com isso, todavia, a conexão entre as cinco entrevistas não ficou comprometida, já que antes de efetuar cada entrevista, o pesquisador responsável fazia a leitura do texto resultante da entrevista anterior, para, a partir dele, dar continuidade lançar tópicos que pudessem dar continuidade à conversa.

mentos de produção, nesse sentido, determinam a existência de diferentes “sujeitos” (na acepção coerente com nossa abordagem sociointeracionista), conforme passamos a descrever (agora fisicamente, e, mais adiante, sociosubjetivamente).

No texto 1, os interlocutores foram a pessoa física Louise Cervo Spencer, doravante **LCS**, mulher, 22 anos, e a pessoa física do participante de número 14, doravante **S14** (cuja identidade, por questões éticas, não será revelada), homem, 17 anos. No texto 2, foram Karoline Rodrigues de Melo, doravante **KRM**, mulher, 20 anos, e **S14**, homem, 18 anos. No texto 3, Louise Cervo Spencer, **LCS**, mulher, 24 anos, e **S14**, homem, 19 anos. No texto 4, Vanessa Bianchi Gatto, doravante **VBG**, mulher, 23 anos, e **S14**, homem, 20 anos. No texto 5, Vanessa Bianchi Gatto, **VBG**, mulher, 24 anos, e **S14**, homem, 21 anos. Mesmo não havendo, em termos físicos, outros actantes além dos dois envolvidos em cada entrevista, é possível que tenha interferido na produção do texto o conhecimento *de ambos* os interlocutores sobre a existência de “receptores espiões”<sup>41</sup>: os membros da banca avaliadora deste trabalho de mestrado, alguns dos indivíduos aludidos durante as entrevistas<sup>42</sup> e mesmo outras pessoas (da academia ou não) que pudessem vir a ler esse diálogo transcrito e sobre ele criar impressões.

Em relação ao **contexto sociosubjetivo**, identificaremos o lugar social em que os textos foram produzidos, o papel social assumido pelos interlocutores (que lhes confere o estatuto ora de *enunciador* ora de *destinatário*) e o(s) objetivo(s) da interação. Ao contrário dos parâmetros no contexto físico, os do contexto sociosubjetivo são mais difíceis de identificar, pois envolvem diferentes representações que são mobilizadas por cada agente-produtor e que podem ser continuamente modificadas ao longo da interação.

Quanto ao **lugar social** da produção, os cinco textos foram produzidos em contexto acadêmico, no quadro de uma instituição pública de ensino superior. Já os **papéis sociais** de ambos os interlocutores variam a cada ano mais do que variam seus papéis físicos, pois agora entram em jogo não só as representações que cada um tem de si, mas as que cada um tem do outro.

No texto 1, Louise Cervo Spencer, LCS, exerce o papel social de estudante do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da mesma IES do

---

<sup>41</sup> Cf. KERBRAT-ORECCHIONI (2006, p. 28).

<sup>42</sup> (Ainda que tenhamos deixado claro aos participantes que todos os nomes de indivíduos e de instituições seriam ocultados da transcrição.).

sujeito pesquisado e também o papel social de pesquisadora de Iniciação Científica do Projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à linha de pesquisa “Linguagem e Interação”, da área de concentração “Estudos Linguísticos” do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. Já S14 tem o papel social de estudante do 1º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da IES focalizada. LCS enxerga S14 como seu “bixo” dentro do curso, isto é, como alguém que está tendo os seus primeiros contatos com a universidade e que passa pelo mesmo processo pelo qual ela mesma passara um ano antes; também o vê como um provável futuro colega de profissão. Já S14 provavelmente vê LCS como sua “veterana”, portanto como alguém que está em um nível mais avançado dentro do curso, tendo passado por experiências que ele ainda não passou; assim, pode vê-la como alguém que sabe mais não só sobre os conhecimentos acadêmicos (já que, além de tudo, atua em um projeto de pesquisa do qual ele é apenas um participante), mas sobre os próprios sentimentos que são comuns aos alunos que estão ingressando pela primeira vez em um curso superior. Ao mesmo tempo, pela aparência bastante jovem de LCS e pelo fato de ela estar apenas um ano à frente, pode ser que a veja como uma colega dentro do curso.

No texto 2, Karoline Rodrigues de Melo, KRM, exerce o papel social de estudante do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da mesma IES do sujeito pesquisado e ainda o papel social de pesquisadora de Iniciação Científica do Projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à linha de pesquisa “Linguagem e Interação”, da área de concentração “Estudos Linguísticos” do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. S14, por sua vez, ocupa o papel social de estudante do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da IES pesquisada e ainda o papel de professor atuante em projetos de extensão da universidade. KRM identifica-se com algumas percepções de S14, já que passou pelo mesmo curso de graduação; enxerga-o como um aluno determinado<sup>43</sup> (pois já revela envolvimento em Programa de Educação Tutorial (PET) e tem definidas suas preferências temáticas dentro do curso) e realmente interessado pela docência (pois revela que desde o primeiro ano do curso já vem ministrando aulas

---

<sup>43</sup> Era inevitável que as entrevistadoras tivessem, a cada ano, uma imagem pré-construída sobre S14, já que antes de preparar o roteiro de cada entrevista, estabeleciam contato com todas as informações que ele fornecera na anterior. Tomavam conhecimento, desse modo, das várias particularidades da vida e da história desse sujeito, que o diferenciam dos demais participantes e as quais não poderemos explorar exaustivamente aqui, mas podem ser conhecidas a partir da leitura do corpus na íntegra, no Anexo A.

em um curso pré-vestibular popular). Ao mesmo tempo, reconhece-o como um aluno de licenciatura que ainda não cursou a disciplina de Didática e tampouco passou pela experiência do estágio. Já S14 provavelmente vê KRM como alguém que pode ter um nível mais elevado de conhecimento e de experiências dentro do curso, já que realiza entrevistas com a turma “novata” da qual ele faz parte.

No texto 3, Louise Cervo Spencer, LCS, exerce o papel social de estudante do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da IES pesquisada e o papel social de pesquisadora de Iniciação Científica do Projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à linha de pesquisa “Linguagem e Interação”, da área de concentração “Estudos Linguísticos” do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. Já S14 assume o papel social de estudante do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da IES pesquisada, de professor atuante em projetos de extensão, de pesquisador atuante em projeto de Iniciação Científica e de estagiário em fase de observação. LCS continua enxergando S14 como seu “bixo” dentro do curso, que ainda não viveu determinadas experiências da graduação, como é o caso da regência durante o estágio, mas que já cursou a disciplina de Didática; também vê S14, agora, como um colega e amigo, já que, como ela também participava do Programa de Educação Tutorial (PET), os dois acabaram se aproximando. Este último fato, ao mesmo tempo em que pode ter deixado S14 mais à vontade durante a entrevista, pode também tê-la tornado artificial em alguns momentos, pois LCS, pela constante troca de ideias com S14 no ambiente de trabalho do PET, já tinha conhecimento das percepções dele sobre alguns dos tópicos que lhe lançava na entrevista. S14, no texto 3, continua vendo LCS como sua “veterana” (de graduação), mas também como sua colega e amiga (do PET); provavelmente já não se sente tão distanciado dela, pois agora ele também é atuante em projetos.

No texto 4, Vanessa Bianchi Gatto, VBG, exerce o papel social de estudante de mestrado na IES envolvida e de pesquisadora do projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à linha de pesquisa “Linguagem e Interação”, da área de concentração “Estudos Linguísticos” do Programa de Pós-Graduação em Letras da universidade. Além disso, assume a posição social de egressa do Curso de Licenciatura em Letras-Português da mesma IES. S14, por sua vez, ocupa o papel social de estudante do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português da mesma IES e de estagiário no ensino fundamental de uma escola pública. VBG, a partir do que leu de suas entrevistas anteriores, vê S14 como um aluno que se des-

taca em relação aos demais – conforme ele mesmo diz: “[...] a professora disse que eu... por enquanto eu é/sou um dos poucos que tinha conseguido mudar um pouco de visão... sabe... de se colocar na posição ‘professor’ e de:: pensar sobre a turma... pensar nessa visão diferente” (S14, texto 3, l. 61) – e que apresenta, de fato, algumas divergências em relação aos outros participantes do estudo: primeiramente, pelo tipo de instituição de ensino em que fez sua formação básica (uma escola confessional e um colégio militar); depois, pelo envolvimento precoce e contínuo em trabalhos de extensão e de pesquisa durante a graduação e, por fim, pela forma como vinha construindo suas representações sobre o trabalho docente (conforme veremos adiante). Tal representação de VBG sobre S14 confirmou-se no texto 4, quando ela mesma pôde presenciar sua narração da experiência de sucesso que ele teve em seu primeiro estágio. Já S14 provavelmente vê VBG como alguém que possui mais conhecimentos e viveu mais experiências que ele, já que sabe que ela está em um nível (pós-graduação) ao qual ele deseja “tentar ingressar” (S14, texto 2, l. 72). Sabendo disso, pode cogitar que VBG seja uma pesquisadora que pode se utilizar, em seu estudo de mestrado, do texto resultante da entrevista que está concedendo. Interessante observar que, a partir do contato com essa entrevistadora, o entrevistado torna manifesta a sua preocupação em fornecer respostas satisfatórias: “[...] ficou meio vago” (S14, texto 4, l. 122).

No texto 5, Vanessa Bianchi Gatto, VBG, ocupa ainda o papel social de estudante de mestrado na IES envolvida, de pesquisadora vinculada à linha “Linguagem e Interação”, da área de concentração “Estudos Linguísticos” do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma IES e, ainda, de ex-aluna do Curso de Licenciatura em Letras-Português dessa IES. S14, agora, assume o papel de estudante do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Português daquela mesma universidade e de estagiário na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública. VBG vê em S14 um formando, com todas as etapas do curso praticamente concluídas, estágios realizados, prestes a entrar no mercado de trabalho ou na pós-graduação. A representação que tinha de S14 como um sujeito seguro em relação às concepções e às próprias ações relativas à prática docente vai sendo modificada no decorrer da entrevista, já que, com o passar dos anos (conforme veremos adiante), ele vai deixando de ter certeza sobre o que seja “ser professor”. Já a imagem que S14 tem de VBG parece continuar a mesma, tanto que se mantém a preocupação em res-

ponder satisfatoriamente às perguntas: “[...] um conceito eu não vou conseguir te dar... tu tá percebendo né ((risos))” (S14, texto 5, l. 165).

A partir da descrição dos papéis sociais ocupados por cada um dos coprodutores dos cinco textos (e mesmo pelo aspecto físico da idade de cada interlocutor), podemos constatar que, em todos os casos, há certa assimetria na relação entre os dois interlocutores de cada texto. Seja pelo critério físico da idade ou pelo critério sociosubjetivo das experiências vivenciadas na graduação, um dos actantes está sempre em posição mais avançada (mesmo que não muito) que o outro. Ainda que pudessem haver laços afetivos de coleguismo e amizade entre S14 e LCS; ainda que, nesse e nos outros casos, tivéssemos buscado criar a atmosfera informal de uma conversa espontânea e desinteressada (“[...] *me conta* um pouco como que está esse teu quinto semestre” (LCS, texto 3, l. 1); “[...] mas eu *to* curiosa mesmo pra saber como é que foi essa experiência do estágio... no ensino fundamental... me conta um pouquinho” (VBG, texto 4, l. 12)); ainda que as formas de tratamento utilizadas pelos dois agentes-produtores de cada texto tenham sido as mais familiares possíveis (“[...] *tu quer* ser professor então?” (LCS para S14, texto 1, l. 78); “[...] *tu não tem* uma sobre-questão?” (S14 para VBG, texto 5, l. 153)) e ainda que o conteúdo temático da entrevista tenha sido relativo basicamente àquilo que o sujeito possui de mais familiar e àquilo que ele conhece mais do que ninguém: sua história, suas vivências, suas impressões, seus sentimentos suas concepções, – ainda assim a relação interpessoal entre os dois actantes de cada entrevista revelou-se vertical/assimétrica, assim consolidada pelo **papel praxiológico** e pelo **papel comunicativo** diferente que assumiram cada um dos interlocutores.

LCS, KRM e VBG exercem, nas entrevistas de que participam, o papel praxiológico de entrevistadoras, enquanto que S14 assume, nas cinco entrevistas, o papel praxiológico de entrevistado. A essa diferença de papéis é intrínseca uma relação de dominação/subordinação: as entrevistadoras é que controlam a interação, na medida em que assumem o papel comunicativo de iniciar, conduzir (propondo novos tópicos) e concluir a interação; o entrevistado contribui com a interação exercendo o papel comunicativo de desenvolver os tópicos introduzidos pela entrevistadora.

Com papéis praxiológico e comunicativos diferentes, entrevistadoras e entrevistado têm representações distintas sobre qual seja o **objetivo** da interação. Do ponto de vista das entrevistadoras, o objetivo é obter, para fins de sua pesquisa de mestrado, informações sobre as representações que o entrevistado tem do trabalho

docente. Já do ponto de vista do entrevistado, o objetivo da interação é poder colaborar (através do fornecimento de informações quantitativa e qualitativamente satisfatórias) com o estudo que o pesquisador pretende desenvolver.

Descrito o contexto de produção, com seus elementos pragmáticos e ilocucionais, implícitos no texto, resta descrevermos o **referente** dessa situação de ação de linguagem, que é de natureza declarativa e locucional, explícita no texto. Para construir os cinco textos constantes no Anexo A, os coprodutores mobilizaram conhecimentos que estavam previamente armazenados em sua memória a partir de suas experiências e de seu nível de desenvolvimento particular relativos não só ao gênero textual que deveria resultar de uma situação comunicativa de entrevista, mas à temática a ser abordada. Mesmo antes da análise textual, julgamos que entrevistadoras e entrevistado possam ter tido representações distintas sobre a temática da entrevista. Para o entrevistado, o conteúdo temático da entrevista seria uma descrição da situação atual (e ao longo da graduação) de sua relação com o Curso e com a profissão de professor, conforme lhe dissemos ao convidá-lo para participar da pesquisa. Já para as entrevistadas, o conteúdo temático consiste nas representações que o aluno de licenciatura (des)constrói sobre o trabalho docente. De uma forma ou de outra, os elementos do conteúdo temático mobilizados pelos interlocutores foram recordações, conhecimentos, crenças, valores e sentimentos em relação aos seguintes temas: vida escolar, processo de escolha pelo curso, profissão docente, curso de Letras, processo de formação, estágio. Confirmando o que fora teorizado por Bronckart (1999 [2012], p.98), todos esses temas do *mundo ordinário*, que pareciam estar organizados logicamente e hierarquicamente na memória de cada agente-produtor, necessitaram ser reestruturados com base nas coordenadas dos *mundos discursivos* (distintas das do mundo ordinário). Essa reestruturação textual dos conhecimentos prévios configurou diferentes **tipos de discurso** que compuseram o gênero entrevista, conforme poderemos demonstrar pela análise do nível organizacional dos textos. Veremos, também, que todas as representações aqui elencadas, que os agentes-produtores possuem sobre o contexto, sobre o gênero e sobre o tema, determinarão o que será expresso no texto.



### 3.2 Análise textual nos três níveis

O que dissemos anteriormente sobre a relação entre os níveis vale para a relação entre os aspectos de um mesmo nível. Assim, apesar da separação didática feita para explicar os diferentes elementos a serem identificados em cada nível, esses se encontram de tal modo correlacionados que um interfere no subsequente e se explica por ele. Em nossa análise, portanto, a preocupação será menos com a manutenção da distinção entre aspectos e mais com a explicitação da correlação entre eles.

Importa esclarecer ainda que, após a análise do plano global dos textos e dos tipos de discurso neles presentes, selecionaremos, para a submissão às demais etapas de análise, os segmentos que mais especificamente desvelam as representações de S14 sobre o trabalho docente, de modo a respondermos satisfatoriamente nossas questões de pesquisa. Isso significa, também, que embora estejamos trabalhando com textos coproduzidos, são os enunciados produzidos pelo entrevistado que serão priorizados.

#### 3.2.1 Nível organizacional

Assim que o leitor depositar o olhar sobre o plano global dos cinco textos que constituem o Anexo A, perceberá, pela sua forma, que se trata de transcrições de conversas entre duas pessoas, a julgar pela alternância de interlocutores marcada por siglas que identificam cada um. Se focalizar sua atenção no conteúdo das falas desses interlocutores, sem demora poderá concluir que se trata mais especificamente da transcrição de uma entrevista, já que, enquanto uma das partes se interessa em obter informações, a outra se empenha em concedê-las. A ausência de um título e de um *lead*<sup>44</sup> na organização desses textos bem como a presença de sinais específicos de pontuação fará o leitor cogitar que não se trata, porém, de uma entrevista jornalística.

---

<sup>44</sup> A estrutura da entrevista jornalística organiza-se em três partes: título (que resume o tema da entrevista), *lead* ou lide (pequeno texto de apresentação que aparece depois do título, que fornece informações sobre o entrevistado, por exemplo) e corpo (apresentação da entrevista propriamente dita).

Os textos são a tradução escrita de um gênero textual *oral, coproduzido*, denominado entrevista *de pesquisa*. É essa a representação que ambos os interlocutores de cada texto parecem ter acerca da ação de linguagem que estão construindo, já que buscam colaborar um com o outro no intuito de que o gênero ganhe forma e atinja seu objetivo. Ainda que, sociosubjetivamente, cada actante da entrevista mobilize diferentes representações acerca desse objetivo com base no papel social que cada um exerce e na imagem que constroem do outro, praxiologicamente ambos entendem que o objetivo daquela ação de linguagem é, *a priori*, trazer à tona informações que possam ser relevantes para uma pesquisa. As entrevistadoras, que conhecem o real objetivo do estudo, lançam ao entrevistado tópicos e perguntas que, direta ou indiretamente, exigirão que ele mobilize e externalize suas representações acerca do trabalho docente. O entrevistado, partindo das representações que tem sobre o papel social das entrevistadoras e sobre a finalidade última daquela entrevista, esforça-se por desenvolver adequadamente os tópicos e responder satisfatoriamente às questões.

Contemplando essa dinâmica de entrevista, podemos dizer que os textos são organizados não exatamente em parágrafos, mas em turnos de fala, de modo que cada turno corresponde à “vez” de cada interlocutor intervir (considerando-se também o silêncio como uma forma de intervenção). Os actantes respeitam o princípio conversacional da alternância, revezando-se na tomada de turno de acordo com a fórmula *abababa* (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 44).

Podemos dividir o plano global dos cinco textos de entrevista em três partes: *abertura, desenvolvimento e fechamento*. A abertura equivale à intervenção que dá início à interação. Nos cinco textos, correspondeu sempre a uma fala da entrevistadora, que era quem conduzia a entrevista. Enquanto no primeiro texto a abertura se deu sob a forma de uma constatação seguida de pergunta, nos outros textos deu-se sob a forma de uma solicitação ao entrevistado:

Sexo masculi: no... **idade?** (LCS, texto 1, l. 1).

Então tá ((nome do entrevistado))... e aí... eu quero que tu **me diga** se tu está gostando do curso ou não... (KRM, texto 2, l. 1).

Bom... então ((nome do entrevistado))... hã::... **me conta** um pouco como que está esse teu quinto semestre (LCS, texto 3, l. 1).

Então ((nome do entrevistado))... **eu queria saber... qual é** o sentimento que vem à tona nesse último ano de curso... nessa reta final (VBG, texto 4, l. 1).

Então tá ((nome do entrevistado))... na verdade eu conversei contigo da última vez e tu tava::: tu tinha terminado a experiência do primeiro estágio né... e eu fiquei sem saber como foi o segundo... tu tinha uma ideia né... tu me falou das tuas expectativas né... mas eu fiquei sem saber como foi... e aí como a ideia da gente era acompanhar todo o percurso de vocês aqui dentro... ia faltar essa etapa né... aí eu resolvi conversar contigo pra saber dessa parte... a Louise acho que também vai falar com os outros e tal... então **eu queria que tu me contasse** um pouco como é que foi essa experiência desse segundo estágio que tem no curso... que é no ensino médio e que na verdade tu fez na... na EJA... então assim... como é que foi? (VBG, texto 5, l. 1).

Exceto no texto 1, as entrevistadoras buscam, na abertura, dar à entrevista o tom de uma conversa espontânea e informal, de modo a obter o máximo de naturalidade e sinceridade por parte do entrevistado. O tópico lançado na abertura era geralmente amplo e sempre relativo a uma temática subjetiva (em geral, suas últimas experiências no Curso), a fim de que o entrevistado pudesse discorrer fácil e livremente sobre o assunto.

O desenvolvimento dos textos começa a partir da resposta do entrevistado à fala de abertura da entrevistadora e segue até o fechamento da entrevista. Equivale, portanto, à constante interação dos interlocutores que se alternam no par dialógico pergunta/resposta. O conteúdo temático do desenvolvimento está diretamente ligado aos tópicos norteadores das entrevistas, muitos dos quais foram diferentes a cada ano, conforme apresentamos em 2.2 (Procedimento de coleta de dados: a entrevista). Os quadros abaixo mostram os tópicos relativos a cada entrevista, na ordem em que foram sendo apresentados e desenvolvidos durante a conversa, bem como as linhas que ocupam no texto:

TEXTO 1		
1	Informações básicas sobre o sujeito participante	l. 1 à l. 6
2	Disciplina de que mais gostava na escola básica	l. 7 à l. 10
3	Disciplina de que não gostava na escola básica	l. 11 à l. 12
4	Professores que marcaram	l. 13 à l. 21
5	Gosto pela leitura e pela escrita	l. 22 à l. 35
6	Motivo que levou a prestar vestibular para Letras-Licenciatura	l. 36 à l. 41
7	Reação dos familiares e amigos diante da escolha por Letras	l. 42 à l. 47

8	Realização ou não de vestibular para outra área	l. 48 à l. 54
9	Busca de informações sobre o Curso antes da escolha	l. 55 à l. 64
10	Expectativas em relação ao curso	l. 65 à l. 77
11	Desejo (ou não) de ser professor	l. 78 à l. 83
12	Concepção sobre “ser professor”	l. 84 à l. 88
13	Projeção da atuação profissional (pós-formatura)	l. 89 à l. 97
<b>TEXTO 2</b>		
1	Gosto pelo curso	l. 1 à l. 6
2	Atendimento das expectativas reveladas em 2011	l. 7 à l. 23
3	Envolvimento em projetos	l. 24 à l. 34
4	Preferência (ou não) por uma área específica	l. 35 à l. 36
5	Desejo (ou não) de ser professor	l. 37 à l. 53
6	Concepção sobre “ser professor”	l. 54 à l. 70
7	Projeção da atuação profissional (pós-formatura)	l. 71 à l. 88
<b>TEXTO 3</b>		
1	Avaliação do quinto semestre de curso	l. 1 à l. 9
2	Expectativas em relação ao estágio	l. 10 à l. 20
3	Elaboração do projeto de regência para aplicar no estágio	l. 21 à l. 28
4	Impressões sobre a realidade da escola e da profissão	l. 29 à l. 41
5	Sensação de preparo de despreparo para assumir a turma	l. 42 à l. 49
6	Avaliação sobre os subsídios que o curso dá para a regência	l. 50 à l. 58
7	Incorporação (ou não) do papel de professor	l. 59 à l. 64
8	Experiências em sala de aula anteriores ao estágio	l. 65 à l. 70
9	Participação em projetos	l. 71 à l. 74
10	Desejo (ou não) de ser professor	l. 75 à l. 76
11	Concepção sobre “ser professor”	l. 77 à l. 89
<b>TEXTO 4</b>		
1	Sentimentos que vêm à tona no último ano de curso	l. 1 à l. 11
2	Experiência da regência no estágio no ensino fundamental	l. 12 à l. 27
3	Confirmação ou não das expectativas criadas na observação	l. 28 à l. 45
4	Avaliação da relação entre o projeto idealizado e a proposta desenvolvida	l. 46 à l. 58
5	Dificuldades e conquistas	l. 59 à l. 74
6	Autoavaliação sobre a prática em sala de aula	l. 75 à l. 83
7	“Lições” que o primeiro estágio deixa para o segundo	l. 84 à l. 95
8	Expectativas em relação ao estágio no Ensino Médio	l. 96 à l. 101
9	Concepção sobre “ser professor”	l. 102 à l. 126
10	Concepção (ou não) da docência como um trabalho e do professor como um trabalhador	l. 127 à l. 131
11	Desejo (ou não) de ser professor	l. 132 à l. 133
12	Planos para 2015	l. 134 à l. 141
13	Visão sobre a utilidade, na escola, das teorias vistas no Curso	l. 142 à l. 155
14	Projeto a ser desenvolvido para a regência no Ensino Médio	l. 156 à l. 175

TEXTO 5		
1	Experiência do estágio no Ensino Médio (EJA)	l. 1 à l. 51
2	Maior dificuldade	l. 52 à l. 86
3	Autoavaliação da prática em sala de aula	l. 87 à l. 116
4	Projeção da atuação profissional (pós-formatura)	l. 117 à l. 127
5	Concepção sobre “ser professor de língua e literatura”	l. 128 à l. 173

Quadro 3 – Conteúdo temático referente ao desenvolvimento das cinco entrevistas  
Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode observar pelo quadro, o que diferencia o conteúdo temático de uma entrevista e outra são seus temas periféricos. Aquela que seria para as pesquisadoras a temática central, qual seja, a concepção sobre o trabalho docente, faz-se presente em todos os textos: diretamente, pelas variantes da pergunta “O que é ser professor?” e, indiretamente, no desenvolvimento de determinados tópicos periféricos, conforme veremos adiante.

O fechamento das entrevistas, por fim, deu-se por meio de intervenções, por parte das entrevistadoras, que visavam a encerrar a interação. Nesse enunciado de fechamento, as pesquisadoras manifestam sua gratidão ao entrevistado, utilizando-se, para tanto, de saudações de polidez típicas de interações ritualizadas, como o chamamento do entrevistado pelo nome e formas tradicionais de agradecimento:

Era isso ((nome do entrevistado))... muito obrigada (LCS, texto 1, l. 98).

Ah tá... tá certo então ((nome do entrevistado))... era isso... obrigada (KRM, texto 2, l. 88).

Então tá bom ((nome do entrevistado))... obrigada pela entrevista... (LCS, texto 3, l. 94).

[...] certo?... é isso então... obrigada ((nome do entrevistado))... até (VBG, texto 4, l. 177).

Certo... muito bem ((nome do entrevistado))... é isso... muito obrigada (VBG, texto 5, l. 174).

Cabendo às entrevistadoras o papel comunicativo de iniciar, introduzir novos tópicos e concluir a interação, em todos os textos o actante com papel de entrevistador acabou falando uma vez mais que o entrevistado. Isso não significou, porém, que o entrevistado tenha falado menos que o entrevistador. A ferramenta de conta-

gem de palavras do *word* permitiu evidenciar que, em todas as entrevistas, o actante que mais fala é o entrevistado, conforme apontam os números relacionados no quadro abaixo:

Texto	Nº de palavras pronunciadas pela entrevistadora	Nº de palavras pronunciadas pelo entrevistado
1	286	507
2	298	357
3	211	903
4	539	1377
5	777	1350
<b>TOTAL</b>	<b>2111</b>	<b>4494</b>

Quadro 4 – Quantidade de palavras pronunciadas por entrevistadora e entrevistado  
Fonte: Elaborado pela autora

Se o entrevistado falou sempre mais que a entrevistadora, isso se deve não só ao fato de termos buscado lançar tópicos mais abrangentes, mas ao fato de o próprio entrevistado ter se mostrado cada vez mais desejoso por falar, talvez porque, com o andamento do curso, tivesse sempre mais experiências a contar.

Todavia, se o entrevistado, por um lado, demonstrou com o tempo mais facilidade de expressão diante das temáticas relativas às experiências vividas, por outro lado revelou cada vez mais dificuldade de se posicionar em relação ao objeto temático central do texto. Nas três primeiras entrevistas, realizadas durante os três primeiros anos da graduação de S14, a resposta à questão “O que é ser professor?” surgia rapidamente, sem muitos rodeios, revelando uma boa compreensão do sujeito acerca do objeto tematizado e colocando-o, por isso mesmo, em situação de divergência em relação aos demais participantes do estudo, fato que nos levou a selecioná-lo como sujeito desta pesquisa. Nas duas entrevistas realizadas no quarto ano da graduação, porém, S14 deixa ostensiva, em maio, sua incerteza sobre estar respondendo satisfatoriamente à questão “((pausa maior))... ficou meio vago” (S14, texto 4, l. 122) e, em novembro, assume pela primeira vez a ação de linguagem que até então só era exercida pelas entrevistadoras, *perguntando* à interlocutora, depois de uma longa pausa, de um suspiro e de outra longa pausa: “[...] tu não tem uma sobre-questão?” (S14, texto 5, l. 153).

O fato de o entrevistado ter desenvolvido os tópicos de forma mais espontânea e prolongada ao longo dos anos permitiu que outros “temas-satélites”, não programados, viessem fazer parte do conteúdo temático das entrevistas. Assim, a partir dos tópicos apresentados no quadro 3, que foram semiestruturados pelas pesquisadoras, o entrevistado trouxe à tona outros temas a eles relacionados. No texto 3, por exemplo, para responder à questão referente às impressões sobre a profissão e sobre a escola em que desenvolveria seu estágio, S14 acaba falando sobre o diálogo com professores de outras áreas e sobre a prática da professora regente da turma:

**LCS:** Tá e... qual foi a tua impressão em relação à **realidade da escola...** há::... a **realidade da profissão?**

**S14:** Ah... não foi muito:: impactante porque tem a experiência do PET né... de ir nas escolas... mesmo que a gente fosse poucas vezes... mas foi... é estranho... porque por exemplo tu está ali na **sala dos professores...** tu vê **o que os professores estão falando ali...** eu cheguei na escola e **uma professora perguntou... se eu ainda não tinha desistido de ser professor...** né... daí eu não respondi nada para ela né... claro... e fui lá... e comecei a observar as aulas... isso foi logo na primeira ou segunda semana de observação... e **dentro da sala de aula** já é outra situação né... porque tem só **a professora regente... ela tenta dar conta da turma... não consegue às vezes...** e tu... te coloca naq/em/com outra visão... tu deixa de ter uma visão só de estudante para ter uma visão de... regente né (Texto 3, l. 29).

Da mesma forma, sempre que a entrevistadora solicitava que o entrevistado falasse sobre sua experiência de regência no estágio, inúmeros aspectos relativos ao contexto de sala de aula eram tematizados: características da turma, método de ensino a que vinham sendo submetidos, conteúdos trabalhados, estratégias pedagógicas utilizadas pelo estagiário, respostas obtidas dos alunos etc.

Foi desse modo colaborativo que os cinco textos foram tomando forma e conteúdo: entrevistadora e entrevistado cumprindo cada um seu papel comunicativo na construção do gênero entrevista. É nesse sentido que não podemos usar a expressão “texto de S14” para nos referirmos ao gênero textual produzido a cada ano. Se recortarmos apenas os enunciados produzidos por ele, não teremos um texto (unidade comunicativa global, correspondente a uma ação de linguagem), mas meramente recortes, fragmentos de um texto. Os cinco textos constituintes do nosso corpus de pesquisa são textos coproduzidos; o que define a entrevista enquanto gênero textual é justamente sua natureza dialogal, interativa.

Tendo isso em conta, o que predomina nos cinco textos é o *discurso interativo*. Esse tipo de discurso semiotiza uma relação de conjunção entre o mundo ordiná-

rio (em que os actantes se encontram) e o mundo virtual (construído por via da ação de linguagem que executam). É um discurso, portanto, da ordem do EXPOR, em que o tempo da enunciação coincide com o tempo do enunciado (tempo presente): “KRM: [...] e aí... eu **quero** que tu me diga se tu **está gostando** do curso ou não; S14: Eu **to gostando** bem mais **deste** semestre do que do:: semestre passado” (Texto 2<sup>45</sup>, l. 1). Ademais, como esse próprio fragmento explicita, as instâncias de agentividade semiotizadas por S14<sup>46</sup> são relacionadas a esse actante e à sua situação particular (“**Eu** to gostando [...]”), o que corresponde a uma relação de *implicação*. O discurso interativo equivale, portanto, ao mundo do *expor-implicado* (cf. BRONCKART, 2006, p. 73).

As sequências que formam o discurso interativo são *sequências dialogais*, que, conforme Machado (2005), permitem manter o interlocutor na interação proposta. Isso é feito por meio das fases de abertura, de fechamento e das operações de transação, que deixam os interlocutores engajados, como mostra o excerto abaixo:

**LCS:** Bom... então ((nome do entrevistado))... hã::... **me** conta um pouco como que está esse **teu** quinto semestre

**S14:** Agora tá no final né... mas foi... hum... diferente... porque:: ele começou:: tranquilo e depois juntou com as/quando começaram as/as primeiras atividades de estágio... que foram projeto... apresentação de projeto... ele ficou muito... todas as disciplinas...hã... deram mais trabalho de alguma maneira... e por isso ficou um semestre atípico... **eu** considereei... até devido a essa:: ao estágio mesmo **né**... as disciplinas **eu** tenho desde o primeiro semestre mas essa... hã... manei/hã... essa oportunidade de ir para a escola é a primeira vez **né**

**LCS:** Uhum... e como que estão as **tuas** expectativas assim... em relação ao estágio?... **tu** tá gostando/**tu** gostou de observar as aulas? (Texto 3, l. 1).

A intervenção de abertura, feita por LCS, já coloca em jogo a pessoa de S14, que é o “tu” de quem o enunciador espera uma resposta. Os pronomes (pessoais retos e oblíquo, possessivos) de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> pessoas do singular são marcas linguísticas que configuram o discurso interativo. A conclusão da resposta de S14 com a expressão “né” funciona como uma forma de manter LCS engajada, pois à forma “né”

<sup>45</sup>Embora haja exemplos em todos os textos (já que os cinco organizam-se praticamente do mesmo modo em relação aos tipos de discursos), usaremos fragmentos ilustrativos ora de um ora de outro texto, a fim de não tornar a análise desnecessariamente exaustiva e, ainda assim, bem explorar o corpus.

<sup>46</sup> Para tratar da situação de “implicação” ou de “autonomia” em relação ao que é tematizado, consideramos exclusivamente o ponto de vista do entrevistado, pois é a relação dele (e não a nossa) com o objeto tematizado que nos interessa neste estudo.



(por extenso, “não é?”) espera-se que o interlocutor responda “se é ou não é”. LCS responde afirmativamente, por meio da expressão “uhum”, que é característica das sequências dialogais orais e que, no decorrer dos cinco textos, é constantemente utilizada menos para concordar com o interlocutor e mais para demonstrar engajamento conversacional.

Interpenetrado a esse discurso interativo que caracteriza do início ao fim os cinco textos, existem, porém, outros tipos de discurso, que o compõem. Se voltarmos ao quadro 3 e observarmos os diferentes conteúdos que são tematizados nas entrevistas, já poderemos levantar hipóteses sobre quais tipos de discurso foram mobilizados para tratar de cada tema: se o tópico exigiu um relato, provavelmente houve narração; se solicitou uma avaliação, pode ter havido descrição; se pediu uma definição, pode ser que houve argumentação. De fato, além do discurso interativo, constatamos outros dois tipos de discurso nos textos resultantes das entrevistas. Em todos os cinco textos, eles são utilizados para tratar dos mesmos tipos de conteúdo, conforme passamos a demonstrar.

De acordo com o que mencionamos ao descrevermos o contexto de produção dos textos, todas as entrevistas exigiram que os coprodutores mobilizassem não só representações acerca do gênero que correspondia àquela ação de linguagem, mas conhecimentos sobre o conteúdo temático. Considerando os tópicos desenvolvidos a cada ano, vemos que, em todas as entrevistas, o sujeito precisou lançar mão:

- a) de sentimentos e julgamentos sobre as experiências vividas Curso de Letras e sobre o próprio processo de formação (no caso de precisar descrever estados psicológicos, expectativas etc.);
- b) de lembranças de fatos vividos em um passado mais remoto (caso das memórias da vida escolar, dos motivos que levaram a escolher o curso) e em um passado mais recente (caso das experiências de estágio); e
- c) de conhecimentos ou crenças acerca da docência (para o caso de ter de defini-la).

Os três tipos de discurso que compõe o discurso interativo correspondente às cinco entrevistas que constituem o Anexo A, são, assim, respectivamente:

- a) outros *discursos interativos*, resultantes de um *expor-implicado*, em que há *conjunção* entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas que organizam a própria ação de linguagem em exercício (entrevista) bem como implicação do agente produtor S14 e de sua situação nas ações semiotizadas

no texto. Em outras palavras, S14 comenta sobre *si mesmo* e sobre sua situação *atua*<sup>47</sup>;

b) *relatos interativos*, resultantes de um *narrar-implicado*, nos quais há *disjunção* entre as coordenadas do mundo ordinário (relativas ao tempo da enunciação) e as coordenadas do mundo virtual (relativas ao tempo do enunciado) bem como relação das instâncias agentivizadas com o actante S14 e com sua situação. Em outros termos, S14 conta fatos ocorridos *consigo mesmo* em um tempo *passado*.

c) *discursos teóricos*, resultantes de um *expor-autônomo*, em que há *conjunção* entre as coordenadas da situação em que ocorre a entrevista e as coordenadas do próprio texto produzido assim como independência entre o autor S14 e as ações e situações semiotizadas no texto. Em outras palavras, S14 comenta sobre *algo*.

Utilizando agora o texto 1 como exemplo, observamos um segmento de relato interativo logo no início da entrevista, quando são utilizados verbos no pretérito perfeito e imperfeito, característicos do mundo narrativo:

**LCS:** Onde **você estudou** no ensino fundamental e médio?

**S14:** No ensino fundamental **eu estudei** no... ((nome da instituição confessional)) e no ((nome da instituição militar))... e no médio no ((nome da instituição militar))

**LCS:** Uhum... há... qual a disciplina que você mais **gostava** de estudar?

**S14:** Literatura

**LCS:** Tanto no::

**S14:** Só no médio né porque::

**LCS:** É tá... e qual disciplina que você não **gostava** de estudar?

**S14:** Física (Texto 1, l. 3).

Vemos aí que o relato interativo coexiste com o discurso interativo, do qual faz parte. Nesse sentido, a narração passa a ser co-construída: apenas em um primeiro momento o entrevistado sente a necessidade de elaborar toda a sequência narrativa, com advérbios, sujeito, verbo; nas demais sequências, como a estrutura narrativa já fora elaborada pela entrevistadora ao compor a pergunta, S14 limita-se a apresentar o elemento faltante, que, em uma frase afirmativa, viria substituir o interrogativo “qual”. O fato de os verbos estarem todos nas falas de LCS não descaracteriza o *narrar-implicado*. S14 narra sua própria vida escolar passada, mas não precisa explicitar textualmente o sujeito da sequência narrativa, porque, ao responder à pergunta, assume automaticamente a agentividade da ação referida por LCS;

<sup>47</sup> Atual em relação ao tempo de suas enunciações.

e não precisa explicitar verbo nem advérbios, porque as coordenadas de tempo e espaço também já foram explicitadas por sua coprodutora.

Um pouco adiante, na mesma entrevista, o tempo do enunciado volta a coincidir com o tempo da enunciação, quando S14 fala de sua expectativa e de seu desejo. É o discurso interativo, do expor-implicado, atestado pelas marcas linguísticas do tempo presente do indicativo, da primeira pessoa do singular e do advérbio:

**LCS:** A expectativa é boa então?

**S14:** Aham...

**LCS:** E o que que::... há... assim... tu **QUER** ser professor então?

**S14:** Quero...

**LCS:** O objetivo...

**S14:** Até **agora** né... (Texto 1, l. 76).

Neste segmento de discurso interativo inserido naquele que é o discurso interativo global da entrevista, vemos que, ao falar sobre sua expectativa, S14 apenas confirma uma situação sobre si mesmo já explicitada pela entrevistadora. Depois, para falar de seu desejo, usa o verbo em primeira pessoa e deixa ostensiva a conjunção do tempo do enunciado do desejo com o tempo da enunciação desse desejo (“Quero”); um desejo que poderia vir a mudar a qualquer instante posterior à enunciação: “Até agora né...”.

Ainda no mundo do “expor”, em que tempo da enunciação coincide com tempo do enunciado, segue-se à passagem acima um segmento de discurso teórico relativo à definição elaborada por S14 sobre “ser professor”. A diferença é que, aqui, o objeto tematizado não é a experiência nem o estado do actante, mas um objeto exterior a ele, sobre o qual se posiciona:

**LCS:** E o que que tu **acha** que **é** ser professor?

**S14:** Ah um trabalho bem difícil né... isso eu concordo com quem me disse... e **é** uma/**deve ser** uma/eu **acho** que **é** uma profissão muito satisfatória né **porque**::: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado (Texto 1, l. 84).

Marcam o discurso teórico a presença dos verbos relacionais no tempo presente (“é”), de valor genérico e não dêitico. Nesse caso específico, é composto de uma sequência argumentativa, marcada pelo uso do operador lógico “porque” e ope-

radores lógicos e de expressões modalizadoras como “acho” e “deve ser”. De acordo com Machado (2005), esse tipo de sequência é usado para convencer o destinatário da validade do posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso que pode ser visto como contestável pelo interlocutor. Também aqui, como em todos os outros segmentos apresentados, a presença do novo tipo de discurso não anula a existência do discurso interativo que o subjaz e do qual é parte constitutiva.

Agora que já apresentamos o plano global de cada um dos textos e sistematizamos os tipos de discurso presentes nas cinco entrevistas, alcançando uma visualização da organização geral dos textos, passaremos a direcionar nossa análise para os segmentos que tematizam mais diretamente o trabalho docente, a fim de que logremos responder nossas questões de pesquisa. A identificação dos mecanismos de textualização presentes nesses segmentos já permitirá, de início, fazermos um levantamento dos principais actantes e elementos que, de acordo com as representações do sujeito entrevistado, entram em jogo na dinâmica do trabalho docente bem como das representações que são elaboradas sobre esses actantes e elementos ao longo da progressão temática.

Para a identificação dos mecanismos de textualização, vamos lançar nosso olhar analítico sobre dois tipos de discurso relacionados a temáticas bem específicas: primeiramente, sobre os relatos interativos em que S14 narra suas experiências como professor em projetos de extensão e em estágio; depois, sobre os discursos teóricos em que S14 expõe sua concepção sobre “ser professor”. Importará, nesse processo analítico, a identificação dos mecanismos de coesão nominal, de coesão verbal e de conexão.

Pela identificação dos mecanismos de coesão nominal, podemos constatar quais temas e/ou actantes são introduzidos, retomados ou substituídos. Sintaticamente, trata-se de verificar os argumentos (geralmente formas nominais) que preencham as funções sintáticas de sujeito, complemento de verbo, atributo ou adjunto adverbial bem como suas retomadas, no texto, por meio de anáforas (cf. BRONCKART, 1999 [2012], p 263). Já pela identificação dos elementos de coesão verbal, é possível observar como os predicados (ou sintagmas verbais) são retomados de modo a fazer evoluir o conteúdo temático. Sintaticamente, trata-se de verificar os tempos verbais. No caso de nossa análise, interessa menos o efeito de progressão temporal provocado pelos verbos e mais o tipo de processo de agir do professor (ou

de outros actantes envolvidos no trabalho docente) que eles traduzem<sup>48</sup>. Morfológicamente, interessa-nos menos sua desinência modo-temporal (cuja observamos já nos foi útil na classificação dos tipos de discurso) e mais o seu radical (cuja informação aponta tipos de ações que nos permitirão chegar a uma semântica do agir no último nível de análise). Por fim, pela identificação dos mecanismos de conexão, poderemos constatar a forma como o sujeito articula o conteúdo que tematiza. Sintaticamente, trata-se de verificar os organizadores textuais utilizados.

Como o texto 1 não apresenta relatos interativos de experiências do sujeito como professor em sala de aula, olharemos para os outros textos, voltando ao primeiro quando da análise do discurso teórico sobre “ser professor”. No texto 2, temos:

**S14:** Por exemplo ano passado **eu dei aula** *mas*<sup>49</sup> foi em **cursinho pré-vestibular** né  
**KRM:** E tu gostou?  
**S14:** Aham... *mas* é muito **diferente** de **eu dar aula lá** e ir pra um **colégio** (Texto 2, l. 46).

Nesse relato interativo em que S14 narra sua primeira experiência em sala de aula, vivida em um cursinho pré-vestibular, identificam-se diferentes aspectos envolvidos no trabalho docente bem como as representações que o sujeito tem sobre eles. O primeiro actante posto em cena é o professor, aqui representado pelo próprio sujeito que narra sua experiência, introduzido, portanto, pelo pronome pessoal reto “eu” e retomado por esse mesmo pronome. “Dar aula” é o agir atribuído ao actante que exerce o papel de professor. Na sequência, entra em cena a aula, que é depois retomada pela repetição do substantivo. Dois cenários típicos do trabalho docente também são tematizados, quais sejam o cursinho pré-vestibular (que depois é retomado pelo advérbio “lá”) e o colégio. Ainda entra em jogo a diferença que, segundo S14, existe entre os dois contextos de trabalho docente. O organizador argumentati-

<sup>48</sup> Ocorre que o efeito de localização das ações *no tempo* já acaba sendo verificado quando se analisa a construção dos tipos de discurso. Bronckart (2008 apud BULEA, 2010, p. 69) inclusive já transpôs, mais recentemente, os mecanismos de coesão verbal para a análise dos tipos de discurso, removendo-os dos mecanismos de textualização. Nós, ainda que possamos ser julgados por menosprezar do potencial analítico na coesão verbal, manteremos o seu exame com a finalidade básica de fazer um levantamento dos verbos mobilizados pelo sujeito, interessando-nos mais pelo seu radical que por sua desinência temporal. Esse levantamento será útil no nível semântico, na medida em que evidencia os tipos de agir atribuídos ao professor.

<sup>49</sup> A fim de sinalizar para o leitor os diferentes mecanismos de textualização presentes no texto de S14, utilizaremos **negrito** para os mecanismos de coesão nominal, sublinhado para os mecanismos de coesão verbal e *itálico* para os mecanismos de conexão.

vo “mas”, além de marcar a transição de um relato interativo para um discurso teórico, corrobora a distância que S14 percebe entre dar aula em cursinho (“lá”) e “ir pra um colégio” [dar aula].

No texto 3, novos actantes, agires e outros elementos relativos ao trabalho do professor são tematizados. Primeiramente, S14 traz à tona aspectos referentes à sua prática como estagiário (que precisa, antes de assumir a regência, observar 20h de aula na turma) bem como ações que já executa como professor:

*É:: ficar observando as aulas assim... tem **um lado positivo** né *mas também* tem **um lado negativo**... tem que ir lá... ficar lá escut/observando a turma inteira... é **cansativo**... *só que:: até agora* **o estágio ele**... *ao mesmo tempo em que ele dá trabalho ele é*... uma:: não é **uma rota de fuga** *mas...* **ele** traz/dá muita **satisfação**... *por exemplo* fui fazer o cronograma eu não sei quantas vezes eu já organi/refiz aquele cronograma... *mas eu não me importei* sabe é **algo** que me motivou me deu vontade **fez eu** pensar mais sobre o que **eu** podia levar para eles... o que **eu** podia adaptar para aquela turma... o que **eles** iam gostar... então... acho que é isso (S14, texto 3, l. 12).*

Agora, além das aulas, aqui retomadas pelo advérbio “lá”, entram em cena os alunos, introduzidos pelo substantivo “turma”, que é retomado pelo pronome de terceira pessoa “eles”, pelo substantivo determinado por pronome demonstrativo (“aquela turma”) e novamente por “eles”. As aulas, assim como a turma, são objeto das ações de observação e de escuta de S14, no papel de estagiário: “Ficar observando as aulas [...] ficar escut/observando a turma inteira”. “O estágio” é outro elemento novo que surge, retomado pelo pronome “ele” e correspondente a um dos aspectos envolvidos na formação do professor. Às atividades do estágio estão relacionados os sintagmas nominais “um lado positivo”, “um lado negativo”, “cansativo”, “rota de fuga” e “satisfação”. Os organizadores lógicos “mas também” e “ao mesmo tempo em que” marcam justamente a coexistência de sentimentos antagônicos que o estágio provoca em S14. O organizador textual “até agora”, porém, desvela que essas impressões do sujeito são momentâneas, tendo ele consciência de que podem mudar depois da prática da regência. O organizador lógico-argumentativo “por exemplo” faz a conexão de uma sequência descritiva com uma sequência narrativa na qual o sujeito busca ilustrar, por meio de uma experiência vivida, a dupla-natureza das atividades de estágio: entra em cena a tarefa de preparar a aula, aqui tematizada pela introdução do elemento “cronograma”. O cronograma é objeto das

ações de elaboração, organização e refacção do próprio sujeito-estagiário: “[eu] fui fazer [...] eu já organi/refiz”. Ao mesmo tempo em que os verbos sugerem o caráter exaustivo do processo de “fazer o cronograma”, esse mesmo processo é retomado como algo que motivou S14, deu-lhe vontade e fez-lhe pensar mais. Ao sujeito-professor ainda são atribuídas as ações de “levar” algo para os alunos e de “adaptar” algo para a turma. “Eles” são a finalidade das ações do professor, que deseja planejar aulas que “eles iam gostar”.

Na sequência deste mesmo texto, em que o sujeito segue falando sobre a tarefa de planejar aulas, entra em cena, como actante, a professora regente da turma em que S14 faria estágio. Além disso, a turma, que já vinha sendo tematizada, é caracterizada, e os conteúdos de ensino são o novo elemento do trabalho docente que vem à tona:

**LCS:** E como é que foi pensar o projeto pra regência?

**S14:** Ah... foi um pouco **complicado** *porque é uma turma::... típica de sét/de sétimo ano... só que:::... a pro/ao mesmo tempo que a professora deles lá a regente não quer trabalhar com muito texto... ELES não gostam disso... eles não gostam nem um pouco... eles não participam... não se envolvem na aula... então eu tive que ao... ao mesmo tempo dar conta das atividades de leitura e produção... e... ela quer que eu trabalhe muito texto ( )... então tem que achar alguma forma de fazer esse texto se:::r atrat/atraente né... atrair eles (Texto 3, l. 21).*

O atributo “complicado” é utilizado para caracterizar a ação, atribuída a S14, de pensar o projeto que seria desenvolvido na turma. O organizador lógico-argumentativo “porque” introduz a justificativa, feita em sequência descritiva, para essa caracterização dada ao processo. A turma, caracterizada como uma turma típica de sétimo ano, tem sua situação problemática introduzida pelo mecanismo de conexão “só que”. O organizador “ao mesmo tempo que” marca a coexistência de uma ação negativa da “professora deles” (retomada com “a regente”) com ações negativas da turma (referida repetidamente pelo pronome “eles”): enquanto ela “não quer trabalhar com muito texto”, “ELES não gostam disso... eles não gostam nem um pouco... eles não participam... não se envolvem na aula”. O próprio agente-produtor do texto, no papel de estagiário dentro do relato interativo, apresenta-se então (ainda pelo pronome pessoal de primeira pessoa) como actante responsável por encontrar alguma solução. É o mecanismo de conexão “então” que faz a transição da sequência descritiva para uma sequência narrativa, em que S14 afirma: “[...] **eu** tive que ao...

ao mesmo tempo dar conta das atividades de leitura e produção... e... ela quer que eu trabalhe muito texto ( )... então tem que achar alguma forma de fazer esse texto se:::r atrat/atraente né... atrair eles”. O operador “ao mesmo tempo” destaca a conjunção de objetos de ensino dos quais S14, como professor, precisará dar conta: “atividades de leitura e produção” e “muito texto”. Este último conteúdo vem à tona a partir de uma ação da professora regente sobre o estagiário: “ela quer que eu trabalhe muito texto”. S14 atribui ao professor a tarefa de tornar o texto atrativo, a tarefa de “atrair eles”. Os alunos, assim, são novamente apresentados como o alvo da ação docente, aos quais não é atribuído nenhum agir.

A seguir, ao falar sobre sua impressão de estagiário (posição aqui marcada pelo pronome “tu”<sup>50</sup>) em relação à realidade da escola e da profissão docente, S14 coloca em cena, a partir de um exemplo, outros actantes envolvidos no trabalho do professor de uma escola: os outros professores: “[...] foi... é estranho... porque *por exemplo* tu está ali na **sala dos professores**... tu vê o que **os professores estão falando ali**” (S14, texto 3, l. 32). Segue-se a essa fala uma sequência narrativa em que o narrador apresenta a voz desses personagens. Tratando-se da inserção de uma voz, o segmento será explorado no nível enunciativo.

No texto 4, encontramos relatos interativos que tematizam menos os bastidores (como o anterior, elaborado quando S14 vivia a fase de observação no estágio) e mais a prática efetiva do sujeito em sala de aula, já que no período correspondente à realização dessa quarta entrevista o entrevistado já tinha cumprido a etapa de regência. Antes de propriamente narrar os fatos que constituíram sua experiência de estágio realizado no ensino fundamental, S14 a avalia e a caracteriza, por meio de um relato interativo (expor-implicado) no qual nos interessa o modo como os actantes são tematizados:

Assim... hã::: a **mi/EU** acho que a **minha experiência** foi... muito tranquila sabe foi... **a melhor** que **eu** poderia ter... *porque* a **minha turma** *por exemplo* **ela** tinha::: **tudo o que é tipo de aluno** tinha **naquela turma**... sabe era **uma turma** que tinha **o aluno agitado o aluno calmo... o aluno que fazia tudo** o que **tu** pedia... **o aluno que não fazia** e a/e era assim... *então*::: assim [...] hã::: a **minha experiência** pra **mim** foi **MUITO boa**... foi assim... **eu não esperava** que fosse **algo** tão **bom**... (S14, texto 4, l. 14).

<sup>50</sup> No nível enunciativo, falaremos sobre os valores que as marcas de pessoas assumem no discurso de S14, explicitando, assim, o estatuto individual ou coletivo que ele atribui a cada agir.



Aqui o sujeito já assume o papel de professor. Introduzido discursivamente pela primeira pessoa do singular (pronome pessoal reto “eu”), mantém a coesão nominal, a princípio, na mesma pessoa, pelo pronome possessivo: “minha experiência”, “minha turma”. Os nomes que se referem à experiência vivida pelo sujeito são “tranquila”, “a melhor”, “boa”, “algo [...] bom”. A explicação para o resultado positivo é introduzida por S14 pelo mecanismo de conexão “porque”, e o primeiro elemento tematizado a partir daí é a turma (“minha turma”). A coesão nominal em torno de “turma” passa a ser marcada por contiguidade, já que passam a ser nominalizadas individualmente as partes pertencentes ao conjunto “turma”: “o aluno agitado o aluno calmo... o aluno que fazia tudo o que tu pedia... o aluno que não fazia”. Os diferentes caracteres atribuídos a cada actante retomam, por contiguidade, o referente “tudo o que é tipo de aluno”. Aqui, pela primeira vez, vemos S14 atribuir ações a alunos, que já não são “eles”, mas entidades particulares às quais se atribuem agires distintos. O actante-professor (“eu”) é quem acaba revelando-se inativo diante de tantas ações alheias: “eu não esperava”.

Veja-se que, em meio às tantas formas nominais na primeira pessoa do singular para fazer referência ao enunciador que assume o papel de actante-professor, há uma ocorrência de “tu” com essa mesma função: “o aluno que fazia tudo o que tu pedia”. Isso mostra como a coesão nominal está em estreita relação com os tipos de discurso e sequências. No segmento em análise, temos um relato interativo com sequências predominantemente narrativas em que o enunciador narra sua experiência, mas com uma sequência expositiva/descritiva (introduzida pelo mecanismo de conexão “por exemplo”) em que ele caracteriza os tipos de aluno. Nas sequências narrativas (que existem antes de “por exemplo” e voltam a existir depois do operador de conexão “então” que as reintroduz), relativas a um narrar-implicado, é natural que o enunciador selecione, para contar *suas* experiências, a primeira pessoa do singular; na sequência expositiva, em que se fala de algo, é explicável a utilização da segunda pessoa do singular, que, com um valor genérico, bem se presta a caracterizações gerais, equivalendo a: aquele tipo de aluno que faz tudo o que se pede.

Seguindo o relato interativo, S14 narra os acontecimentos de sala de aula que desconstruíram a ideia que revelara na entrevista anterior, sobre o caráter “complicado” do processo de pensar e desenvolver um projeto naquela turma: “[...] quando eu comecei as aulas que a turma foi respondendo aos poucos e eu fui... fui ganhando eles... eu vi que ia ser totalmente diferente... que ia dar certo... tanto que

deu... cheg/deu--o **produto final** saiu **perfeito**... deu **tudo certo**” (S14, texto 4, l. 32). O organizador textual de valor temporal “quando” introduz a sequência narrativa que tem como actantes o professor (“eu”) e “a turma”, retomada por “eles”. Uma sucessão de ações (a inicialização das aulas pelo professor, a resposta dada pela turma e o ganho obtido pelo docente) fez com que o sujeito visse que a experiência seria “totalmente diferente” do que ele imaginara, desconstruindo a ideia negativa anteriormente formada. O sucesso parece vir, nesse sentido, quando a turma age, e os alunos (“eles”) se entregam, digamos, à proposta do professor. A prova de que a experiência de fato surpreendeu é introduzida pelo mecanismo de conexão “tanto que”, que introduz um novo elemento relativo à atividade de regência: o “produto final”<sup>51</sup> (retomado contiguamente por “tudo”), que é caracterizado como “perfeito” e “certo”.

**VBG:** E quanto assim à... à **atividade do professor** assim... teve alguma coisa que te surpreendeu... vendo na prática ali... escolar... ou era mais ou menos como tu... imaginava?

**S14:** [...] hã:: **algumas maneiras** de trabalhar **os assuntos** da língua portuguesa **eu** achei que foram assim... era pra massacrar as crianças... era... era **crianças** de doze... treze... catorze anos... era **sexta série**... *então*:: eu achava **estranho** *mas* **eu** nunca falei nada né *porque* **eu** tava... só observando (Texto 4, l. 35).

À “atividade do professor” S14 relaciona “algumas maneiras de trabalhar os assuntos da língua portuguesa”. São as abordagens de ensino que entram em cena como um elemento comum ao trabalho de qualquer professor; no caso de S14, relacionadas à didática da língua portuguesa, que é seu objeto de ensino. Pensando na prática da professora regente, S14 considera um massacre a sua ação em relação aos alunos, agora chamados “crianças”. O organizador lógico-argumentativo “então” marca a conclusão do agente-produtor acerca dos métodos de ensino da professora: “eu achava estranho”. O “mas” aponta para a adversidade que o próprio sujeito percebe entre achar estranho e não falar nada para alertar a professora, mas o “porque” introduz a justificativa para o seu comportamento: sua ação, ali, devia ser apenas observar.

<sup>51</sup> Faz parte do projeto a ser desenvolvido pelo estagiário durante a regência a elaboração de um produto final a partir das produções textuais feitas pelos alunos.

Para S14, é nas teorias vistas durante a faculdade que o professor (abaixo referido ora por “a gente” ora por “tu” ora por “eu”<sup>52</sup>, dependendo do tipo de sequência) deve se basear para escolher “a melhor maneira” de dar uma aula:

*Quando a gente prepara a aula... a gente sempre acaba lembrando alguma dessas teorias... por exemplo... ah... agora a gente tem aula com o professor ((nome do professor)) e ele fala muito do interacionismo... então tu vai preparar uma aula e tu pre/pensa nisso... como preparar essa aula da melhor maneira... sabe... só que... na escola agora observando as aulas eu percebo que a professora me/hã/o que que eu vou dizer... é algo muito mais assim... é aquele padrão da aula de literatura sabe... ah é em blocos e sepá/cada assunto é um assunto... não tem relação com nada e tá... é assim... sabe... então eu acho que essas teorias que a gente aprende aqui dentro e... com alguns professores né... hã:: a gente tem que lembrar sempre quando a gente vai preparar essas atividades (S14, texto 4, l. 144).*

O “interacionismo” é tematizado como uma “dessas teorias” que, segundo S14, deve ser lembrada no momento em que (“quando”) o professor (“tu”) “vai preparar uma aula”. O mecanismo de conexão lógico-argumentativo “só que” introduz uma situação que entra em conflito com o posicionamento de S14 e que é percebida por ele no contexto da escola em que faz a observação da turma-alvo de seu segundo estágio. Relacionado ao contexto escolar (“escola”, “as aulas”, “a professora”) está um “padrão de aula” que se opõe àquele que é preconizado nas teorias vistas na faculdade (“aqui”), especialmente o interacionismo. Nesse padrão, há “blocos”, “cada assunto é um assunto”. Se o interacionismo interessa-se pelas relações, no “padrão” da aula da professora, ao contrário, não há “relação com nada”.

No que se refere à prática do próprio S14 como professor, o relato interativo produzido pelo sujeito revela as mudanças de planos que se fazem necessárias quando o professor desenvolve sua aula, as quais decorrem do caráter imprevisível da ação dos alunos diante da proposta:

*[...] No... no caminho eu... assim ó eu fiz algumas mudanças pra adequar melhor... à turma... porque assim como eu tava tendo uma resposta muito positiva deles... eu pude acrescenta::r novos... novas ideias né... e... e trocar algumas que eu ach/que eu achei que seriam muito simples e que eles poderiam trabalhar de uma forma bem melhor com algo um pouco mais complicado (S14, texto 4, l. 48).*

<sup>52</sup> Voltamos a lembrar o leitor de que as diferentes marcas de pessoa (assim como os demais dêiticos) serão mais bem analisadas no nível enunciativo, o que permitirá uma melhor interpretação acerca delas no nível semântico.

As mudanças tornam-se necessárias, na experiência de S14, devido à ação de resposta dos alunos. Essa explicação é introduzida pelo operador argumentativo de conexão “porque”. É a ação dos alunos que determina as ações do professor de acrescentar ideias (retomadas por “algo”), de trocar o “simples” pelo “complicado”. A ação atribuída aos alunos aqui é, em vista disso, a de “trabalhar”.

A obtenção de respostas dos alunos é considerada por S14 como sua grande “conquista”, cuja narração é marcada pelo contraste dos predicados relativos aos actantes alunos (“não liam ou não gostavam de escrever”) quando da prática da regente (“a professora reclamava”) com os predicados relativos aos actantes alunos (“criar uma lenda”, “reescreviam mais”) quando do agir do professor S14 (“eu chegava com ati/--a atividade”, “eu chegava com a reescrita”, “eu pedia”, “minhas marcações”). É o mecanismo de conexão “quando” que faz a transição entre as duas situações em contraste:

**VBG:** E quais as **maiores conquistas**?

**S14:** [...] **a professora** reclamava que **eles...** não liam ou não gostavam de escrever... e quando eu chegava assim com ati/--a atividade eles tinham que criar uma lenda-- e quando eu chegava com a reescrita... **eles reescreviam assim mais do que eu pedia** sabe... além das **minhas marcações** (Texto 4, l. 67-72).

De acordo com o que tematiza S14, há também fatores negativos que podem interferir no desenvolvimento da aula preparada pelo professor-estagiário, como o mau “comportamento de algum aluno ou outro” (retomado pelo pronome demonstrativo “isso”, pelo substantivo “problema” e pelo sintagma nominal “alguma coisa de criança”), a interferência negativa da própria instituição (“a escola”) e da “professora regente” da turma:

**VBG:** Teve alguma **dificuldade**?

**S14:** Ah... alguns momentos assim de... **comportamento de algum aluno** ou **outro** sabe... de atrapalhar a turma ou... [...] foi **isso** o que tinha assim de **problema** às vezes sabe... *porque* assim **a escola** não interferiu em nada... **a professora regente** não interferiu em nada... então não tinha o que atrapalhar mais que... alguma **coisa de criança** né (texto 4, l. 58).

No caso da experiência vivida por S14, apenas o primeiro fator negativo interferiu. O organizador lógico “porque” introduz a informação que nega outras influências e justifica, portanto, a existência apenas da anterior. Como professor, S14 pare-

ce se incomodar com a interferência de ordens da instituição e/ou da professora sobre os conteúdos que deve ministrar e sobre o método de ensino que deve utilizar. O enunciado a seguir deixa mais evidente esse elemento que frequentemente entra em jogo no trabalho docente: as prescrições.

[...] **eu escolhi o EJA** justamente *pra não ter que fica/me quiar por aquele padrão do vestibular... porque eu fui numa escola* e a primeira coisa que **a professora** falou é que **eles seguíam o programa da ((nome da comissão responsável pelo vestibular na IES pública em que o sujeito estuda))**... *daí eu desisti... e fui pro EJA* (S14, texto 4, l. 163).

No segmento de relato interativo acima, S14 narra seu processo de escolha da escola e da turma em que realizaria o Estágio II, que, de acordo com o currículo do Curso, corresponde a um estágio no nível médio de ensino. O seguimento d’“aquele padrão do vestibular” ou do “programa da ((nome da comissão responsável pelo vestibular na IES pública em que o sujeito estuda))” funciona como uma prescrição em algumas escolas especialmente da cidade onde está localizada a IES pública em que S14 estuda. A escolha pela modalidade “EJA” (Educação de Jovens e Adultos), feita pelo próprio sujeito, no papel de professor-estagiário, foi movida pela finalidade (expressa pelo conetivo “pra”) de não precisar seguir tal prescrição. Ele explica a escolha pela EJA (e é o conetivo “porque” que introduz a explicação) através da narração de sua ida a uma escola na qual “eles” (anáfora de escola) seguiam a prescrição, o que provocou (e a consequência é introduzida pelo organizador textual “daí”, típico das sequências narrativas) sua desistência daquela instituição.

No texto 5, em que o relato interativo da experiência do segundo estágio tematiza basicamente os mesmos actantes e elementos envolvidos no trabalho docente já destacados, queremos apenas chamar a atenção para o modo sugestivo como é estabelecida a coesão nominal e verbal sobre os actantes alunos, o actante professor e as ações de cada em situação de aula. Devido à grande extensão do relato interativo em que S14 narra sua experiência de estágio na EJA, não o citaremos aqui. Desse modo, para acompanhar a análise, será necessário que o leitor dirija o olhar para o Anexo A desta dissertação, mais especificamente para as linhas de número 11 a 60 e 74 a 104 do texto 5. Marcamos no próprio texto de anexo os elementos de coesão nominal e os sintagmas verbais aos quais queremos chamar a atenção.

Os sintagmas nominais mobilizados nas primeiras linhas da sequência narrativa já evidenciam o contraste que S14 estabelece entre sua primeira e sua segunda experiência de estágio: de um lado “ano passado”, “ensino fundamental”, “expectativa baixa”, “tudo certo”; de outro, “esse ano”, “expectativa alta”. O mecanismo de conexão “só que” demarca a oposição entre o efeito que cada experiência provocou no sujeito, o qual é explicitado pelos sintagmas verbais: de um lado, “me surpreendi”; do outro, “me dei mal”. A experiência das aulas ministradas por S14 nesse segundo estágio é apresentada pelo substantivo “recepção” e retomada pelos seguintes nomes e expressões: “aula”, “aquela aula preparada”, “estranho”, “totalmente diferente”, “a coisa”, “diferença que talvez tenha bloqueado meu contato com eles”, “um desastre”, “desafiador”.

O actante-professor, papel assumido pelo próprio narrador da experiência, S14, é apresentado pelo pronome pessoal reto de primeira pessoa, “eu”, e retomado na maior parte das ocorrências pelo mesmo pronome ou pela forma possessiva. Uma variação disso está em uma única utilização da expressão “a gente”, que inclui a pessoa do professor. Diante desse “eu”, está “a turma” que, depois de ser assim apresentada, é retomada trinta e sete (37) vezes pelo pronome pessoal de terceira pessoa “eles” ou sua forma possessiva “deles”, no decorrer de oitenta linhas de texto. Há apenas mais duas ocorrências do substantivo “turma”, uma única ocorrência de um “a gente” que inclui os alunos e *nenhuma* anáfora que utiliza o termo “alunos” (ou “crianças” ou “o aluno” ou “aquele aluno” ou “um aluno” ou “os alunos desinteressados” ou qualquer outro termo ou expressão utilizada nas entrevistas anteriores). O termo “aluno” só volta a aparecer na linha 113, quando S14 fala de sua experiência como professor em cursinhos pré-vestibular: “Ah sim no... pré-vestibular eu/eu/hã::: eu seguia o padrão do vestibular [...] e ali tinha *aluno* de tudo o que era jeito... tinha aqueles que participavam sempre tinha os desinteressados então” (S14, texto 5, l. 113).

Na narração da experiência de estágio na escola, além da forte recorrência da forma despersonalizada “eles”, chamam a atenção os predicados a ela relacionados, que inativam seus sujeitos: a turma “não dava respostas”, eles “não participavam”, eles “tão aqui”, eles “continuavam”, a turma “ficava em círculo”, eles “demoravam”, eles “não queriam socializar”. Os sintagmas verbais relacionados ao “eu”-professor, por outro lado, desvelam inúmeras e diversificadas atividades: “mudar”, “planejar”, “ter em mente”, “considerar”, “propunha”, “encontrar uma maneira que eles partici-

passem”, “relacionar”, “facilitar”, “incentivar”, “aproximar”, “começar sempre a pensar numa sequência e ir com uma sequência B por trás”. No nível enunciativo e semântico, voltaremos a analisar e interpretar os dados aqui levantados. Por ora, poderíamos dizer que o grande elemento do trabalho docente que entra em cena aqui é a (falta de) interação entre professor e alunos.

O que ainda pode ser depreendido a partir dos mecanismos de textualização são as razões, finalidades e intenções das ações do professor em sala de aula, no caso, das ações de S14 em sala de aula. É a partir do exame dos elementos de conexão que podemos chegar a esses aspectos do trabalho docente representado pelo sujeito:

[...] a minha proposta era relacionar sempre o... o cânone que eles tinham que trabalhar... com o... com o que eles conheciam né com alguma... música... filme... li/até literatura contemporânea... **pra**... facilitar esse... contato deles com o clássico né e... numa tentativa de incentivar a leitura quem sabe... do que eles... de que eles encontrassem um gênero que eles... há:: se sentissem::: próximos [...] É... não distanciar né... **porque** era uma coisa assim... era eles aqui e aquilo lá sempre séculos atrás... então eles não tinham uma ligação... com... com o objeto de estudo deles que era o texto literário né [...] mas se era pra fazer algum trabalho ou... trabalhar mais aprofundado algum texto... mesmo que fosse fragmento **porque** eu não tinha como trabalhar o romance inteiro... em dois períodos né (S14, texto 5, l. 34).

Nessa passagem em que S14 ainda narra sua experiência do segundo estágio, podemos observar a *finalidade*, introduzida pelo mecanismo de conexão “pra”, do seu método de ensino de literatura (facilitar o contato dos alunos com o clássico e, com isso, incentivar a leitura) e as *razões*, introduzidas pelo mecanismo de conexão “porque”, de ter adotado esse método (as lacunas deixadas pelo método usado pela regente) e de trabalhar com fragmentos e não com a íntegra de romances (o pouco tempo disponível em dois períodos de aula semanais).

Para a análise dos mecanismos de textualização dos discursos teóricos em que S14 expõe sua concepção sobre “ser professor”, desconsideraremos as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes, modalizadores e outros elementos linguísticos que se prestam a uma análise enunciativa, a ser feita na sequência. Satisfar-nos-emos, por ora, em levantar nomes e verbos que ajudam o sujeito a definir, por coesão de termos ou de ações, o que é “ser professor”.

**LCS:** E o que que tu acha que é **ser professor**?

**S14:** Ah um **trabalho** bem **difícil** né... isso eu concordo com quem me disse... e é uma/deve ser uma/eu acho que é uma **profissão** muito **satisfatória** né *porque*::: sem o professor **NINGUÉM** vai se formar... tem que ter um **professor sempre** né... **ensino médio**... **ensino superior**... **mestrado**... **doutorado** (Texto 1, l. 84).

Em sua primeira entrevista, S14 elabora uma tese para responder à questão. Define o que é “ser professor” e apresenta seus argumentos. A elipse é a forma inicial de coesão verbal para retomar o verbo típico do discurso teórico, “é”, que já fora introduzido pela coprodutora. Depois, o verbo é duas vezes retomado em sua forma original. Os mecanismos de coesão nominal que retomam e, assim, definem o que é “ser professor” são os substantivos “trabalho” e “profissão”, caracterizados, respectivamente, como atividade “difícil” e “satisfatória”. O mecanismo de conexão lógica “porque” é o recurso argumentativo que introduz o argumento que justifica ser a docência um trabalho difícil e, ao mesmo tempo, uma profissão satisfatória. A dificuldade e a satisfação parecem residir na ação de *formar* e de formar “sempre”. O conjunto de níveis de ensino apresentado funciona como anáfora para o advérbio de frequência “sempre” e contribui para a argumentação na medida em que intensifica seu efeito.

Na segunda entrevista, antes de uma definição, tal como a anterior, S14 inicia sua resposta retomando a constatação utilizada como argumento no texto antecedente. O “sempre”, lá correspondente a todos os níveis de ensino, é aqui substituído pelo que podemos considerar uma referência exofórica à ideia de “todos os momentos”: “todas as áreas”. Se lá o advérbio era a catáfora de um conjunto de níveis de formação, aqui a expressão é anáfora de um conjunto de profissões elencadas: “o médico”, “o engenheiro”, “o advogado”; nomes que são, por sua vez, anáforas do referente “outras profissões”. “Letras”, ao lado de “Filosofia” passa a integrar a coesão nominal. Por meio dos organizadores “ainda mais” e “quando”, S14 coloca essa última como “uma área” de destaque, ligada às ações (“ajudar”, “produzir”, “argumentar”) de formação do senso crítico, de produção de materiais (“alguma coisa”, “pesquisa”) e de argumentação.

Eu assim... eu acredito que sem o professor não pode existir as **outras profissões** né::: *porque o médico* vai t/um dia teve um professor... **o engenheiro** também... **o advogado** também... **TODAS as áreas** necessitam de um professor né? [...] *Ainda mais quando* é um pr/hã::: alguma:::... **uma área** tipo **Letras**... que::: assim como **Filosofia** né::: vai te ajudar a formar **senso**



**crítico**... tu vai conseg/vai ajudar na hora que tu... for... produzir **alguma coisa... algum material** né::: há::: **nisso** não me/não me refiro só à **pesquisa**... até mesmo:: tu **vai argumentar**... [...] E eu acho que **é** uma **profissão** muito **nobre**... não *porque* eu quero ser professor... *mas*::: eu acho que também deveria ser **mais valorizada** (S14, texto 2, l. 54).

Encerrando sua resposta, S14 enfim introduz uma definição (“é”) para “o que é ser professor”. Para tanto, refere-a pelo substantivo “profissão”, sendo caracterizada como “nobre”. O operador lógico-argumentativo “mas” introduz ainda a ideia de que é uma profissão (o termo “profissão” fica elíptico, mas é possível saber que é o referente pelo uso do feminino “valorizada”) que mereceria maior valorização.

Na entrevista 3, S14 esforça-se, desde o início, pela elaboração de uma definição para “o que é ser professor”. Para isso, retoma várias vezes o verbo relacional da terceira pessoa no singular, no presente do indicativo, característico do discurso teórico. Embora a coesão nominal relacionada a “ser professor” seja toda feita por substantivos, o que caracterizaria propriamente uma definição, alguns dos nomes são indefinidos ou vagos: “uma coisa”, “algo”, “uma atividade”, “uma possibilidade”. Relacionados a esses termos, estão outros nomes contrastantes entre si: “complicada”, “satisfação”, “árdua”, “prazerosa”. Tal oposição é enfatizada pelo mecanismo de conexão “mas”:

Ah... é... **é uma coisa**/eu acho que **é uma coisa** MUITO complicada sabe... *mas* **é** uma:: **é algo** que dá... como é que eu falei antes... **algo** que va/dá muita **satisfação**... sabe eu... ah nã/não sei bem certo o que **É** ser professor... *mas* ((pausa maior))... ah **é uma atividade árdua** *mas* **é uma atividade prazerosa**... eu acho que **é**/por enquanto **é isso** sabe **é**... ((pausa)) **é uma possibilidade** que tu tem de::: todo mund/*por exemplo* assim ó... todo mundo tá diz q/ah **a educação**... no **Brasil** tá::: **horrível**... não é?... *mas* **é pouca pessoa** que sai **daqui de dentro** e vai lá pra **escola** dar aula... tem a vontade de sair **daqui** pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação tudo... **é raro quem vai lá**... fica falando **daqui** mas não se coloca no lugar de um professor de **escola básica**... eu acho que mais/**eu** to **motivado** mais a **isso** entende... a tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa... (S14, texto 4, l. 78).

A fim de melhor ilustrar sua tese, S14 traz um exemplo, introduzido pelo organizador lógico-argumentativo “por exemplo”, em que tematiza a realidade dos professores no cenário da educação brasileira a partir da introdução de temas como a escola (“lá”) e a universidade (“daqui”). A análise enunciativa do segmento permitirá explorar a relação que S14 estabelece entre esses temas.

Na quarta entrevista, realizada após a primeira experiência de estágio vivida pelo sujeito na escola, já não se vê coesão verbal em torno do verbo típico do discurso teórico. Abandonando a estrutura de definição, S14 adia sua tese sobre o que é “ser professor” introduzindo um relato interativo em que tematiza a própria pergunta feita pela entrevistada:

**VBG:** [...] então agora que tu enfim pôde ir fazer essa experiência NA sala de aula... num contexto DE ESCOLA... o que que tu diria que é **ser professor?**

**S14:** Esses dias perguntaram **isso** numa aula de estágio... perguntaram o que que era **o PAPEL do professor DE PORTUGUÊS**... [...] Assim... eu respondi *mas* eu disse que eu não tinha **uma resposta pronta** né... eu ach/pra mim **essa resposta** eu vou ter **depois** de mais **experiência**... não é com uma que eu vo::u te::r... **alguma noção** tudo bem... *mas* assim uma **resposta definitiva pronta** sabe... eu acho que é... indo na escola todos os dias [...] assim *por exemplo* ((começa a enumerar com os dedos))... vai envolver **minha prática**... o que eu/o **trabalho** com **os alunos**... **a respó/o estímulo** que eu vou dar pra **eles** e **a resposta** que eu vou ter **deles** né... então eu acho que/mas **não é algo simples**... muito **simples** né... como a gente pensa antes de... de ir pra **sala de aula** [...] (Texto 4, l. 104).

S14 tematiza outra pergunta em que “isso” (anáfora para “o que é ser professor”) lhe fora questionado: “o papel do professor de português”. A diferença em relação à pergunta da entrevistadora está na introdução do objeto de ensino específico de uma docência (no caso, da docência em Língua Portuguesa). A ação de S14 fora, de acordo com sua narrativa, responder. A “resposta”, assim, passa a ser o tema da resposta à entrevistadora, em que S14 nega (“eu não tinha”) a possibilidade de dar “uma resposta pronta”, “uma resposta definitiva”. A possibilidade de resposta está associada, de acordo S14, a um “depois”, à “experiência”, à “escola”, “a sala de aula”. É a ação de ir para a escola todos os dias que poderá lhe fornecer os elementos necessários para definir o que é ser professor. Esses elementos são exemplificados pelo sujeito, a partir da utilização do mecanismo de conexão “por exemplo”. São tematizados a prática do professor (“minha prática”), os “alunos” e o “trabalho” desenvolvido em conjunto com o professor (“o trabalho com os alunos”), o estímulo que o professor dá e a resposta que o professor recebe (“o **estímulo** que eu vou dar pra eles e a **resposta** que eu vou ter deles”). A tematização de tantos elementos permite que S14 conclua (“então”) seu raciocínio com uma definição do que “não é”

o trabalho docente (aqui novamente referido por um nome indefinido): “não é **algo** simples”.

Ainda nessa mesma entrevista, dentro do tópico relativo à concepção do entrevistado sobre “ser professor”, a entrevistadora introduz, para se referir à docência, o substantivo “trabalho” (que é a primeira anáfora de “ser professor” utilizada por S14, na primeira entrevista) e, para se referir ao professor, utiliza de forma inédita o substantivo “trabalhador”. Ao concordar com as denominações feitas pela entrevistadora, o “sim” de S14 retoma toda a ideia de enxergar a docência como um trabalho e o professor como um trabalhador:

**VBG:** Ok... e assim ó ((nome do entrevistado))... tu enxerga a **docência** como um **trabalho**... tu vê o **professor** como um **trabalhador**?

**S14: Sim** ((convicto, como se fosse óbvio))... né... sim p/tu... tu... tu estuda pra isso... depois tu faz um concurso... daí tu/tu ganha um salário tu prepara aula... tu trabalha né ((exclamando)) (Texto 4, l. 126).

Para argumentar sua tese, S14 traz um conjunto de ações e elementos que, para ele, estão pressupostas em um “trabalho”: a formação (“tu estuda pra isso”), a realização de concurso (“tu faz um concurso”), o recebimento de um salário (“tu ganha um salário”) e a execução da atividade em si (no caso do professor, “tu prepara a aula”), em que “trabalha” retoma e congrega todos os sintagmas verbais elencados antes.

Por fim, na última entrevista, a elaboração de um discurso efetivamente teórico, com verbos relacionais e nominalizações, parece se tornar ainda mais difícil. É ao relato interativo (introduzido pelo organizador textual de valor temporal “quando”) que S14 recorre para falar sobre “ser professor de língua e literatura”. É por meio da apresentação de ações do professor (“eu”) e dos alunos (“eles”), através de predicados verbais, que S14 busca definir a docência em Língua e Literatura: o professor trabalha com literatura (“trabalhei”), aproxima o aluno do texto literário (“aproximar o aluno”), oportuniza ao aluno o conhecimento da literatura brasileira como uma manifestação artística do ser (“oportunizar ao aluno esse conhecimento”); os alunos refletem sobre o texto literário (“eles pudesse refletir sobre o texto literário”). “Conhecimento” é o elemento que entra em cena na descrição do trabalho do professor, como aquilo que o professor fornece ao aluno:

**VBG:** Uhum... e:: então agora que tu já... senti na pele... lá no primeiro estágio... o que que é ser professor de língua né... trabalhou com português... e agora nessa experiência de estágio tu pode sentir o que que é ser professor de literatura... também né [...] o que que é ser **professor de língua e literatura?**

**S14:** [...] não sei... porque assim... no:: quando eu trabalhei no/agora com literatura a minha ideia era que eles pudessem refletir sobre o texto literário... não encerrado na/quando ele foi escrito... lá no século dezesseis digamos... dezenove... mas que hã:: todas as repercussões que ele podia trazer... pra hoje né pra... na tentativa de aproximar o aluno então... EU ACHO que... no caso do **professor de literatura** esse **papel** seria ((pausa maior)) deixar o aluno... oportunizar ao aluno esse conhecimento do... da literatura do país dele né... do Brasil... e no hã:: enquanto **manifestação artística** né da... do próprio ser

**VBG:** E::: isso vale pro **professor de língua**

**S14:** Claro... com certeza... porque né... vai conhecer a língua dele também... na língua no caso vai refletir sobre a língua... sobre o que **ela** possibilita (Texto 5, l. 129).

Ao trabalho do “professor de língua”, cujo tema é introduzido pela entrevistadora, S14 também relaciona o conhecimento e a reflexão, agora na forma de ações atribuídas ao aluno (“vai conhecer a língua dele”, “vai refletir sobre a língua”). Ainda que sejam tematizados os objetos “língua” e “literatura”, bem como o conhecimento e a reflexão a eles associados, S14 custa a elaborar uma definição da profissão específica do professor *de língua e literatura*, não desenvolvendo, a princípio, a temática e, portanto, não apresentando nenhum novo actante ou elemento:

**VBG:** Se tu pudesse criar **uma definição** assim do... da profissão de professor... de língua e literatura... o que tu diria?

**S14:** ((longa pausa, suspiro e outra longa pausa)) tu não tem uma sobre-questão? (Texto 5, l. 151).

Após uma nova tentativa da entrevistadora, S14 elabora enfim uma tese, considerando uma “redução” a concepção que associa “ser professor” a uma “vocação”. A coesão nominal traz a ideia de “facilidade” relacionada ao termo “vocação”: “facilidade pra trabalhar com essas duas” (em que “duas” retoma “língua e literatura”). O mecanismo de conexão “só que” introduz uma série de ações do professor e elementos do seu trabalho que justamente contrariam a ideia de “facilidade”. As ações do professor tematizadas são: estabelecer o contato com o aluno (“tu tem todo o contato com o aluno”) e ser o meio a partir do qual o aluno estabelece contato com o objeto (“tu vai ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato com o objeto”). Os elementos professor, aluno, objeto de ensino e as inter-relações entre eles

bem como a diversidade de ações destacadas levam S14, a partir de uma conclusão introduzida pelo operador lógico “então”, a definir (“é... é”) “ser professor” como uma “tarefa [...] complicada”, nominalização que contrasta com o termo “facilidade” anteriormente referido.

**VBG:** Não é que... na real eu sempre vinha te perguntando né... o que que **é ser professor** ((pausa maior)) de **língua e literatura**

**S14:** Eu acho que... aquela **redução à vocação** que... a gente escuta né... talvez ela **não seja a mais adequada** *porque... tu pode ter sim uma facilidade pra trabalhar com essas duas... com **língua portuguesa** e com a **literatura**... só que vai além disso né... tu tem todo o contato com o aluno... hã:: tu tem... tu vai... tu vai... **TU VAI ser** o que vai... **o meio** que tu vai... o **aluno** vai ter **o contato com o objeto** né... **então**... eu acho que **é... é uma tarefa** assim muito... **é complicada** sabe... *porque cada ano* tu vai ter uma **experiência diferente**... cada... no **mesmo ano tu vai ter três turmas**... **cada turma** uma **experiência diferente**... então... um **conceito eu não vou conseguir te dar**... tu tá percebendo né ((risos))*

**VBG:** Sim... e tu acha que isso vale pra profissão... só pra profissão de português... ou pra todos os professores

**S14:** Não eu acho que pra **todos** *porque toda disciplina* vista--pelo lado do **aluno toda disciplina** tem **uma dificuldade** né... e tanto pra **gente** né... *por exemplo ah eu me sinto mais à vontade dando aula sei lá sobre... o realismo do que dando aula sobre barroco*... digamos... *então::* acho que isso é válido pra **qualquer disciplina**... né (Texto 5, l. 155).

Para defender sua tese, S14 introduz, por meio do mecanismo de conexão “porque”, uma explicação que lhe serve de argumento. Nessa explicação entram em cena as diferentes experiências (“experiência diferente”, “três turmas”) vividas pelo professor a cada ano (“cada ano”, “mesmo ano”): “cada ano uma experiência diferente”. O substantivo “dificuldade”, relacionado a “todas as disciplinas” e atribuído “tanto pra gente” (aos professores) quanto para os alunos (“pelo lado do aluno”), deixa mais ostensiva a inadequação dos termos “facilidade” e “vocação” ao trabalho docente. Em meio a todo esse discurso teórico, S14 traz à tona o próprio tema do “conceito”, cuja elaboração, para ele, é uma ação impossível: “eu não vou conseguir te dar”.

Os relatos interativos e discursos teóricos aqui examinados voltarão a ser explorados na próxima seção, sob o ponto de vista enunciativo. Tal análise permitirá a percepção de nuances discursivas que, quando focalizadas, abrem horizontes para uma interpretação ainda mais rica e linguisticamente mais fundamentada.

### 3.2.2 Nível enunciativo

Se a análise dos mecanismos de textualização permitiu visualizar a coerência temática dos textos produzidos por S14, a análise dos mecanismos enunciativos permitirá observar sua coerência pragmática. Poderemos verificar, de um lado, as diferentes *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas acerca de um ou de outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as *fontes* dessas avaliações: “Quais são as instâncias que as assumem ou que se ‘responsabilizam’ por elas?” (BRONCKART, 1999 [2012], p. 319).

É evidente que, de certa forma, o posicionamento enunciativo já se mostrava no nível organizacional, através de diferentes operações de linguagem que foram sendo levantadas. É aqui, porém, que sistematizaremos melhor os mecanismos de posicionamento enunciativo, centrando-nos em verificar “de onde” procedem todas aquelas operações.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é diagnosticar as representações manifestadas pelo aluno de licenciatura, é sobre os enunciados de S14 que centraremos nossa análise. Ainda que os textos sejam todos globalmente co-construídos, analisaremos os segmentos cuja autoria é de S14. Embora considerado *autor* de seu próprio texto, S14 não é responsável pela totalidade das operações que constituem esse texto. Todas as representações que o sujeito mobiliza (sobre o contexto, sobre o conteúdo temático, sobre si mesmo) na produção de seu discurso são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros. Mesmo ao serem reorganizadas por ele de uma forma singular, a partir de sua própria experiência, conservam traços dessa alteridade. De acordo com a concepção de linguagem que fundamenta esse estudo, as representações sobre determinados conceitos, opiniões, valores “são sempre já *interativas*”. (BRONCKART, 1999 [2012], p. 323).

Durante a elaboração de seu texto, portanto, o autor transfere a determinadas *instâncias de enunciação a responsabilidade* pelo que é enunciado. Ao autor que assume esse papel de gerenciador, articulando tipos de discurso, chamaremos, conforme sugere nosso referencial teórico-metodológico, de *textualizador*. Quando essa gestão ocorrer em um discurso da ordem do “narrar”, poderemos chamá-lo de *narrador* e quando o gerenciamento se der em um discurso da ordem do “expor”, poderemos denominá-lo *expositor*.

Para identificarmos o funcionamento dessa gestão enunciativa nos textos de S14, atentaremos, em um primeiro momento, para as *marcas de pessoa* que aparecem em seu discurso. Esse exame permitirá constatar como o enunciador é representado a cada caso: se é atribuído ao seu agir um estatuto individual ou coletivo.

Nos cinco textos que constituem o Anexo A, a pessoa predominante é a primeira do singular, o que se justifica pela implicação do sujeito da enunciação tanto nos enunciados da ordem do narrar quanto nos enunciados da ordem do expor. Quando S14 é narrador, é também personagem; quando S14 é expositor, é também uma das matérias descritas. Nos relatos interativos, é, além de narrador, o personagem *bolsista do PET* (“[...] **eu** escolhi a professora ((nome da professora)) como orientadora”, Texto 2, l. 28), o personagem *estagiário* (“[...] **eu** cheguei na escola”, Texto 3, l. 34), o personagem *professor* (“[...] um ou dois prestando atenção e **eu** ali lendo o conto [...]”, Texto 5, l. 100), dentre outros papéis que assume. Nos discursos interativos, é, além de expositor, o “objeto” *escritor* (“[...] quando **eu** escrevo **eu** busco:: **eu** tento me espelhar no Luís Fernando Veríssimo que **eu** gosto muito né”, Texto 1, l. 31), o objeto aluno de Letras (“**Eu** to gostando bem mais desse semestre do que do:: semestre passado [...]”, Texto 2, l. 3), o “objeto” *estagiário* “[...] **EU** acho que a **minha** experiência foi... muito tranquila sabe foi... a melhor que **eu** poderia ter... [...] a **minha** experiência **pra mim** foi MUITO boa”, Texto 4, l. 14), dentre outros. Por vezes, em um mesmo segmento, encontramos “eu” expositor-actante e “eu” narrador-personagem:

[...] **eu** vo/espero começar dar aula logo então com o tempo **eu** vo::u modulando algumas coisas... deixando outras né... porque assim... teve/**eu** tive que trabalhar... sujeito e predicado com eles... e **eu** achei horrível a aula que **eu** dei... o que **eu** preparei pra eles **eu** achei horrível... **EU** não gostaria se eu fosse aluno ((risos)) sabe? (S14, texto 4, l. 76).

Outra marca de pessoa presente, em quantidade intermediária, nos textos de S14 é o “tu”<sup>53</sup>. Na grande maioria das ocorrências, contudo, esse pronome pessoal do caso reto não faz uma referência à segunda pessoa da interlocução, que seria a entrevistadora. Essa função primeira é exercida apenas duas vezes, ambas no texto 4: “Tu não tem uma sobre-questão?” (l. 153) e “Um conceito eu não vou conseguir te

<sup>53</sup> Não estamos considerando, aqui, os “tu” enunciados pelas entrevistadoras, mas apenas os que aparecem em falas do entrevistado, seja qual for sua referência.

dar... tu tá percebendo né” (l. 168.). E todos os outros casos, o “tu” é utilizado ou para uma referência genérica, às vezes fortemente indeterminada, outras vezes possivelmente relativa a um ou outro actante referido naquele enunciado. Analisemos algumas ocorrências:

Ainda mais quando é um pr/hã:: alguma::... uma área tipo Letras... que:: assim como Filosofia né:: vai **te** ajudar a formar senso crítico... **tu** vai conseguir/vai ajudar na hora que **tu**... for... produzir alguma coisa... algum material né:: hã:: nisso não me/não me refiro só à pesquisa... até mesmo:: **tu** vai argumentar (S14, texto 2, l. 59).

No segmento citado, o pronome pessoal reto “tu”, assim como o oblíquo “te”, tem um valor genérico cuja referência é fortemente indeterminada. Essa estrutura tem a função de pessoalizar enunciados de natureza impessoal; equivaleria à: [...] uma área tipo Letras em que se ajuda a formar senso crítico, ajuda na hora em que se for produzir alguma coisa [...] argumenta-se. Pode estar incluídas nesse “tu” qualquer pessoa com qualquer tipo de contato com as Letras.

[...] **tu** vai/ninguém tá preparado entende... **eu** vou lá dar aula... vou ter que estudar para ir dar aula... não vai ter um momento certo que **tu** vai estar preparado para ir dar aula... né **eu** não posso deixar de fazer estágio agora porque **eu** não me sinto preparado (S14, texto 3, l. 45).

Esse segmento do texto 3 é particularmente interessante, porque não só o “tu” tem um valor genérico, mas também o “eu”. Na forma impessoal (e escrita em registro formal), a construção seria: “Vai-se. Ninguém está preparado, entende? Vai-se lá dar aula. Ter-se-á que estudar para ir dar aula. Não haverá um momento certo em que se estará preparado para ir dar aula, não é? Não se pode deixar de fazer estágio agora porque não se está sentindo preparado.” Nesse caso, a referência é indeterminada; porém, sabendo-se do contexto de produção do texto, pode-se inferir que tanto o “tu” quanto o “eu” fazem referência aos alunos de Letras que estão cursando a disciplina de Estágio.

**VBG:** Ok... e assim ó ((nome do entrevistado))... tu enxerga a docência como um trabalho... tu vê o professor como um trabalhador?  
**S14:** Sim ((convicto, como se fosse óbvio))... né... sim p/**tu**... **tu**... **tu** estuda pra isso... depois **tu** faz um concurso... daí **tu/tu** ganha um salário **tu** prepara aula... **tu** trabalha né ((exclamando)) (Texto 4, l. 126).



Nessa passagem do texto 4, os “tu” que aparecem no discurso de S14 são genéricos. Apesar da indeterminação, podemos inferir, agora não só a partir do contexto, mas do próprio texto, que a referência do pronome seja o termo “professor”, apresentado no enunciado anterior.

Uma última marca de pessoa<sup>54</sup> que aparece, em menor quantidade que as duas anteriores, é “a gente”, equivalente ao pronome pessoal reto da primeira pessoa do plural: “nós”, na norma culta-padrão da língua. A forma “a gente” designa, em todas as suas ocorrências, o sujeito enunciativo e mais um conjunto de outros actantes, conforme passaremos a demonstrar. Em muitos dos casos, porém, é difícil dizer se se trata de um “a gente” que inclui a entrevistadora/interlocutora (eu + eles + tu) ou um “a gente” que a exclui (eu + eles - tu), já que o fato de todas as entrevistadoras ocuparem ou já terem ocupado alguns dos papéis sociosubjetivos assumidos pelo enunciativo permite que o autor as inclua ou não (e que elas se sintam ou não incluídas).

Uma primeira situação é aquela em que o “a gente”, assim como o “tu” já descrito, tem um valor genérico, na medida em que, embora saibamos de quem se trata o “eu” nele presente, não sabemos quem são os “eles” que aí se somam. É o que se observa nos seguintes segmentos: “Eu acho que... aquela redução à vocação que... **a gente** escuta né... talvez ela não seja a mais adequada” (S14, texto 5, l. 157) e “[...] quando **a gente** vai conversar com alguém que já tá... exercendo a profissão... às vezes que tu... te desanima um pouco” (S14, texto 2, l. 40). No primeiro caso, pode se referir a toda e qualquer pessoa e parece incluir também a entrevistadora, a julgar pela presença do “né” que desvela a representação que S14 tem de que ela saiba do que ele está falando, por já ter escutado também. No segundo caso, tanto pode se referir a qualquer indivíduo como apenas àqueles que estão em processo de formação para a docência.

Outro tipo de ocorrência é aquela em que estão incluídos no “a gente” o enunciativo e outras pessoas que cursam uma licenciatura, podendo a entrevistadora estar também incluída: “[...] não é algo simples... muito simples né... como **a gen-**

---

<sup>54</sup> Veja o leitor que não apresentamos ocorrências de “eles” como marca de pessoa. É que, do ponto de vista enunciativo de Benveniste, a terceira pessoa é uma não-pessoa e, como tal, não é jamais instaurada como actante de uma enunciação. Os “eles” presentes nos textos designam actantes do enunciado, não da enunciação. Se “ele/eles” assume(m) um discurso, nesse exato momento se torna(m) “eu/nós”. O “tu” genérico, correspondendo assim a uma não-pessoa, só foi aqui elencado nas marcas de pessoa porque materialmente assim se apresentou: como um pronome de segunda pessoa.

te pensa antes de... de ir pra sala de aula” (S14, texto 4, l. 121). Em outros casos, remete ao enunciador e aos estudantes de Letras:

[...] tem disciplinas que ainda são muito fechadas dentro do curso... que **a gente** vai precisar pra se formar pra... se **a gente** quiser continuar aqui no meio acadêmico... mas pra sala de aula... é... não tem co/eu acho que não tem como levar... tem que mudar muito pra levar o que **a gente** vê aqui lá para a escola (S14, texto 4, l. 54).

Na situação acima, trata-se provavelmente de um “a gente” exclusivo, pois a entrevistadora, no momento daquela enunciação, já se encontrava formada. Outras vezes, ainda, a referência é ao enunciador e especificamente aos seus colegas de turma: “[...] **a gente** tá na metade do curso” (S14, texto 3, l. 43).

Há ainda casos em que “a gente” se refere ao agente produtor do discurso, no papel de professor, e aos demais professores: “Quando **a gente** prepara a aula... **a gente** sempre acaba lembrando alguma dessas teorias” (S14, texto 4, l. 144) e “[...] pelo lado do aluno toda disciplina tem uma dificuldade né... e tanto pra gente né” (S14, texto 5, l. 169).

O que chama especialmente nossa atenção é o fato de que há apenas uma única ocorrência em que “a gente” designa a união do sujeito enunciador, no papel social de professor, com sua turma de alunos, que é a seguinte: “[...] as aulas que a turma ficava em círculo... e **a gente** discutia algum ponto alguma coisa... eram ótimas” (S14, texto 5, l. 54). Essa pequena sequência narrativa encontra-se “perdida” em meio àquele extenso (tanto que não pudemos transformá-lo em citação) relato interativo da última entrevista, no qual “eu” e “eles” figuraram cada um na sua oração particular. Nas quarenta e nove (49) linhas (l. 11-60<sup>55</sup>) em que S14 narra sua experiência do segundo estágio, há vinte e seis (26) ocorrências de “eles/deles” e vinte e seis (26) ocorrências de eu<sup>56</sup>/meu/minha; e apenas aquela única ocorrência de “a gente” sinalizando uma ação realizada conjuntamente: por professor e alunos. Se

<sup>55</sup> Consideramos apenas as 49 linhas em que o enunciador é S14, desconsiderando, portanto, as falas da entrevistadora.

<sup>56</sup> Contamos apenas aquelas em que o pronome de primeira pessoa está explícito e não aquelas em que está elíptico. Por outro lado, contamos tanto os “eu” da enunciação quanto os “eu” do enunciado, isto é, tanto aqueles referentes a S14-narrador quanto aqueles referentes a S14-personagem.

quisermos fazer uma interpretação<sup>57</sup> enunciativa da frustração que emana do discurso desse professor, poderemos dizer que advém do desperdício de vinte e seis (26) oportunidades de enunciar na primeira pessoa do plural (ou: sob a forma de “a gente”).

Na sequência do referido relato interativo, S14 elabora, no mesmo texto 5, um discurso interativo em que faz uma avaliação da experiência anteriormente narrada. Nessa exposição, diferentemente do que se viu no relato, a presença do “eu” predomina sobre a do “eles”, pois S14 dedica-se a refletir exclusivamente sobre a *sua* prática e sobre as mudanças nas *suas*<sup>58</sup> atitudes para uma experiência futura mais exitosa: “[...] **eu** tentei atender ao que eles queriam” (l. 89), “[...] **eu**... hã: pude pensar em maneiras de eles terem mais contato com a literatura... **eu** tive que pensar muito na forma que **EU** ia trabalhar” (l. 94), “[...] é uma coisa que **eu** já não vou repetir quando tiver que trabalhar de novo isso” (l. 103) e “**eu** vou t/agora PRA SEMPRE **eu** vou ter sempre preparado o... a aula A e a aula B” (l. 83).

O leitor poderia objetar o levantamento das ocorrências do pronome de terceira pessoa no nível enunciativo, mais ainda a partir do que dissemos na nota 54. De fato, do ponto de vista da enunciação, “eles” não é pessoa. Contudo, diante do relato interativo frustrado de S14 sobre sua experiência de estágio, repleto de “eles” dissociados do “eu”, não podemos deixar de lembrar e de considerar que essa situação de enunciado fora, dentro daquele espaço da sala de aula e dentro de um determinado tempo, uma situação de enunciação. No “aqui” e no “agora” daquela “interação”, “eles” foram os “tu” daquele professor que foi “eu”; “eles” tiveram o tempo e o lugar da enunciação para, como interlocutores, assumirem o discurso e tornarem-se “eu” também. Mas, de acordo com o relato de S14, “[...] eles não... não participavam... ficavam ali... a turma tava sempre cheia mas... não tinha resposta deles” (texto 5, l. 16). Na interpretação que faremos com base na conjugação de todos os dados levantados, poderemos avaliar em que medida lhes foi concedido, além de um tempo e de um lugar, um turno de fala.

Ao identificarmos as marcas de pessoa, podemos identificar também as marcas enunciativas de tempo e de lugar, que se instauram a partir delas. Nesse âmbito, destacamos sobretudo segmentos em que os dêiticos de lugar fazem-se signifi-

<sup>57</sup> O leitor perdoe a antecipação do nível de análise, mas ocorre que a observação poderia não causar o mesmo efeito se feita muito distante deste parágrafo.

<sup>58</sup> Conter-nos-emos e deixaremos a discussão para mais adiante.

cativos relativamente a certa representação que S14 tem sobre a relação entre a escola e a universidade:

[...] é pouca pessoa que sai **daqui** de dentro e vai **lá** pra escola dar aula... tem a vontade de sair **daqui** pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação tudo... é raro quem vai **lá**... fica falando **daqui** mas não se coloca no lugar de um professor de escola básica... eu acho que mais/eu to motivado mais a isso entende... a tentar pelo menos ir **lá** e fazer alguma coisa (S14, texto 1, l. 84).

[...] tem disciplinas que ainda são muito fechadas dentro do curso... que a gente vai precisar pra se formar pra... se a gente quiser continuar **aqui** no meio acadêmico... mas pra sala de aula... é... não tem co/eu acho que não tem como levar... tem que mudar muito pra levar o que a gente vê **aqui lá** para a escola (S14, texto 4, l. 54).

Tendo em conta que o lugar da enunciação é o meio acadêmico, “aqui” e “daqui” fazem referência a esse meio, enquanto que “lá” se refere à escola; mais especificamente, a um tipo de escola que difere do tipo de escola em que o sujeito enunciador estudou: não é a escola particular-confessional ou federal-militar de onde ele veio, mas a escola pública estadual ou municipal para onde ele vai, e para onde ele vai não estudar, mas ministrar aulas. O par opositivo “aqui-lá” parece evidenciar certa distância que S14 percebe entre essa escola e a universidade; de dentro da universidade, vê a escola como um lugar distante, com características que não comportam a realidade integral do mundo acadêmico.

Como vimos, em razão dos próprios tipos de discurso que predominam nos cinco textos (discurso interativo e relato interativo, nos quais a pessoa da enunciação está implicado no enunciado), S14 atribui a si mesmo a responsabilidade pela grande maioria dos enunciados. Ainda assim, para além do caráter fundamentalmente dialógico inerente a qualquer discurso, os textos produzidos por S14 deixam ostensivas algumas vozes que são por ele gerenciadas. É assim que podemos falar de S14 como um textualizador. Como narrador de relatos interativos ou como expositor de discursos teóricos, explicita vozes de personagens e de instâncias sociais<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Bronckart define dois tipos de vozes além da “voz do autor”: as “vozes de personagens” são aquelas precedentes de seres humanos *implicados nos acontecimentos ou ações constitutivos do conteúdo temático de um segmento de texto*; já as “vozes sociais” são aquelas precedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que *não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto*, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (cf. BRONCKART, 1999 [2012], p. 327).

Em ambos os tipos de discurso, é a presença de *verbum dicendi* e a presença de discurso indireto que funcionam como os únicos *índices de inserção de vozes* presentes nos textos, já que, tratando-se de transcrições de um discurso oral, não temos sinais gráficos como aspas<sup>60</sup>, travessões nem outras diferentes formatações. Alguns verbos de ação também podem sinalizar a inserção de uma voz se forem verbos que instrumentalizam o *dictum*, isto é, que indicam ações realizadas por meio de um dizer.

Nas ocorrências de vozes tanto de personagens quanto de instâncias sociais, três aspectos são predominantes e chamam de forma especial<sup>61</sup> a nossa atenção nos relatos interativos e discursos teóricos de S14: 1) a forma explícita de apresentação das vozes; 2) a presença marcante da voz do autor empírico em diálogo confrontante com essas outras vozes; e 3) a superposição da voz do autor empírico sobre as vozes alheias.

A intromissão de vozes externas parece ter sido uma constante na trajetória de S14. Desde o momento de sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras, eram, além do mais, vozes contrárias aos desígnios do próprio sujeito. No texto 1, S14 coloca em cena diferentes personagens e grupos sociais (pessoas do convívio social, pais e amigos) cuja voz ele teve de ouvir naquele momento:

<sup>62</sup>Teve **gente** que disse... *ah:: Letras... tu pode mais né... tão ruim ser professor... ah... pelo lado da minha família a/pelo menos os meus pais deram apoio né... mas teve **amigos meus** que disseram *ah: Letras ((depreciação))... faz algum melhor né... ((risos)) disseram assim (S14, texto 1, l. 44).**

A voz dos pais aparece como a única voz favorável à escolha profissional feita pelo sujeito. A expressão “deram apoio”, equivalente ao verbo “apoiaram”, traduz uma ação realizada por meio de um dizer partidário à voz do filho. Os enunciados

<sup>60</sup> As normas de transcrição do NURC, que foram nossa referência, preconizam o uso de aspas apenas para o caso de citações literais ou de leitura de textos durante a gravação (vide Anexo B).

<sup>61</sup> Especial tendo em vista não só o contexto social mais amplo que envolve esse estudo, mas o contexto de nossa pesquisa, do qual fazem parte os textos produzidos pelos outros participantes, com os quais os textos de S14 estabelecem contraste. Talvez para a análise de outros gêneros e de outros textos empíricos os três aspectos mencionados sejam encarados como estratégias linguísticas usuais.

<sup>62</sup> Nas citações que ilustram os índices de inserção de vozes, usaremos **negrito** para os sujeitos do dictum, sublinhado para os verbos de dizer ou para os verbos de ações que se realizam por um dictum ou ainda para os verbos de ações que funcionam como uma resposta ao enunciado do interlocutor; e *itálico* para o próprio dictum, isto é, para aquilo que é dito pela respectiva voz demarcada: o enunciado.

sob a responsabilidade enunciativa das pessoas em geral e dos amigos (destacados em itálico na citação), porém, desvelam uma representação totalmente desfavorável sobre o curso escolhido por S14: “tão ruim ser professor”. O dizer “tu pode mais”, além de apontar para a representação que as pessoas tinham de S14 como um sujeito competente, sugere que o Curso de Licenciatura em Letras não demandaria tamanha competência. Apesar das manifestações contrárias, contudo, S14 ingressou no curso, sobrepondo a sua voz (“[...] eu sempre quis ser professor”, texto 1, l. 39) às vozes sociais.

Ao ingressar no curso, surgiram outras vozes que poderiam levá-lo a desistir da escolha. No segmento abaixo, os verbos de dizer sinalizam a introdução de uma voz social que está indeterminada (haja vista os verbos em terceira pessoa), mas que, pelo texto e pelo contexto, podemos inferir que seja a voz dos estudantes de Letras que já estavam com sua graduação em andamento quando da chegada de S14:

A literatura do ensino médio me disseram *que não é nem um pouco parecida com o que eu vou aprender aqui né... e o português também não porque... gramática eu tô tendo agora... (e só depois) a linguística:: e:... essa parte de... análise sintática por exemplo eu não vou ver mais... o que me contaram né... mas... mesmo assim eu to feliz... to gostando* (S14, texto 1, l. 71).

A essa voz social que ressalta as quebras de expectativas e os possíveis problemas do processo de formação contrapõe-se a voz do autor empírico (“eu to feliz... to gostando”), que expõe um sentimento e uma avaliação opostas ao que se poderia esperar, o que se comprova pelo uso da conjunção adversativa “mas” e da concessiva “mesmo assim”.

Depois, já em sua trajetória dentro do curso, chega o momento do primeiro estágio. Nas primeiras semanas de observação, uma voz social já se manifestou, trazendo novamente uma mensagem pessimista em relação à profissão que S14 estava disposto a seguir: “[...] eu cheguei na escola e **uma professora** perguntou... *se eu ainda não tinha desistido de ser professor... né... daí eu não respondi nada para ela né... claro... e fui lá... e comecei a observar as aulas*” (S14, texto 1, l. 34). É a voz social da professora em exercício, que parece ter uma concepção bastante negativa acerca de sua própria identidade profissional. A voz do autor empírico, que no tempo do fato narrado não verbalizou uma resposta à professora, aparece no re-

lato interativo para contar que, embora não tenha lhe dito nada, foi para a sala de aula e começou as observações. De certa forma, essa reação do personagem estagiário, ao ser narrada por S14, funciona como uma resposta à voz daquela professora, uma voz de protesto do autor empírico em relação à expectativa da professora sobre sua desistência.

Em um único segmento de texto, entre todas as cinco entrevistas, S14 revela abalada a sua certeza em relação à escolha pela licenciatura. No texto 2, quando a entrevistadora pergunta se ele quer ser professor, S14 responde, após uma pausa maior: “*por enquanto* ainda quero”. Ao pedido de explicação da entrevistadora, ele diz: “Ah não sei porque tem **muita gente** que::: fica/não digo que fica metendo medo sabe... mas:: quando a gente vai conversar com **alguém que já tá... exercendo a profissão...** às vezes que tu... te desanima um pouco” (Texto 2, l. 39). É novamente a voz social dos professores em exercício. Apesar do uso da expressão não-ilocutória “meter medo”, a presença do verbo “conversar” comprova que a ação de “meter medo” é executada por um *dictum*. Apesar da dúvida que a essa voz social conseguiu instaurar sobre a escolha profissional de S14, o fato de ele ter continuado sua caminhada na graduação atesta que sua própria voz é que falou mais alto.

Se na primeira experiência de estágio, ao ter sua certeza sobre a escolha profissional testada por uma professora da escola, S14 já se mostrara convicto de suas intenções enquanto estudante de licenciatura, no segundo estágio mostrou-se convicto diante de suas concepções de ensino enquanto professor. Diante da voz de uma instituição social de ensino (representada por uma professora), que preconizava o atendimento a um programa específico de ensino, S14 desiste de estagiar na instituição:

[...] eu escolhi o EJA justamente pra não ter que fica/me guiar por aquele padrão do vestibular... porque eu fui numa escola e a primeira coisa que a professora falou é que *eles seguíam o programa da ((nome da comissão responsável pelo vestibular na IES pública em que o sujeito estuda))*... daí eu desisti... e fui pro EJA (S14, texto 4, l. 163).

As únicas vozes com as quais S14 parece concordar ou as quais parece levar em consideração são aquelas advindas dos professores da academia e, na situação de preparação de uma aula, as vozes dos alunos:

[...] a gente tá na metade do curso e é como **a professora**:::... a ((nome da professora **orientadora do estágio**)) por exemplo falou... que tu *vai/ninguém tá preparado entende*... eu vou lá dar aula... vou ter que estudar para ir dar aula... não vai ter um momento certo que tu vai estar preparado para ir dar aula... né **eu não posso deixar de fazer estágio agora porque eu não me sinto preparado** (S14, texto 3, l. 43).

[...] eu entreguei o relatório... e **a professora disse** que eu... por enquanto eu *é/sou* um dos poucos que tinha conseguido mudar um pouco de visão... sabe... de se colocar na posição professor e de:: pensar sobre a turma... pensar nessa visão diferente (S14, texto 3, l. 61).

Quando a gente prepara a aula... **a gente sempre acaba relembrando alguma dessas teorias**... por exemplo... ah... agora a gente tem aula com **o professor** ((nome do professor)) e **ele fala** muito do interacionismo... *então tu vai preparar uma aula e tu pre/pensa nisso... como preparar essa aula da melhor maneira* (S14, texto 4, l. 144).

[...] pelo que **eles** [os alunos]... há: responderam no questionário diagnóstico... **eu tentei atender ao que eles queriam**... né... eles *queriam conhecer mais textos mais... literatura*... alguns queriam só passar de anos né pra acabar o ensino médio (S14, texto 4, l. 88).

No primeiro segmento, vemos que tanto S14 concorda com o que diz a orientadora de estágio que nem cogita adiar a realização dessa etapa da formação. No segundo segmento, S14 não necessariamente concorda com o que disse sobre ele essa mesma professora, mas tanto leva em consideração que utilizou a voz dela para avaliar sua situação de futuro professor. Essa construção textual polifônica acaba funcionando não só como uma forma de polidez, na medida em que evita que o expositor teça elogios sobre si mesmo, mas também como uma estratégia argumentativa, na medida em que confere a responsabilidade pelo que é enunciado a alguém que é autoridade no assunto. A terceira citação desvela o partidarismo de S14 às teorias interacionistas privilegiadas pelo professor, já que o entrevistado mostra levá-las em conta no momento da preparação de suas aulas. No último segmento, é a voz dos alunos de S14 que entra em cena. Por meio das respostas a um questionário-diagnóstico aplicado antes da regência, os alunos puderam expor sua voz, dizendo o que esperavam das aulas de Literatura. Ao trazer essa resposta dos alunos para o relato interativo, S14 permite que a entrevistadora tenha acesso aos valores presentes naquela turma e transfere aos alunos parte da responsabilidade sobre a escolha da abordagem de ensino que foi utilizada.

Mas é nos discursos teóricos elaborados por S14 sobre “ser professor” que a explicitação de vozes sociais se nos torna particularmente sedutora. É essa uma das singularidades de textualização desse sujeito que torna seu texto diferente dos tex-



tos dos demais participantes, sob os três aspectos já referidos: *explicitação* da voz outra, *diálogo* de sua própria voz com a voz outra e *confirmação* das próprias convicções. Ainda assim, como não poderia deixar de ser, é possível divisar a existência de vozes sociais implícitas, as quais o expositor revela como suas. Vejamos o discurso teórico de S14 na primeira entrevista, feita em 2011, quando ele fala sobre “o que é ser professor”:

Ah um trabalho bem difícil né... isso **eu concordo** com **quem** me disse... e é uma/deve ser uma/**eu** acho que é uma profissão muito satisfatória né porque:: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado (S14, texto 1, l. 85).

Embora o expositor não defina quem é o dono da voz que considera ser professor “um trabalho difícil”, a voz está manifesta, e o diálogo com a voz do autor empírico imediatamente se estabelece. Desta vez, não há conflito, mas compartilhamento de representações. Após essa primeira definição, S14 ainda elabora uma segunda, por meio de um enunciado cuja responsabilidade atribui a si próprio: “[...] é uma profissão muito satisfatória né porque:: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né [...]” (Texto 1, l. 84). Nossos conhecimentos acerca do contexto de produção desse enunciado, contudo, autorizam-nos a inferir a existência de uma voz social aí implícita: a voz da mídia, mais especificamente a voz de uma campanha publicitária desenvolvida pelo “Movimento Todos Pela Educação”<sup>63</sup> e que foi ao ar em uma emissora televisiva de grande audiência no país justamente no mês de abril de 2011 (vide link do site do movimento, nas referências), mês em que realizamos a entrevista com o sujeito. A campanha teve como slogan “Um bom professor, um bom começo” e tematizou “a valorização do bom professor como questão prioritária para a melhora da qualidade da Educação no país” (cf. consta no site). Foi divulgada em todas as mídias, sendo que na televisiva tinha o formato de um vídeo musicalizado<sup>64</sup> com uma canção cuja letra diz:

<sup>63</sup> “O ‘Todos Pela Educação’ é um movimento que congrega sociedade civil, gestores públicos de Educação, iniciativa privada e especialistas com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens a uma Educação de qualidade até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil” (cf. consta em seu sítio na web: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>).

<sup>64</sup> O vídeo também pode ser visualizado no site do Movimento, mais especificamente na página a que este link dá acesso: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a-nova-campanha-do-movimento-todos-pela-educacao/>

A base de toda conquista é o professor  
 A fonte de sabedoria, um bom professor  
 Em cada descoberta, cada invenção  
 Todo bom começo tem um bom professor  
 No trilho de uma ferrovia, (um bom professor!)  
 No bisturi da cirurgia, (um bom professor!)  
 No tijolo, na olaria, no arranque do motor  
 Tudo que se cria tem um bom professor  
 No sonho que se realiza, (um bom professor!)  
 Cada nova ideia (tem um professor)  
 O que se aprende, o que se ensina, (um professor!)  
 Uma lição de vida, uma lição de amor  
 Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura  
 Em toda teoria, tudo que se inicia  
 Todo bom começo tem um bom professor  
 Tem um bom professor. (Autor e compositor: Max Haetinger)

Poder-se-ia cogitar que fazemos uma inferência apressada sobre o diálogo que o discurso de S14 estabelece com a letra dessa canção, se não fosse o caso de essa relação ter se tornado ainda mais próxima na segunda entrevista:

Eu assim... **eu** acredito que sem o professor não pode existir as outras profissões né::: porque o médico vai t/um dia teve um professor... o engenheiro também... o advogado também... TODAS as áreas necessitam de um professor né? (S14, texto 2, l. 54).

Na terceira entrevista, as vozes sociais voltam a ser não só explicitadas, mas criticadas por S14:

[...] não sei bem certo o que É ser professor... mas ((pausa maior))... ah é uma atividade árdua mas é uma atividade prazerosa... **eu** acho que é/por enquanto é isso sabe é... ((pausa)) *é uma possibilidade que tu tem de:::-- todo mund/por exemplo assim ó... **todo mundo** tá diz q/ah a educação... no Brasil tá::: horrível... não é?... mas é pouca pessoa que sai daqui de dentro e vai lá pra escola dar aula... tem a vontade de sair daqui pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação tudo... é raro quem vai lá... fica falando daqui mas não se coloca no lugar de um professor de escola básica... **eu** acho que mais/**eu** to motivado mais a isso entende... a tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa (S14, texto 1, l. 80).*

Embora a voz explicitada seja a voz de “todo mundo”, podemos inferir, com base na sequência da exposição feita por S14, que se trata da voz social dos graduandos em licenciatura e mesmo dos já licenciados. A voz desses grupos sociais é uma voz de crítica à situação da educação no Brasil. Aqui, S14 cria um embate não

com o enunciado da voz alheia (como fizera em outros casos), mas com a própria atitude enunciativa dessa voz, que, segundo lhe parece, é uma atitude enunciativa hipócrita ou, ao menos, incoerente com suas reais intenções. O operador argumentativo “mas” justamente coloca em oposição aquilo que “todo mundo” diz e aquilo que “todo mundo” faz, que é afastar-se da escola. Ainda que a oração que antecede a inserção da voz social, pela qual S14 iria elaborar uma nova definição, apresente-se truncada (“[ser professor] é uma possibilidade que tu tem de::--”), podemos concluir, pela voz que o expositor reassume ao final do segmento, que, para S14, ser professor é uma possibilidade que se tem de “tentar pelo menos ir lá [na escola] e fazer alguma coisa”. É isso que S14, *contrariamente* a “todo mundo”, está motivado a fazer.

No texto 4, como o entrevistado decide desde já concluir que não sabe responder o que é ser professor, não há a explicitação de outras vozes além da sua. Após uma intervenção da entrevistadora, ele resolve citar alguns elementos do seu agir docente que, segundo ele, estarão envolvidos na definição que a experiência lhe permitirá elaborar. Ainda assim, portanto, é toda do autor empírico a responsabilidade pelo que é ali enunciado.

Por fim, no quinto e último texto, voltamos a ter a explicitação de uma voz social. Embora o expositor não nominalize o personagem, o grupo ou a instituição social responsável por essa voz, reconhecemos que é uma representação bastante comum que se tem do trabalho do professor, que circula há muito tempo e até hoje em diversas instâncias sociais:

*Eu acho que... aquela redução à vocação que... a gente escuta né... talvez ela não seja a mais adequada porque... tu pode ter sim uma facilidade pra trabalhar com essas duas... com língua portuguesa e com a literatura... só que vai além disso né... tu tem todo o contato com o aluno... hã:: tu tem... tu vai... tu vai... TU VAI ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato com o objeto né... então... eu acho que é... é uma tarefa assim muito... é complicada sabe... porque cada ano tu vai ter uma experiência diferente... cada... no mesmo ano tu vai ter três turmas... cada turma uma experiência diferente (S14, texto 5, l. 157).*

Se não há um verbo de dizer indicando a inserção da voz social, há o verbo “escutar”, que pressupõe um *dictum*. A voz social diz: ser professor é uma vocação. A voz do autor empírico diz: essa definição é reducionista e inadequada. A explicação dada pelo expositor revela que, na concepção da docência como uma vocação,

está implícita e ideia de “um dom” dado por Deus de presente a determinadas pessoas, que lhes conferiria a plena competência para a docência. O autor empírico até concorda que algumas pessoas possam ter certa facilidade em relação a uma ou outra área de conhecimento, mas discorda que isso baste para ser professor, pois os vários tipos de conhecimento que essa tarefa exige tornam-na, ao contrário de fácil, “complicada”. No segmento em análise, vemos que o diálogo conflitante entre a voz do autor empírico e a voz social já está de tal forma consolidado que se revela em um único e mesmo sintagma: “redução à vocação”, e explicita, mais do que nunca, a subordinação da voz social à avaliação da voz do autor empírico.

Como o levantamento das vozes presentes nos textos nos levou a estabelecer paralelos entre a posição das diferentes instâncias sociais e a posição do autor empírico acerca do conteúdo tematizado, já foi possível visualizar inúmeras avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre vários aspectos do conteúdo temático, materializadas no uso de diferentes unidades linguísticas.

É majoritariamente por meio de modalizações e de adjetivos (ou locuções adjetivas) que S14 elabora suas avaliações acerca do trabalho do professor e dos atores e elementos envolvidos nesse trabalho. Ao expor sua concepção sobre o que seja “ser professor”, S14 utiliza-se quase que exclusivamente de modalizações epistêmicas, que indicam opiniões, crenças ou saberes e revelam o grau de conhecimento (certeza, incerteza) do enunciador sobre o que é enunciado.

O modalizador mais utilizado por S14 em seus discursos teóricos é o “acho”. Diferentemente do se poderia supor a partir do seu sentido mais usual, esse modalizador funciona, na grande maioria das vezes em que é empregado nos discursos teóricos de S14, mais como um marcador da confiança/crença do sujeito naquilo que está dizendo acerca de algum aspecto do trabalho docente (equivalente a “acredito”) do que propriamente como um marcador de dúvida ou de incerteza sobre o assunto. Das oito (8) ocorrências em que “acho” introduz uma ideia do enunciador S14 sobre o trabalho do professor ou sobre um de seus aspectos, apenas em duas (2) o modalizador revela uma atitude de incerteza do enunciador sobre o que é enunciado.

No texto 1, ao dizer que ser professor “**deve ser** uma/**eu acho** que é uma profissão muito satisfatória” (l. 86), S14 mostra-se de fato incerto sobre a satisfação que a docência traz, já que, estando no primeiro semestre, ainda não teve a oportunidade de atuar como professor para poder confirmar ou não a sua hipótese. O verbo

auxiliar na locução “deve ser” funciona também como um modalizador a corroborar a incerteza de que realmente seja uma profissão muito satisfatória.

No texto 5, S14 revela incerteza sobre qual é o papel do professor de literatura<sup>65</sup>: “**EU ACHO** que... no caso do professor de literatura esse papel **seria** ((pausa maior)) deixar o aluno... oportunizar ao aluno esse conhecimento do... da literatura do país dele né... do Brasil... e no hã::: enquanto manifestação artística né da... do próprio ser” (l. 144). O verbo relacional no presente do pretérito atesta a dúvida quanto ao que é enunciado.

Além dessas duas marcações de incerteza feitas pelo modalizador “acho”, há ainda mais uma ocorrência de modalidade epistêmica marcando dúvida, desta vez por meio do modalizador “talvez”: “Eu acho que... aquela redução à vocação que... a gente escuta né... **talvez** ela não seja a mais adequada.” (Texto 5, l. 157). Perceba-se que a dúvida do enunciador é sobre a real adequação da redução da docência a uma vocação. A incidência da dúvida alcança aí o seu limite. O enunciador não duvida de que a redução da docência a uma vocação possa não ser adequada. Ele está seguro de que pode não ser. O modalizador “eu acho”, nesse caso, assim como em outras cinco ocorrências, desvela não uma incerteza do enunciador diante do que é enunciado, mas, ao contrário, sua confiança em relação à ideia que enuncia; sua crença. Vejamos outros exemplos:

No texto 2, quando S14 diz “E eu **acho** que é uma profissão muito nobre [...] eu **acho** que também *deveria* ser mais valorizada” (l. 66), o modalizador expressa justamente a crença total do sujeito sobre as ideias que enuncia. Ele acredita piamente no caráter nobre da profissão docente e não tem dúvida sobre o fato de que precisa ser mais valorizada. Aliás, aí a modalidade deôntica (“deveria”) aparece justamente para atestar que S14 entende a valorização da docência como uma *obrigação social*.

No texto 3, quando S14 diz “[...] **eu acho** que é uma coisa muito complicada sabe” (l. 78), o uso de “sabe”, interrogativo, permite-nos inferir que o modalizador

<sup>65</sup> Importa chamar a atenção para o fato de que nem mesmo a elaboração de uma pergunta mais específica, focalizando especificamente o trabalho do professor de Língua e Literatura, garantiu a elaboração de uma definição convicta e menos opaca. A dificuldade de definição da identidade profissional se mantém a mesma no caso da docência em geral ou da docência na área de Língua e Literatura. A vagueza das respostas para “O que é ser professor?”, de fato, não se justificava pela vagueza da pergunta. Quando a entrevistadora resolve ser mais específica (“Se tu pudesse criar uma definição assim do... da profissão do professor... de língua e de literatura... o que tu diria?”), recebe como retorno o seguinte: “((longa pausa, suspiro e outra longa pausa)) tu não tem uma sobre-questão?” (Texto 5, l. 153).

epistêmico não marca uma dúvida do enunciador sobre a natureza “complicada” do trabalho do professor, mas simplesmente torna ostensiva a sua crença de que seja realmente complicado. Equivaleria a dizer: “Considero uma coisa complicada”.

No texto 5, após a entrevistadora perguntar se S14 considera aplicável a todas às docências ou só à docência em Língua Portuguesa a desconstrução da ideia de “vocação” associada ao trabalho do professor, ele responde: “[...] **eu acho** que pra todos porque toda disciplina vista--pelo lado do aluno toda disciplina tem uma dificuldade né... e tanto pra gente né [...]” (l. 169). Aqui, a ideia de crença (e não de dúvida) acerca daquilo que é enunciado fica comprovada pela sequência explicativa que se segue à informação de que é aplicável “pra todos”, já que essa explicação vem corroborar, através de uma verdade absoluta (grau zero de modalização), a tese então enunciada por S14: “[...] *toda* disciplina vista--pelo lado do aluno *toda* disciplina *tem* uma dificuldade né... e tanto pra gente né [...]”. Por meio de um exemplo, o enunciador busca ilustrar também a verdade absoluta enunciada: “[...] por exemplo ah eu me sinto mais à vontade dando aula sei lá sobre... o realismo do que dando aula sobre barroco... digamos [...]” (l. 170) e conclui utilizando novamente o modalizador sobre cuja ideia de confiança (e não de dúvida) o leitor já dispensa nossos argumentos: “[...] então::: **acho** que isso é válido pra qualquer disciplina... né” (l. 172).

“Eu acho” tem, portanto, nesses seis casos, o mesmo sentido que tem o modalizador “eu acredito” no único segmento de texto em que é empregado pelo autor: “**Eu acredito** que sem o professor não pode existir as outras profissões” (Texto 2, l. 54). Tanto isso é certo para o enunciador que, na sequência do enunciado, ele apresenta exemplos empíricos que comprovam sua opinião: “[...] o médico um dia teve um professor... um engenheiro também... um advogado também... todas as áreas necessitam de um professor” (Texto 2, l. 55).

Para além do grau de confiança desvelado pelos modalizadores nos últimos segmentos citados, sobressaem-se, nos discursos teóricos produzidos por S14, certezas que emanam de determinadas construções frasais. São onze (11) ocasiões em que S14 mostra ter plena certeza acerca de um ou outro aspecto do trabalho docente. O que nos permite inferir isso é justamente o “grau zero” de modalização de certos enunciados, que consistem em uma simples asserção, positiva ou negativa. São os casos em que S14 enuncia a proposição como sendo uma verdade incontestável: “Ah [é] um trabalho bem difícil” (Texto 1, l. 85), “[...] sem o professor

**ninguém vai** se formar... **tem que ter** um professor sempre” (Texto 1, l. 87), “[...] vai te ajudar a formar senso crítico... **tu vai conseg/vai ajudar** na hora que tu for produzir alguma coisa... algum material né” (Texto 2, l. 60), “**é algo que dá...** [...] algo que va/dá muita satisfação” (Texto 3, l. 79), “**é uma** atividade árdua mas **é uma** atividade prazerosa” (Texto 3, l. x), “**é uma** possibilidade que tu tem de::: [...] tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa” (Texto 3, l. x e x), “[...] mas **não é** algo simples... muito simples... como a gente pensa antes de... de ir pra sala de aula” (Texto 4, l. 121), “[...] **vai além** disso né... **tu tem** tu tem todo o contato com o aluno... hã:: **tu tem... tu vai...** tu vai... **TU VAI ser o que vai...** o meio que **tu vai... o aluno vai** ter o contato com o objeto né” (Texto 5, l. 160), “[...] **é uma** tarefa assim muito... **é** complicada sabe... porque cada ano **tu vai ter** uma experiência diferente... cada... no mesmo ano **tu vai ter** três turmas... cada turma uma experiência diferente” (Texto 5, l. 162), “[...] toda disciplina vista--pelo lado do aluno toda disciplina **tem** uma dificuldade né... e tanto pra gente né” (Texto 5, l. 169).

Ainda no texto 5, o “sim” de S14 à pergunta “[...] tu enxerga a docência como um trabalho... tu vê o professor como um trabalhador?” (VBG, texto 4, l. 126) feita pela entrevistadora revela também sua plena certeza sobre a ideia enunciada pela interlocutora: “Sim ((convicto, como se fosse óbvio))... né... sim p/tu... tu... **tu estuda** pra isso... depois **tu faz** um concurso... daí tu/**tu ganha** um salário **tu prepara** aula... **tu trabalha** né ((exclamando)) (Texto 5, l. 128). A entonação dada ao “sim” na oralidade, cuja natureza explicitamos entre parênteses duplos, atesta a certeza de S14 sobre a correspondência da docência a um trabalho e do professor a um trabalhador.

Assim, com base no exame da utilização ou não de modalizações por parte de S14 nos discursos teóricos em que define o trabalho docente, constatamos três (3) ocorrências de incerteza (dois “eu acho” e um “talvez”), sete (7) de crença (seis “eu acho” e um “eu acredito”) e onze (11) de certeza (sem modalização) do enunciador sobre aquilo que é enunciado. Contudo, apesar da grande vantagem da “modalização zero” sobre os modalizadores de incerteza, com o passar dos anos S14 parece dar-se por vencido, posicionando-se como um desconhecedor do objeto tematizado: “[...] sabe eu... ah **nã/não sei** bem certo o que é ser professor” (Texto 3, l. 80) e “[...] então... um conceito eu não vou conseguir te dar” (Texto 5, l. 165).

Ao tratarmos da coesão nominal, já levantamos muitos dos adjetivos de que S14 se utiliza para se referir ao trabalho do professor. Aproveitemos para retomá-los

enquanto marcas da subjetividade do sujeito enunciador, atentando também para o fato de que vêm muitas vezes acompanhados de um advérbio de intensidade (sublinhado), que funciona como um modalizador de sua avaliação do trabalho docente: “bem difícil” e “muito satisfatória” (Texto 1, l. 85 e 86), “muito nobre” (Texto 2, l. 66), “muito complicada” e “ádua mas [...] prazerosa” (Texto 3, l. 78 e 81), “muito complicada” (Texto 5, l. 162).

Como podemos perceber, é grande a quantidade e a riqueza de aspectos organizacionais e enunciativos que apontam para determinadas representações que S14 tem acerca do trabalho docente. Provavelmente, o leitor possa até ter depositado seu olhar atento para outros e inúmeros elementos linguísticos significativos que mereceriam ser destacados, analisados e interpretados. Devido à extensão do nosso corpus, porém, foi necessário sermos o mais seletivos possíveis, buscando explorar apenas aqueles aspectos mais evidentes. Ainda assim, como já dissemos, uma quantidade considerável de fenômenos foi levantada e agora precisa ser interpretada.

É no nível semântico que tentaremos conjugar todas as constatações linguísticas feitas nos níveis organizacional e enunciativo, propondo interpretações que respondam a cada uma das nossas questões de pesquisa. Não espere o leitor encontrar nesse terceiro nível, portanto, um texto analítico, mas um texto interpretativo de tudo o que foi analisado antes. Para não nos tornarmos redundantes e desnecessariamente exaustivos, nem sempre ilustraremos cada interpretação com o elemento linguístico que a comprova ou que a sugere. Ficará sob a responsabilidade do leitor estabelecer as relações de cada resultado com o processo analítico (descrito nos níveis anteriores) que o gerou<sup>66</sup>.

Talvez a dificuldade dessa dinâmica de leitura se torne ainda maior pelo fato de que analisaremos semanticamente os dados não de acordo com a ordem em que foram sendo levantados nos capítulos de análise, mas de acordo com a ordem sequencial das perguntas constituintes dos nossos três blocos de questões de pesquisa, qual seja:

---

<sup>66</sup> Concordamos que essa talvez não tenha sido a melhor escolha para a apresentação do texto de análise e de seus resultados. Para estudos futuros, buscaremos pensar em uma organização textual que conjugue, desde o início, aspectos analíticos e interpretativos. Por ora, a pouca experiência não nos conferiu a ousadia de desconstruir a proposta original, elaborada por Bronckart (1999 [2012]), da organização em três seções, ainda que o próprio autor tenha sempre ressaltado a interdependência entre os níveis.



a) Como são textualmente organizadas as representações do sujeito sobre o trabalho docente? Sob quais tipos de discurso? Que figuras de ação entram em jogo? Quais actantes, elementos ou aspectos do trabalho docente são tematizados? Que tipo de agir é atribuído ao professor? O que é e o que não é valorizado? Quais as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do sujeito sobre aquilo que ele mesmo enuncia acerca dos diferentes aspectos do trabalho do professor? Que vozes aparecessem e se sobressaem? Como elas são gerenciadas na construção das representações? Quem/o que é colocado na posição de verdadeiro autor do trabalho e quem/o que é apresentado como mero elo ou instrumento de uma ação sobre a qual não é efetivamente responsável?

b) As representações do sujeito sobre o trabalho docente vão sendo desconstruídas e reconstruídas ao longo de sua formação profissional ou não? Transformam-se após a experiência do estágio curricular?

c) Em que medida o quadro de não-regulamentação da profissão docente (cf. RICHTER, 2008) ajuda a interpretar as representações diagnosticadas?

### 3.2.3 Nível semântico

Iniciemos a interpretação dos dados respondendo às onze questões que constituem o grupo “a” de perguntas de pesquisa. Respondamos, primeiramente, às questões a.1 e a.2: **Como são textualmente organizadas as representações do sujeito sobre o trabalho docente? Sob quais tipos de discurso?**

Depois de conhecermos física e sociosubjetivamente o contexto de produção dos cinco textos analisados e de conhecermos os quatro actantes responsáveis pela sua construção (LCS, KRM, VBM e S14), pudemos observar, no nível organizacional, o modo como esses textos foram estruturados. Vimos que, em cada texto, dois desses actantes se alternam no papel de enunciador e destinatário, de modo a satisfazer as prerrogativas do gênero “**entrevista de pesquisa**” e a constituir o que chamamos de discurso interativo. Também foi possível chegar, a partir da explanação dos conteúdos temáticos de cada texto, à identificação **três temas principais** que circundam as cinco entrevistas: 1) avaliações e sensações sobre as experiências vividas Curso de Letras e sobre o próprio processo de formação; 2) experiências passadas (da vida escolar e da vida acadêmica) e 3) concepções sobre a docência.

Concluimos, então, que cada um desses aspectos era tematizado por meio de um **tipo de discurso** específico: **discurso interativo, relato interativo e discurso teórico** (respectivamente).

Respondendo à questão a.3: **Que figuras de ação entram em jogo?**

A partir da relação entre os conteúdos temáticos e os tipos de discurso que os textualizam, é possível chegar, no nível semântico, aos diferentes modos de configurar o trabalho do professor. Temos, nesse sentido, nos diferentes tipos de discurso elaborados por S14, a presença de três das cinco **figuras de ação** propostas por Bulea (2010):

a) **ação ocorrência** (típica do discurso interativo), em que o trabalho do professor (S14) é fortemente contextualizado, mobilizando elementos disponíveis no entorno imediato do actante. Apresenta um conjunto de gestos e atos do próprio professor bem como gestos e atos de outros; conhecimentos dos quais o professor dispõe a respeito do aluno e de sua situação; apreciações e avaliações; objetos, materiais ou instrumentos; regras ou obrigações. O professor é sempre designado por “eu”, que marca a implicação equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados, o que desvela a forte implicação do professor nos atos constitutivos do agir, isto é, o seu estatuto de autor. Nos dois discursos interativos<sup>67</sup> a seguir, o trabalho do professor é configurado pela ação ocorrência:

No... no caminho eu... assim ó eu fiz algumas mudanças pra adequar melhor... à turma... porque assim como eu tava tendo uma resposta muito positiva deles... eu pude acrescenta:::r novos... novas ideias né... e... e trocar algumas que eu ach/que eu achei que seriam muito simples e que eles poderiam trabalhar de uma forma bem melhor com algo um pouco mais complicado... então essa relação que eu tiv/a relação que eu percebo entre o projeto e o que a turma fez... foi assim.. hã... ((pausa maior)) eu te falei que eu não esperava que fosse tão bom né... mas:: eles... a resposta deles assim me surpreendeu claro... e o::: e esse... o resultado... é o que... tá na cara que deu tudo certo né... que não tinha como (S14, texto 4, l. 48).

Pois é... é que eles eram acostumá/eu não sei... a minha proposta era relacionar sempre o... o cânone que eles tinham que trabalhar... com o... com o que eles conheciam né com alguma... música... filme... li/até literatura contemporânea... pra... facilitar esse... contato deles com o clássico né e... numa tentativa de incentivar a leitura quem sabe... do que eles... de que eles encontrassem um gênero que eles... hã::: se sentissem::: próximos e:: enfim... e as aulas que eles tinham de literatura... elas eram muito aquele padrão assim era::: o arcadismo é uma coisa parou... o arc/o romantismo é ou-

<sup>67</sup> Embora os segmentos contenham sequências narrativas, correspondem a discursos da ordem de um expor-implicado (discursos interativos, portanto), na medida em que respondem, nos dois casos, à solicitação, por parte da entrevistadora, de uma *avaliação* do sujeito sobre determinado aspecto de sua prática docente.

tra parou... o realismo é outra parou... e assim vai... então eles não tinham a possibilidade de... fazer esse diálogo sabe (S14, texto 5, l. 4).

b) **ação acontecimento passado** (característica do relato interativo), que propõe uma compreensão retrospectiva de um agir evocado sob um ponto de vista singular (“eu”). Tem a função de ilustrar um agir de caráter não habitual ou propriamente circunstancial, na maioria das vezes um incidente. É a figura de ação presente nos seguintes relatos interativos:

Ah é... bem desafiador assim na/no/n/quando aconteceu na aula assim eu não tava preparado né eu fui... hã com aquela aula preparada pensando que aquilo ali ia funcionar... ia dar certo... que eles iam... comprar a minha ideia né... só que que foi to/uma resposta totalmente diferente... eu tive que começar sempre a pensar numa sequência... e ir com uma sequência B por trás (S14, texto 5, l. 74).

[...] eu trabalhei um conto do Machado de Assis... que eu resolvi LER o conto com eles... e eles não eram treinados acho pra ficar escutando por... assim por quatro páginas alguém falando ((risos)) então aquela aula foi um desastre... eu assim eu olhava pra cara deles e eles tavam assim dormindo quase... um ou dois prestando atenção e eu ali lendo o conto... então... claro que depois quando teve discussão e eu passei uma... uma adaptação do cinema de 2008 e eles acharam o máximo... aí funcionou... mas... é uma coisa que eu já não vou repetir quando tiver que trabalhar de novo isso sabe (S14, texto 5, l. 96).

c) **ação definição** (típica do discurso teórico), que tematiza o trabalho do professor como objeto de reflexão. A docência aqui é vista como um “fenômeno no mundo” que engaja as pessoas em uma atividade de posicionamento acerca não só das suas características e do seu estatuto, mas das atitudes socioprofissionais que existem a seu respeito. Se do ponto de vista actancial a ação definição é quase nula, do ponto de vista enunciativo é fortemente marcada. A responsabilidade e a atorali-idade do professor (S14) se encontram, portanto, transferidas no próprio ato de “dizer o trabalho docente”: quase todas as ocorrências de ação definição comportam, como vimos, um “eu” (eu acho, eu acredito etc.) que marca a voz do professor e que por várias vezes se opõe a uma voz social. As modalizações epistêmicas, deônticas, e ainda os adjetivos reforçam ainda mais o papel de **ator** incorporado por S14, que assume e avalia o conteúdo do que é dito sobre o trabalho do professor.

Ah um trabalho bem difícil né... isso eu concordo com quem me disse... e é uma/deve ser uma/eu acho que é uma profissão muito satisfatória né por-

que:: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado (S14, texto 1, l. 85).

Ah... é... é uma coisa/eu acho que é uma coisa MUITO complicada sabe... mas é uma:: é algo que dá... como é que eu falei antes... algo que va/dá muita satisfação... sabe eu... ah nã/não sei bem certo o que É ser professor... mas ((pausa maior))... ah é uma atividade árdua mas é uma atividade prazerosa... eu acho que é/por enquanto é isso sabe é... ((pausa)) é uma possibilidade que tu tem de:: todo mund/por exemplo assim ó... todo mundo tá diz q/ah a educação... no Brasil tá:: horrível... não é?... mas é pouca pessoa que sai daqui de dentro e vai lá pra escola dar aula... tem a vontade de sair daqui pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação tudo... é raro quem vai lá... fica falando daqui mas não se coloca no lugar de um professor de escola básica... eu acho que mais/eu to motivado mais a isso entende... a tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa (S14, texto 3, l. 78).

A ausência da “ação experiência” se explica simplesmente pela condição de estagiário, de graduando e mesmo pela pouca idade de S14. Sem uma vasta experiência como docente, S14 torna-se impotente para tematizar o trabalho do professor a partir de uma cristalização pessoal das múltiplas ocorrências vividas em sala de aula. São as ações ocorrências e as ações acontecimentos passados descritas e narradas nas entrevistas que passarão a constituir, a partir de agora, a experiência de S14 como docente: “[...] eu vou t/agora PRA SEMPRE eu vou ter sempre preparado o... a aula A e a aula B sabe ((risos))” (S14, texto 5, l. 83). Daqui há alguns anos, quem sabe, S14 poderá falar do trabalho docente a partir de uma ação experiência; assim: “Eu sempre preparo a aula A e a aula B”.

Quanto à “ação canônica”, o fato de essa figura não aparecer nas falas de S14 pode se explicar pela distância que o sujeito parece querer conservar das prescrições, conforme pudemos observar no embate de sua voz com a voz social da instituição escolar que exigia o cumprimento de determinado programa de ensino. A ação canônica propõe uma lógica de tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa *exterior* ao actante, ao qual cabe apenas sua apropriação ou o respeito da norma que lhe está associada. Como vimos na análise enunciativa, as únicas vozes sociais que parecem realmente exercer influência sobre S14 são a voz da academia e a voz dos seus alunos. É justamente diante de situações de interação de S14 com uma ou outra instância que encontramos construções como aquelas que se encontram na ação canônica: “É:: ficar observando as aulas assim... tem um lado positivo né mas também tem um lado negativo... **tem que** ir lá... ficar lá escut/observando a turma intei-

ra” (S14, texto 3, l. 12), “[...] a gente **tem que** lembrar sempre [as teorias vistas na faculdade] quando a gente vai preparar essas atividades” (S14, texto 4, l. 153) e “[...] então **tem que** achar alguma forma de fazer esse texto se:::r atrat/atraente né... atrair eles [os alunos]” (S14, texto 3, l. 27). Como não se trata exatamente de prescrições normativas do efetivo trabalho docente, não conceberemos a existência de ação canônica.

Respondendo às questões a.4, a.5 e a.6: **Quais actantes, elementos ou aspectos do trabalho docente são tematizados? Que tipo de agir é atribuído ao professor? O que é e o que não é valorizado?**

Os tipos de discurso, conforme pudemos observar durante o processo analítico, são construídos a partir de mecanismos de textualização e enunciativos, que estabelecem sua coerência temática e pragmática, respectivamente. O exame dos mecanismos de textualização permitiu-nos, com base nos mecanismos de coesão nominal, identificar os diferentes **actantes, elementos e aspectos envolvidos**, de acordo com S14, no trabalho docente e, com base nos mecanismos de coesão verbal, identificar os diferentes **tipos de agir** assumidos pelo professor.

Os actantes, cenários, elementos e aspectos que, conforme o discurso de S14, caracterizam o trabalho docente são: **professor, alunos, professora regente, outros professores, escola, colégio, cursinho pré-vestibular, aula, formação, estágio, concurso, salário, conhecimento, objetos de ensino** (no caso do formado em Letras: língua, literatura), **conteúdos de ensino** (no caso do licenciado em Letras: texto, leitura e produção, texto literário, sujeito e predicado, romantismo e realismo), **prescrições, abordagens e métodos de ensino** (“maneiras de trabalhar”), **estímulo, resposta, interação, imprevisibilidade, complexidade**.<sup>68</sup>

Quanto às tarefas que S14 atribui ao professor, correspondem, a despeito da grande quantidade e diversidade de verbos apresentados, a apenas dois dos sete tipos de agir propostos por Mazzillo (2006), Barricelli (2007), Barbosa (2009) e Muniz-Oliveira (2011): **o agir linguageiro e o agir pluridimensional**. O primeiro, ademais, aparece uma única vez (“um ou dois [alunos] prestando atenção e eu [professor] ali lendo o conto”), constituindo um agir que não implica uma resposta imediata dos alunos. Todos os outros verbos que designam tarefas do professor correspon-

<sup>68</sup> A ordem em que os elementos são apresentados aqui não corresponde à ordem em que foram apresentados nos textos do Anexo A. Aqui, os agrupamos em categorias e os ordenamos de modo a conferir certo efeito de coesão e de coerência à sequência.

dem a um **agir pluridimensional**, isto é, a um agir que engloba mais de uma forma de agir: dar aula, ficar observando, fazer o cronograma, organizar e refazer o cronograma, adaptar, dar conta das atividades de leitura e produção, fazer o texto ser atraente, atrair os alunos, fazer mudanças, adequar, acrescentar novas ideias, mudar, planejar, propor, preparar aula, relacionar, encontrar uma maneira de fazer os alunos participarem, incentivar, aproximar, considerar, facilitar, formar, oportunizar, trabalhar.<sup>69</sup> A **valorização da pluridimensionalidade dos agires** que S14 atribui ao professor traz à tona os diferentes aspectos do trabalho docente tematizados, o que evidencia sua complexidade. **Além do agir linguageiro, não são valorizados o agir com instrumentos, o agir corporal, o agir prescritivo e o agir afetivo.**

Especialmente a não valorização do agir afetivo chamou nossa atenção, colocando em evidência o texto de S14, já que, nos textos da maioria dos outros participantes do nosso estudo, esse era o tipo de agir mais valorizado, tal como se vê em “[...] se tu faz com amor... tudo que tu faz com amor... vale à pena” (S5).

Respondendo à questão a.7: **Quais as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do sujeito sobre aquilo que ele mesmo enuncia acerca dos diferentes aspectos do trabalho do professor?**

Se eram os mecanismos de textualização que respondiam às questões anteriores, são os mecanismos enunciativos levantados na análise que respondem essa e as próximas perguntas. A identificação dos modalizadores permitiu constatar a **incerteza** de S14, no primeiro ano de curso, sobre a satisfação que a docência traz e, no quarto ano, sobre qual é o papel do professor de literatura e sobre a validade de se reduzir a docência a uma vocação. Possibilitou constatar, ainda, a **crença** do sujeito no caráter nobre da profissão docente, na necessidade de que seja mais valorizada, na importância da profissão docente para a existência das outras profissões, na natureza “complicada” do trabalho do professor e na validade que tem, para a docência em todas as áreas, a desconstrução da ideia de “vocação” associada à docência. Permitiu constatar, por fim, a **certeza** de S14 sobre a dificuldade do trabalho docente, sobre necessidade do professor para a formação em todos os níveis, sobre potencialidade do professor de Português no sentido de ajudar a formar senso crítico, a produzir textos e a argumentar, sobre a natureza árdua e prazerosa da ati-

---

<sup>69</sup> Colocamos todos os verbos no modo infinitivo para conferir certo paralelismo ao texto e tornar a leitura mais fluente. Na seção de análise do nível organizacional, podem-se localizar os verbos no tempo e no modo em que foram enunciados por S14. A ordem em que aparecem aqui é mais ou menos a ordem em que aparecem nos textos constituintes do corpus.

vidade docente, sobre a possibilidade, dada pela docência ao professor, de transformar a realidade da educação básica brasileira, sobre a não-facilidade do trabalho docente, sobre a função do professor de estabelecer contato com o aluno e de ser o meio que lhe possibilita o contato com o objeto, sobre a natureza “complicada” da tarefa de ser professor, sobre a existência de tantas particulares experiências quantas forem as diferentes turmas, sobre dificuldades e facilidades que aluno e professor encontram em toda área de conhecimento e sobre a identificação da docência como um trabalho e do professor como um trabalhador. O exame dos adjetivos, por sua vez, mostrou que o trabalho docente é caracterizado por S14 como um trabalho **difícil; satisfatório; nobre; complicado; árduo, mas prazeroso; e complicado.**

Respondendo às questões a.8 e a.9: **Que vozes aparecem e se sobressaem? Como elas são gerenciadas na construção das representações?**

A partir da observação dos índices de inserção de vozes, constatamos a presença de treze (13) diferentes **vozes sociais** às quais S14 (na função de expositor) transfere a responsabilidade pelo que é dito. Nos relatos e discursos interativos, são postas em cena **a voz dos seus pais, a voz dos seus amigos, a voz de pessoas do convívio social, a voz dos estudantes de Letras, a voz de uma professora em exercício, a voz de professores atuantes em geral, a voz da instituição de ensino, a voz dos professores da academia (orientadora de estágio e professor de uma outra disciplina) e a voz dos seus alunos de estágio.** Nos discursos teóricos, as vozes que assumem a instância enunciativa são: **uma voz social qualquer (“quem”), a voz implícita da mídia, a voz dos graduandos em licenciatura e dos já licenciados e, por fim, a voz social em geral.**

A relação do textualizador com essas vozes é, na grande maioria das vezes, uma **relação de conflito**, em que S14 não só deixa bem demarcados os limites enunciativos entre os seus dizeres e os dizeres do outro (em uma tentativa de “isolamento acústico”), mas faz sua voz soar mais alto que a voz adversária, evitando riscos de “contaminação” e interferência e saindo, assim, vencedora.

Esse é mais um aspecto que diferencia o texto de S14 dos textos dos demais participantes do estudo. Muitos desses alunos não revelavam a consciência que S14 revela sobre a existência social dessas vozes. Em virtude disso, ao invés de uma “blindagem acústica”, o que se via em seus próprios discursos era a incorporação de representações advindas do entorno, isto é, a incorporação de vozes externas ao sistema da profissão docente. Podemos dizer, então, que a voz de cada participante,

não se sobressaindo sobre as vozes sociais (como no caso de S14), era abafada pelas vozes do entorno.

Já no caso de S14, as únicas vozes sociais presentes nos seus relatos e discursos interativos pelas quais ele se deixa dirigir são as vozes internas ao sistema do trabalho docente: a voz dos professores dos seus professores do Curso de Letras, dos seus alunos de estágio. E as únicas vozes presentes nos discursos teóricos com as quais S14 compactua são a voz implícita da mídia (na medida em que a reproduz) e a voz social indeterminada que considera a docência um trabalho difícil.

Respondendo às questão a.10: **Quem/o que é colocado na posição de verdadeiro autor do trabalho e quem/o que é apresentado como mero elo ou instrumento de uma ação sobre a qual não é efetivamente responsável?**

Pelo exame das marcas de pessoa presentes nos textos de S14, é possível concluir que **é o professor o actante colocado na posição de verdadeiro autor do trabalho, enquanto que os alunos são apresentados como meros agentes**<sup>70</sup>. A análise do relato interativo em que S14 narra sua experiência do segundo estágio, realizado por ele em uma turma de EJA, revelou – pela forte, quase exclusiva e distanciada presença dos pronomes “eu”, de um lado, e “eles”, de outro – **a falta de um agir coletivizado**, que se explica pela ausência de interação entre os actantes do processo de ensino-aprendizagem. Há, como vimos, uma única ocorrência de “a gente” designando a união do sujeito enunciador, no papel social de professor, com sua turma de alunos. No mais, o professor é a fonte de todo agir.

Para melhor ilustrar o que estamos dizendo, pedimos licença ao leitor para quebrar as normas de apresentação de citação e apresentar, aqui, o extenso segmento de relato interativo a que estamos nos referindo:

[...] e esse ano então eu cheguei com essa expectativa em alta também... só que daí eu me dei mal porque... foi em outro::: outra recepção digamos assim... porque a turma era... não tinha... não dava resposta... eu preparava aula dava aula e eles não... não participavam... fiavam ali... a turma tava sempre cheia mas... [eu] não tinha resposta deles [...] eu achei muito estranho porque... o que que acontece se eles tão aqui e não participam... porque que eles tão aqui né... claro... tinha merenda no intervalo ((rindo)) mas eles continuavam... depois do intervalo eles continuavam na aula... daí assim aos poucos eu tive que começar... a mudar... tudo o que eu tinha... planejado... o que que eu tinha em mente sabe pra... encontrar alguma maneira que eles participassem... que eu... o que eu considerei durante todo o::: o projeto... eu não tive produto final... eu considerei a resposta deles às

<sup>70</sup> Não diríamos sequer “agentes”, porque, de acordo com o ISD, agente é o ser que age sem ser o responsável pelo seu agir, e, no caso dos alunos de S14, eles nem ao menos agem.



atividade que eu prop/que eu... cada atividade que eu proponha né [...] é que **eles** eram acostumá/eu não sei... a **minha proposta** era relacionar sempre o... o cânone que **eles** tinham que trabalhar... com o... com o que **eles** conheciam né com alguma... música... filme... li/até literatura contemporânea... pra... facilitar esse... contato **deles** com o clássico né e... numa tentativa de incentivar a leitura quem sabe... do que **eles**... de que **eles** encontrassem um gênero que **eles**... hã:: sem sentissem:: próximos e:: enfim... e as aulas que **eles** tinham de literatura... elas eram muito aquele padrão assim era:: o arcadismo é uma coisa parou... o arc/o romantismo é outra parou... o realismo é outra parou... e assim vai... então **eles** não tinham a possibilidade de... fazer esse diálogo sabe... e **eu** acho que quando **eu** cheguei com essa proposta... foi totalmente diferente do que **eles** eram acostumados... talvez isso tenha:: essa diferença né tenha:: prejudicado não... mas tenha bloqueado talvez o **meu** contato com **eles**... mas aos poucos assim as... depois das... depois do primeiro mês de aula eu acho... a coisa começou a mudar (S14, texto 5, l. 13).

O uso constante de “eles” chama a atenção não só por sua desvinculação com o “eu” do professor, mas por substituir o termo “alunos”, que nunca é utilizado. A escolha linguística pela forma “eles” despersonaliza os alunos, parecendo privá-los da oportunidade de se colocarem como interlocutores do professor, como pessoas do discurso, como o “tu” que poderia vir a ser “eu” na possibilidade de uma interação. A forma “eles”, portanto, evidencia a sua posição de meros figurantes e de não-atores.

Ao reconhecer a existência de um “bloqueio” que impediu a interação em sala de aula, o enunciador-professor fala de algo que tenha “[...] bloqueado o **meu** contato com eles”. Ao preferir a expressão “meu contato com eles” à expressão “nosso contato”, toma para si inclusive a responsabilidade pela falta de interação.

Resta saber se tal responsabilidade deve mesmo ser atribuída ao professor, somente ao professor ou aos alunos ou a ambos ou a fatores externos. Será que foi o professor que não lhes deu a oportunidade de falar ou foram os alunos que não quiseram aproveitar a chance? Será que, em sala de aula, o professor se propôs a ser “tu” e a ouvi-los ou, pelo contrário, monopolizou o discurso?

O relato interativo mostra que o professor deu certa chance de voz aos alunos quando lhes aplicou um questionário-diagnóstico. Através desse instrumento, eles puderam dizer ao professor, dentre outras coisas, quais eram seus interesses e suas necessidades no que tangia à disciplina de Literatura. O professor tanto ouviu a voz dos alunos que desenvolveu um projeto visando a atender tais demandas: “[...] pelo que eles... hã: responderam no questionário diagnóstico... eu tentei atender ao que

eles queriam... né... eles queriam conhecer mais textos mais... literatura... alguns queriam só passar de ano né pra acabar o ensino médio” (S14, texto 5, l. 88).

Uma das estratégias empreendidas na efetivação de tal projeto foi a promoção de um momento de leitura de contos literários. Essa atividade foi pensada pelo professor para constituir um agir coletivo (“eu resolvi LER o conto **com eles**”, l. 97), mas, de acordo com o relato de S14, os alunos não colaboraram nessa co-construção: “[...] eles tavam assim dormindo quase” (l. 100). É claro que, tratando-se de alunos da EJA, que estudam à noite após um dia inteiro de trabalho, o professor poderia ter imaginado que ouvir uma “historinha”, nessas condições, provavelmente seria um estímulo para se ter o sono como resposta. Contudo, conforme narra S14, o uso de outras estratégias, como a de sociabilizar resultados, não trouxe respostas mais satisfatórias: “[...] não queriam depois... sociabilizar o resultado” (l. 60).

Parece que uma parcela da responsabilidade pela falta de interação é, portanto, dos alunos. No momento da atividade de leitura, por exemplo, não parece haver esforço por parte deles, já que não haveria tanto sacrifício em se “[...] ficar escutando por... assim por quatro páginas alguém lendo” (l. 98). Ademais, quando a tarefa foi assistir a uma “adaptação do cinema de 2008” (l. 102), “[...] eles acharam o máximo... aí funcionou” (l. 102).

Outro fato que mostra que é também do aluno a responsabilidade pela interação é a experiência de S14 no estágio desenvolvido no ensino fundamental. Ao contrário do que ocorreu na experiência com a EJA, aqui o professor precisou até dificultar as atividades, pois os alunos davam respostas além de suas exigências, embora a abordagem de ensino do professor tenha sido a mesma (interacionista): “[...] eles tinham que criar uma lenda-- e quando eu chegava com a reescrita... eles reescreviam assim mais do que eu pedia sabe... além das minhas marcações” (Texto 4, l. 69).

Talvez um pouco da frustração de S14 no segundo estágio tenha se devido ao fato de ele ter tomado a experiência do ensino fundamental como uma *ação experiência* para o estágio no ensino médio (EJA). Como ele mesmo diz ao final do primeiro estágio, “[...] agora eu vou lançar o projeto assim com tudo o que eu tiver de ideia sabe... independente de... de dificuldade” (Texto 4, l. 88).

Isso mostra que, no trabalho docente, uma experiência desenvolvida em um contexto não pode ser diretamente transposta e aplicada em outro, pois cada aula é um evento, por si só, particular. O caráter imprevisível de uma situação de trabalho é

mais uma das particularidades da docência. Plano A, plano B e plano C de uma aula podem não funcionar, porque tudo dependerá de uma série de fatores que fazem do trabalho do professor um trabalho extremamente complexo. E por isso difícil. E por isso desafiador.

A representação que S14, em sua última entrevista, revela sobre o trabalho docente é resultado e resumo de tudo aquilo que suas duas experiências de estágio permitiram constatar sobre esse trabalho: “[...] tu tem todo o contato com o aluno [...] TU VAI ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato com o objeto” (Texto 5, l. 160). O contato com o aluno e a constituição de um meio a partir do qual o aluno estabelece contato com o objeto. Tal representação é muito próxima da hipótese da definição do trabalho do professor em sala de aula a que chegam Bronckart e Machado:

Em suma, a hipótese é de que o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza o seu ser integral, em suas diferentes dimensões [...] com o objetivo de criar **um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdo e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. A realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente)** e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social. (BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 39, grifos nossos).

Pelo seguinte esquema, poderíamos representar tanto a definição elaborada por S14 quanto uma versão simplificada da definição de Bronckart e Machado sobre o trabalho docente:

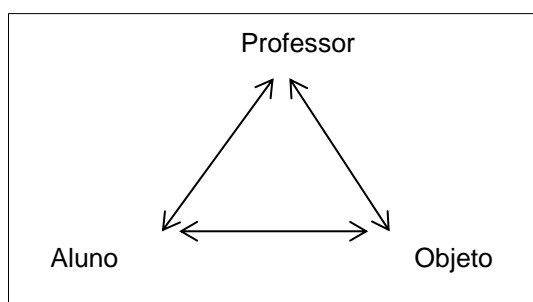


Figura 2 – Esquema simplificado do trabalho docente em sala de aula  
Fonte: Elaborado pela autora

Embora nas duas experiências de estágio a prática docente de S14 sobre os objetos Língua e Literatura tenha se guiado por uma abordagem interacionista de ensino de língua,

([...] a minha proposta era **relacionar** sempre o... o cânone que eles tinham que trabalhar... com o... com o que eles conheciam né com alguma... música... filme... li/até literatura contemporânea... pra... **facilitar esse... contato** deles com o clássico né e... numa tentativa de **incentivar a leitura** quem sabe... do que eles... de que eles encontrassem um **gênero** que eles... hã::: **se sentissem::: próximos** e::: enfim... e as aulas que eles tinham [com a professora regente] de literatura... elas eram muito aquele padrão assim era::: o arcadismo é uma coisa parou... o arc/o romantismo é outra parou... o realismo é outra parou... e assim vai... então eles não tinham a possibilidade de... fazer esse diálogo sabe... e eu acho que quando eu cheguei com essa proposta... foi totalmente diferente do que eles eram acostumados [...]) (S14, texto 5, l. 34).

no caso da segunda experiência S14 não conseguiu ser o meio que colocaria em interação/diálogo os alunos e o objeto (texto literário, no caso). Ele foi um professor interacionista no trato com o objeto, mas não conseguiu sê-lo no trato com o aluno. Em não havendo “[...] interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente)” (BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 39), não se cumpriu a dinâmica representada na figura, pois um lado do triângulo ficou comprometido:

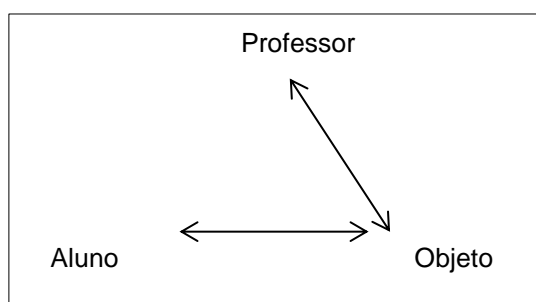


Figura 3 – Esquema simplificado da experiência do segundo estágio de S14  
Fonte: Elaborado pela autora

Mais um diferencial do texto de S14 em relação aos textos dos outros participantes e mesmo em relação ao que comumente se vê em textos nos quais o professor representa o seu trabalho corresponde ao fato de que, apesar das dificuldades enfrentadas, S14 não resiste em fazer a descrição do que efetivamente ocorreu em

sala de aula; alude, ao contrário, a inúmeros aspectos da semântica do agir (conforme pudemos ver pela análise dos verbos). Ao colocar-se como **ator** de seu trabalho, S14 menciona suas **intenções** (“relacionar sempre o... o cânone que eles tinham que trabalhar... com o... com o que eles conheciam né”; “pra facilitar esse... contato deles com o clássico e... numa tentativa de incentivar a leitura” e “de que eles encontrassem um gênero que eles... hã::: se sentissem::: próximos”) e **motivos** (“as aulas que eles tinham [com a professora regente] de literatura... elas eram muito aquele padrão assim era::: o arcadismo é uma coisa parou... o arc/o romantismo é outra parou... o realismo é outra parou... e assim vai... então eles não tinham a possibilidade de... fazer esse diálogo”), os quais se baseiam no conhecimento que ele tem dos destinatários (“eles queriam conhecer mais textos mais... literatura”).

Sem a intenção de mascarar sua dificuldade real de pilotar as aulas, a representação que S14 faz de seu trabalho é calcada, muito pelo contrário, em uma tomada de consciência sobre o seu agir em sala de aula. Essa tomada de consciência é que faz com que tenha clareza, por exemplo, sobre o fator externo que pode ter interferido no bloqueio do seu contato com os alunos, qual seja a diferença dos métodos de ensino utilizados por ele e pela professora regente: “[...] quando eu cheguei com essa proposta... foi totalmente diferente do que eles eram acostumados... talvez isso tenha::: essa diferença né tenha::: prejudicado não... mas tenha bloqueado talvez o meu contato com eles” (S14, texto 5, l. 43).

Os outros participantes do estudo, ao contrário, resistem em descrever o trabalho a partir do que é o real da atividade de sala de aula, preferindo calcar-se mais nas representações do senso comum. Segundo Bronckart:

Essa resistência em descrever o curso concreto do agir é a tendência principal das entrevistas com os professores e é uma característica, à primeira vista, específica desse campo de trabalho: no campo farmacêutico, os operadores, ao contrário, descrevem bem concreta e precisamente os diferentes gestos que farão para realizar sua tarefa, e a mesma coisa acontece, em menor medida, no caso das enfermeiras entrevistadas na situação hospitalar. (BRONCKART, 2006, p. 223).

Quando, vez ou outra, esses participantes trazem à tona aspectos da semântica do agir, centram-se em tematizar a insuficiência de sua formação (“Falta muita coisa... falta muito preparo... uma... uma cadeira de Didática não é suficiente... só a observação não é suficiente... tinha que ter uma cadeira pra te ENSINAR a como

dominar uma turma... como te preparar pra chegar lá”; S19) e a inadequação de suas próprias capacidades (“[...] a gente descobre que a gente tem... várias falhas que a gente tem que trabalhar elas”; S17).

Diante da extrema complexidade do trabalho docente atestada por S14 ao longo dos quatro anos de entrevistas, é perfeitamente justificável que o sujeito tenha lutado ferrenhamente, em todos os seus textos, contra as vozes que simplificam o trabalho do professor, tratando-o como se fosse uma mera função, e não uma profissão. Perfeitamente justificável, também, é que encerre seu processo de formação criticando a concepção que reduz a docência a uma vocação, ignorando os intensivos quatro anos de estudo de teorias sobre o ensino e de teorias sobre o objeto específico de cada licenciatura por que passam os professores.

Respondidas as 10 questões do grupo “a” de perguntas, passemos a responder às duas questões do grupo “b”: **As representações do sujeito sobre o trabalho docente vão sendo desconstruídas e reconstruídas ao longo de sua formação ou não? Transformam-se após a experiência do estágio curricular?**

Tendo em vista a análise discursiva que fizemos sobre as unidades que codificam o trabalho do professor e considerando a forte implicação da voz enunciativa do próprio professor (S14) especialmente na *ação definição*, parecem haver evidências suficientes de que há uma constante “atividade de construção semântica” da qual S14 se encarrega no decorrer dos seus quatro anos de formação. Vemos que, depois de elaborar, durante os dois primeiros anos de curso, firmes definições acerca do trabalho docente, S14 passa a admitir, a partir do quinto semestre do curso (após ter cursado a disciplina de Didática e no momento em que vive sua primeira experiência de estágio na escola, realizando as observações), que não sabe ao certo o que é ser professor. Contudo, apesar de considerar-se um desconhecedor do que seja o trabalho docente, ainda arrisca algumas definições. No sétimo semestre (após a experiência exitosa de regência no ensino fundamental), recusa-se a elaborar uma resposta sobre o que seja o trabalho docente: “eu ach/pra mim essa resposta eu vou ter depois de mais experiência” (S14, texto 4, l. 113). No oitavo, ainda que tenha elaborado de um comentário acerca de certa ideia que se ouve sobre a docência, S14 diz que não será capaz de elaborar uma definição: “[...] um conceito eu não vou conseguir te dar [...]” (S14, texto 5, l. 165).

A complexidade do trabalho docente, tematizada por S14 desde a primeira entrevista e durante todo o seu processo de formação (“Ah um trabalho difícil, “uma

coisa muito complicada”, “não é algo simples”, “vai além disso [vocação]”, “é um atarefa assim muito... é complicada”), à medida em que vai sendo comprovada na prática da sala de aula, vai tornando mais difícil responder “o que é ser professor”. Nesse sentido, oferecendo uma resposta à segunda questão do grupo “b” de perguntas de pesquisa, diríamos que sim: as representações do sujeito sobre o trabalho docente transformam-se após a experiência do estágio curricular.

Todavia, há uma concepção importante que se mantém. Desde o seu primeiro ano no curso de licenciatura, a representação da docência como um TRABALHO é já um pressuposto indiscutível: “Ah um trabalho bem difícil” (S14, texto 1, l. 85). Para S14, tanto é fato que “ser professor” é um trabalho que bastaria *caracterizá-lo* enquanto tal: “bem difícil”. Na quarta entrevista, quando essa concepção é apresentada pela entrevistadora como objeto de reflexão, S14 só confirma sua absoluta certeza. A expressão e entonação de sua resposta oral (descritas entre parênteses duplos na transcrição) sugerem que S14 parece inclusive estranhar o questionamento de algo tão óbvio: “Sim ((convicto, como se fosse óbvio))... né... sim p/tu... tu... tu estuda pra isso... depois tu faz um concurso... daí tu/tu ganha um salário tu prepara aula... *tu trabalha né* ((exclamando)). A discussão que o sujeito apresenta em sua última entrevista e que encerra (ao menos temporariamente) a trajetória de encontros e conversas com as pesquisadoras só vem reafirmar e fazer avançar essa convicção, já que, ao classificar como um reducionismo a vinculação da docência à ideia de “vocação”, S14 acaba valorizando o caráter profissional da docência e, com isso, sua concepção como trabalho.

Essa firmeza de S14 na definição do trabalho docente chamou nossa atenção desde o início e foi o grande critério de seleção desse participante como sujeito de nossa pesquisa, especialmente pelo diferencial que representava em relação aos textos dos demais participantes. A quantidade de pausas, de manifestações de dúvida e incerteza e de termos indefinidos nos segmentos de entrevista abaixo dá ao leitor uma ideia do tipo de textualização que encontrávamos nos discursos teóricos de outros participantes:

((pausa))... é... ser professor... ((pausa)) ser professor... ((pausa)) é... é uma responsabilidade muito grande... né... e é um conceito muito difícil... eu acho que professor não é aquele que tá dentro da sala... eu não vou responder tua pergunta eu vou falar o que não é pra mim [...] conceito certo acho que não existe... vocês tem o conceito aí? ((risos)) (S4).

S19: ((longo suspiro)) olha... é tanta coisa e não é nada às vezes... não sei dizer  
VBG: Não sabe responder  
S19: Não sei responder

“Ser professor”, para alguns dos outros participantes, não é um trabalho: “VBG: E tu enxerga a docência como um TRABALHO? Tu vê o professor como um trabalhador? S21: Ai eu acho que não... é tão humano pra gente enquadrar assim um trabalhador”.

Temos três hipóteses de explicação para diferença da forma de textualização dos discursos teóricos de S14 em relação à dos demais: A primeira e menos provável é a diferença de sexo entre os sujeitos. S14 é um de apenas dois homens existentes naquela turma de Letras. A grande maioria dos textos, portanto, é produzida por mulheres, que tendem a ser menos objetivas em suas falas. A segunda e mais sensata é o diferencial da atuação de S14 em relação aos demais durante o processo de formação docente: S14 buscou envolver-se em projetos de pesquisa e de extensão desde o início da graduação, o que possibilitou que ele atuasse como professor (em cursos pré-vestibular populares com os quais a universidade estabelece parcerias) logo no primeiro ano de curso. A terceira e mais provável hipótese é o diferencial das escolas de formação básica pelas quais passou S14. Enquanto a maioria dos participantes proveio de escolas públicas municipais e estaduais de seus municípios de origem, S14 cursou parte do ensino fundamental em escola confessional<sup>71</sup> e outra parte em colégio militar, e o ensino médio cursou todo em colégio militar. Sabe-se que tanto um quanto o outro tipo de instituição de ensino preconiza a adoção de uma conduta moral por parte de seus alunos. A disciplina, em ambos os ambientes, é regra<sup>72</sup>. Tendo em vista que, de acordo com S14, é o seu “percurso no ambiente escolar” que “pode apontar a justificativa” para a escolha da docência como profissão (conforme ele escreve no memorial que lhe solicitamos, vide Anexo

---

<sup>71</sup> Escolas confessionais são aquelas que seguem a “confissão” religiosa de uma determinada ordem religiosa ou congregação. No caso daquela em que S14 estudou, trata-se de uma escola confessional católica.

<sup>72</sup> A tese *O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar*, defendida recentemente pela colega de linha de pesquisa Adriana Bonumá, mostra como as particularidades desse sistema de ensino interferem nas representações construídas sobre o trabalho do professor.



D), acreditamos são os aspectos do trabalho docente visualizados nessas escolas que servem de referência para o sujeito construir suas representações sobre o trabalho do professor. Um dos parágrafos do memorial aponta para o status da figura do professor nessas instituições de ensino:

Estudei em escola pública e particular durante o ensino fundamental e em escola federal durante o ensino médio<sup>73</sup>. Em todas, sem exceção, os professores eram extremamente valorizados e apoiados, com os trabalhos desenvolvidos em aula sempre muito bem reconhecidos pela equipe diretiva e pela maioria dos alunos e responsáveis. Não sei se essa valorização estava refletida no salário, mas o esforço na sala de aula era, sim, muitíssimo valorizado. Além disso, o trabalho desenvolvido por eles era sempre preenchido de boa vontade e satisfação. (S14, Mini-memorial, Anexo D).

Contudo, não é apenas a história particular de S14 que explica as representações que diagnosticamos ao longo desta pesquisa de mestrado, mas a situação de não-regulamentação da profissão docente, que explica inclusive os discursos elaborados pelos outros participantes, alguns dos quais citamos nesta seção. É assim que respondemos à questão “c” do nosso conjunto de perguntas de pesquisa: **Em que medida o quadro de não-regulamentação da profissão docente (cf. RICHTER, 2008) ajuda a interpretar as representações diagnosticadas?**, a qual merece um melhor esclarecimento, que fazemos a seguir, em seção específica.

---

<sup>73</sup> Conforme podemos atestar pelo texto da entrevista, quando, no memorial, o autor fala “escola pública” e “escola federal”, está se referindo à instituição de ensino militar; quando fala “particular” está fazendo referência à escola confessional.



## 4 PELA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Richter tem se dedicado a compreender, por meio de sua Teoria Holística da Atividade (THA, doravante), o fenômeno da profissionalização docente. Para o autor, as características peculiares do trabalho do professor, que o distinguem de outras profissões, estão diretamente relacionadas à não-regulamentação e à não-emancipação da profissão docente.

Considerando a possibilidade de interferência de um sistema social sobre o outro, via discurso, a THA opõe sistemas endógenos (autopoiéticos) a sistemas exógenos (alopoiéticos). Profissões regulamentadas e emancipadas constituem sistemas autopoiéticos e endógenos, ou seja, sistemas que, além de se autogerirem, são discursivamente identificados pela voz de profissionais pertencentes ao próprio sistema. Já as profissões não-regulamentadas e não-emancipadas constituem sistemas alopoiéticos e exógenos, isto é, sistemas regulados por sistemas mais organizados e cujos profissionais têm sua identidade construída discursivamente por vozes exteriores, pertencentes a outros sistemas sociais. Explica-se, assim, a presença daquelas tantas vozes no discurso de S14.

Nas profissões regulamentadas, os sistemas conseguem reduzir sua complexidade porque possuem critérios que norteiam suas escolhas, definindo que atitudes competem aos profissionais daquele sistema e quais não são da sua alçada. Já em profissões não-regulamentadas, como é o caso da profissão docente, é comum que o professor se veja diante de situações complexas e não saiba que escolhas fazer, pois não há critérios estabelecidos, não há expectativas normativas que ordenem a prática de modo a definir um conjunto limitado de intervenções pra cada contexto. Admitindo ainda a existência de relações de força entre sistemas autopoiéticos e alopoiéticos, o que ocorre também é que o sistema mais organizado (profissão regulamentada) expropria a informação gerada no sistema pouco organizado (profissão não-regulamentada) e toma-a para si, aumentando o seu grau de organização. O sistema menos organizado, com isso, torna-se ainda mais deficitário. É o fenômeno que a THA denomina *discurso do déficit*. O alvo desse discurso é o papel social que não sabe, não consegue, faz errado ou não tem qualquer tipo de competência. Isso explica, de alguma forma, o fato de S14 tomar para si toda a responsabilidade pela

falta de interação em sala de aula, como se tudo decorre de deficiências ou falhas suas. Ele se preocupa exclusivamente em encontrar formas de melhorar a sua atuação como professor, mas não pensa que são os alunos que precisam superar as suas dificuldades e que conseguirão isso a partir do momento em que confiarem no seu trabalho e cumprirem a sua parte no contrato.

Uma profissão regulamentada parte da premissa de que o cliente ou o leigo apresentam falhas ou dificuldades em relação à área de competência dessa classe profissional e que, por esse domínio consistir num bem social indispensável, o leigo precisa da ajuda dos profissionais especializados. Na contramão do *discurso do déficit*, então, age o *discurso da demanda social*, que valoriza determinado tipo de prestação de serviço e mostra a) o que o leigo ganha com a ajuda desse profissional ou b) o que a sociedade perde se não tiver a ajuda desse profissional especializado.

Para melhor ilustrar as diferenças existentes entre uma profissão regulamentada e a profissão do professor de línguas (não-regulamentada), Richter (2011) parte da problematização de uma ideia aceita como verdade na academia, qual seja, a de que professores têm crenças e de que a formação docente teria o papel de ajudar na reelaboração dessas crenças. Tomando por base a definição contrastiva de Dewey, que diferencia crenças (“achismo” não comprovado cientificamente) de conhecimentos (baseados em fatos empiricamente provados), Richter imediatamente percebe a relação das primeiras com as profissões não regulamentadas e não emancipadas e dos últimos com as profissões regulamentadas e emancipadas. Contudo, tal distinção perde a validade quando Richter avalia a questão sob a ótica do trabalho social: Por que os profissionais de áreas não-emancipadas apoiam seu trabalho em crenças, se todas as profissões (regulamentadas ou não) oferecem, nos currículos dos cursos de formação, as bases teóricas e científicas (ou seja, conhecimentos) para o exercício da atividade?

O que entra em jogo, segundo Richter, não é a oposição conhecimento-crença, mas o *lugar discursivo* de quem enuncia determinado conhecimento ou determinada crença; mais exatamente, o tipo de expectativa que um lugar determina dentro e fora do sistema. Sim, porque mesmo que um profissional das Letras faça um pronunciamento bem fundamentado, calcado em conhecimentos, não recebe crédito, já que seu lugar social não goza do respeito de uma profissão regulamentada. Já um médico, por exemplo, facilmente recebe credibilidade, mesmo que o público não tenha certeza do fundamento científico de seu discurso. O leigo, por sua

vez, se emite um discurso calcado em conhecimentos referindo-se a um assunto próprio da área médica, ainda assim será ouvido com certa desconfiança pelo público. Já um leigo que resolva dizer qual é, com base em sua crença, o método ideal de ensino de língua, terá sua mera opinião pessoal tomada como dogma pelo mesmo público. Nesse sentido, segundo Richter, paralela à construção de conhecimentos fundamentadores de práticas deve estar, no processo de formação docente, a construção de um lugar social.

Existem várias outras contradições que rondam a profissão docente, todas resultantes da ausência de um lugar social próprio do professor, da não-regulamentação e da não-emancipação da sua profissão. A falta de uma ordenação jurídica confere ao professor o status não de um profissional, mas de um semiprofissional, conforme deixam entrever os paradoxos que, conforme Richter (2008, p. 9), marcam a relação contratual de trabalho entre professor e aluno.

O primeiro paradoxo corresponde ao fato de que o contrato entre professor e aluno não se revela quando está operando, mas quando as convenções são rompidas, ou seja, só se lembra de que existe um vínculo profissional quando as coisas não dão certo. De fato, foi o que a narração de S14 sobre sua segunda experiência de estágio revelou: quando o contrato entre professor e aluno não se cumpriu, o (rompimento do) vínculo necessário foi tematizado. Já na profissão médica, por exemplo, o contrato de trabalho está subentendido seja nos processos bem sucedidos ou mal sucedidos; o cliente sabe, desde o início, que o procedimento pode ou não pode dar certo.

Um segundo paradoxo ocorre porque o professor não obtém do aluno a conduta que lhe solicita. O cliente não confia na competência e na autoridade do professor, por isso não aceita as prescrições. Foi o que ocorreu com os alunos da turma de EJA em que S14 realizou seu segundo estágio.

Outro paradoxo se revela na inconsistência conceitual e prática no trabalho prescrito ou no trabalho real. O professor tem que se sujeitar às prescrições de terceiros, não tendo como administrar os problemas reais que ele encontra. Se ele quiser resolver os problemas reais, paga o preço de não demonstrar claramente a consistência teórica dos seus procedimentos. Exatamente isso que se passou com S14 quando quis solucionar os problemas deixados pelo método utilizado pela professora regente utilizando uma nova abordagem de ensino de literatura, a qual não foi compreendida e creditada pelos alunos.

O maior impasse, contudo, nessa relação contratual entre professor e aluno são as zonas de incerteza aí existentes, que fazem com que ambas as partes se aproveitem disso a seu favor. Nenhum dos lados se esforça pra fazer cumprir a finalidade do ensino, que é a construção de competências. Ao contrário, o que se vê são alunos reclamando da falta de competência dos professores, e professores denegrindo a imagem de uma ou de outra turma. Falta tudo o que poderia trazer expectativas de uma aliança didática. Eis aí o diferencial de S14, que, no papel de professor, esforçou-se para fazer cumprir a finalidade do ensino de literatura e diagnosticou pontos de sua própria conduta que precisa ser melhorados, ficando longe, assim, de qualquer ofensa aos alunos. A zona de desenvolvimento proximal só pode se estabelecer quando o professor aceita as limitações e os conhecimentos prévios do aluno e o aluno aceita as limitações e conhecimentos do professor, e quando ambos estabelecem em conjunto as metas a serem alcançadas.

Para deixar ainda mais claro o caráter da docência como uma “semiprofissão”, Richter (2008, p. 12) estabelece, com base em Arouca, um paralelo contrastivo entre as características de uma profissão regulamentada e as características contraditórias do trabalho do professor. Enquanto uma profissão regulamentada exige um conjunto de saberes específicos, acessíveis somente àqueles profissionais, o magistério pode ser exercido por outras categorias de profissionais, sem que eles tenham qualquer respaldo didático-pedagógico. Segundo Richter (2008, p. 57), essa indefinição faz com que a prática docente seja vista como uma *função* (tarefa não especializada, que pode ser desempenhada por qualquer pessoa) e não como uma *atividade* (especializada, restrita a uma classe profissional). É daí que vem a ideia “que... a gente escuta né” (S14, texto 5, l. 157) da docência como uma vocação.

Além disso, enquanto nas profissões regulamentadas o cliente confia em uma verdade durante a prestação de serviços, no caso da docência os clientes desvalorizam os profissionais, ao invés de lhes darem fé. Ocorre que o professor (considerado um formador de opinião!) têm sua opinião castrada pela tutela do estado, tornando-se um mero participante da micropolítica da escola onde atua. Foi o que S14 pareceu prever que ocorresse na instituição em que foi solicitar a realização do estágio no ensino médio, preferindo não se submeter a isso.

Por fim, enquanto profissões emancipadas são autogerenciadas, em uma endogenia, a docência é determinada exogenamente, por estratégias discursivas como a passivização do papel do professor (sempre objeto da ação verbal), a inserção da

voz do outro para definir qual deve ser a ação do professor. A exogenia discursiva, como vimos, dificulta a construção de um perfil identitário para o professor. Não é a voz do profissional que o identifica, mas as vozes advindas de outros sistemas. E, para essas vozes externas, o professor é visto como aquele que, ao mesmo tempo, sabe e não sabe, pode e não pode; é o responsável pelos fracassos; suas práticas devem corresponder aos meios, e não aos fins (o aluno está na escola para gostar das tarefas, e não para progredir); seu trabalho pode ser feito por qualquer um que queira fazê-lo (o que coloca profissional e leigo num mesmo nível).

O discurso de S14, todavia, chamou nossa atenção justamente pelo diferencial que apresenta nesse sentido, já que, ao revelar consciência sobre a existência dessas vozes externas, ergue a sua voz de professor e luta contra elas, não admitindo qualquer menosprezo em relação à docência e exaltando-a como um *trabalho*, como um trabalho complexo, nobre e difícil, que não merece ser reduzido a uma função, semiprofissão, vocação, ou qualquer outra coisa que não seja (perdoe o leitor a repetição) um trabalho.

Nas profissões emancipadas, as duas partes envolvidas no contrato de trabalho estão de acordo sobre um objetivo comum; os fracassos na prestação dos serviços são atribuídos aos limites do conhecimento ou a outros fatores, mas nunca ao profissional; os benefícios residem nos fins e não nos meios (não se trata de gostar de um procedimento, mas de conseguir, por meio deles, os resultados esperados); o profissional sabe mais e pode mais que o cliente (leigo).

Em síntese, de acordo com Richter (2008, p. 56), o que vemos no sistema da profissão docente é que as práticas constitutivas denunciam a existência de um *discurso do déficit*, impedindo o estabelecimento de uma *demand social*; as práticas articulativas sofrem o impacto do *desvio aos meios*, que faz parecerem irrelevantes os fins do trabalho educativo; e as práticas exercitivas apontam para a falta de delimitações jurídicas como o perfil do profissional, âmbito de atuação, competências, prerrogativas e organização stricto sensu do trabalho.

Falta para o professor um grupo, um discurso endógeno, dos profissionais docentes para os profissionais docentes, que organize e regule: 1) as práticas constitutivas (constituindo-o como persona social ao conferir-lhe valores e lugares sociais que lhe sirvam de referência para situar o outro); 2) as práticas articulativas (dando legitimidade às suas formas de ação no mundo e fiscalizando as relações ético-profissionais entre pares e entre profissionais e terceiros); e 3) as práticas exercitivas

(estabelecendo as competências necessárias para se atingir os benefícios sociais juridicamente previstos).

O professor, sem ter um perfil e um lugar institucional próprio, acaba tendo que formar sua identidade a partir de outros lugares. Nas profissões regulamentadas, um lugar social é estabelecido desde a formação do profissional, quando o acadêmico vai internalizando, ao longo da graduação, “uma série de parâmetros ordenadores que configuram o campo e limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos na prestação de serviço” (RICHTER, 2011, p. 113). Acima de tudo, à medida que o papel social vai sendo incorporado pelo aluno, vai lhe sendo conferido “um senso de identidade e autoestima” (Ibid.).

Esse senso de identidade e autoestima, que parece permear alguns trechos da fala de S14, constitui a sua marca distintiva em relação aos discursos do demais participantes do estudo, nos quais se constata um violento contraste: a maioria daqueles futuros professores revela senso de identidade e de autoestima praticamente nulos e parece ter como única referência de definição do trabalho docente as práticas, conceitos e valores que observaram nos seus antigos professores:

[...] como *eu sabia que eu não ia ter condições de passar no meu primeiro vestibular... pra Direito eu optei por Letras [...] vou me basear no do meu cursinho que eu achava o máximo... eu acho que ser professor é muito mais do que tu tá lá na frente explicando querendo passar o teu conhecimento pra alguém... tu vai... tu vai particiPAR da vida da pessoa... tu vai conhecer os problemas daquela outra pessoa... tu vai ter que ser amiga da pessoa que tu tá ensinando sabe... claro muitas vezes tu tem que impor a tua autoridade... mas tu tem que brincar... tu tem que rir...* (S18)

[...] eu *acho que não é todos que têm esse dom pra ser professor... [...] apesar do salário baixo... apesar de todo o estresse como eu havia comentado... apesar de tudo eu acho que vale... se tu faz com amor... tudo que tu faz com amor... vale à pena* (S5)

[...] eu sou professora agora... então *o que eu tenho que fazer pra mim ser professora agora... tenho que ser um pouco de cada coisa... um pouco de mãe... um pouco de pai... um pouco de tia... um pouco de avó... um pouco de:: de:: de megera... então é ser um pouco de cada coisa...* [...] *ser professor é muita coisa...* (S9)

Eu *acho... ser professor... eu acho/em primeiro lugar eu acho que todo mundo é professor porque todo mundo aprende e todo mundo ensina...* (S16)



Diante da existência desse tipo de discurso por parte dos próprios alunos de licenciatura, futuros professores, a THA defende que haja, nos cursos de licenciatura, a construção de um lugar social compatível:

[...] o aluno deve pautar o roteiro de sua formação por um grupo organizado (o qual, com seus valores, atitudes, práticas, referências conceituais, aspirações, concretiza, num tempo e lugar, determinado papel) que lhe sirva de referência e alvo de investimento afetivo (isto é, que lhe ancore *identificação*). (RICHTER, 2011, p. 111)

Para o autor, a construção da identidade feita pelos próprios participantes do sistema (endogenia) garante não apenas a autonomia dos profissionais, porque a autonomia só legítima e dá poder de decisão. Garante, além do efeito de legitimidade (conduta, atitude), também efeito de verdade (respaldo declarativo-conceitual que conquista a confiança do cliente) e ainda efeito de prestígio (valor social agregado à imagem do profissional).

Conhecer o olhar da Teoria Holística da Atividade sobre o trabalho docente amplia nossa reflexão e nosso potencial de intervenção, garantindo-nos uma compreensão o mais sensata possível acerca da profissão do professor. Se, em termos de análise dos dados, a THA direciona nosso olhar, em termos de *interpretação* dos resultados ajuda a sistematizar fenômenos e a entender o porquê de tal representação.

Se não há, por parte dos estudantes de Letras, sentimentos de identificação e/ou pertença a um grupo de referência; se o acadêmico define o trabalho do professor a partir de discursos exógenos; se na caracterização que faz do agir docente está o discurso do déficit, o desvio aos meios e a encenação; se o futuro professor não sabe dizer o que é ser professor ou se sua definição é vaga ou opaca, *é porque a profissão que eles escolheram não goza de regulamentação nem de emancipação, não possui delimitações jurídicas que descrevam o perfil do profissional, que delimitem seu âmbito de atuação, que defina suas competências, que apresente suas prerrogativas e que efetive sua organização scstricto sensu.*



## CONCLUSÃO

Tendo em vista que logramos responder, no nível semântico, todas as perguntas de pesquisa a que nos propomos na introdução deste trabalho, podemos dizer que fizemos cumprir os objetivos específicos e, com isso, o objetivo geral deste estudo, qual seja o de diagnosticar, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, as representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura ao longo de sua formação. E se atingimos nosso objetivo, foi graças ao caráter autossuficiente desse referencial teórico-metodológico, que merece ter sua relevância destacada na medida em que tão bem se presta ao diagnóstico de representações.

Os fundamentos psicológicos advindos de Vygotsky e as bases sociológicas encontradas em Habermas, ambos subjazendo uma análise linguística descendente, coerente com tais alicerces teóricos, parecem constituir o quadro metodológico perfeito para atingir nossos objetivos, já que, ao partir das formas de interação e de suas condições de realização, passando pelos modos de enunciação presentes nos discursos que materializam essas interações, para chegar à organização dos signos linguísticos que compõem esses textos, alcança uma apreensão integral do fenômeno social que se realiza via interação linguística. Os mecanismos de análise textual utilizados são reflexo dessa abordagem e, por isso, permitiram que chegássemos aos diferentes modos de configuração do trabalho docente utilizados por S14:

Os mecanismos de textualização envolvidos no *primeiro nível* de análise permitiram chegar **(1) aos diferentes actantes, elementos e aspectos do trabalho docente tematizados pelo sujeito entrevistado e ao tipo de agir (pluridimensional) que ele atribui ao professor**. Já os mecanismos enunciativos envolvidos no *segundo nível* permitiram constatar **(2) o papel de ator que S14 atribui ao professor e ao papel de meros agentes que atribui aos alunos** bem como constatar **(3) a relação de conflito que se estabelece entre a voz do sujeito e as vozes sociais na definição do “que é ser professor”**.

No *terceiro nível*, as figuras de ação propostas por Bulea (2010) a partir da relação entre os conteúdos temáticos e os tipos de discurso permitiram interpretar essas três facetas do trabalho docente representado por S14 previstas nos dois níveis anteriores. A primeira faceta desvela-se pela **ação ocorrência**, a qual, por sua vez,

ao constituir um modo de configuração do trabalho docente que apresenta elementos, gestos e atos dos actantes envolvidos, permitiu-nos verificar, no discurso interativo de S14, a representação da **complexidade do trabalho do professor**.

A segunda faceta se revela na figura **ação acontecimento passado**, a qual, compreendendo a narrativa de um agir accidental (experiência sem êxito do segundo estágio) evocado sob o ponto de vista do professor, permitiu visualizarmos, no relato interativo de S14, o **caráter imprevisível e intersubjetivo desse trabalho**, que exige que ambas as partes (professor e alunos) cumpram seu papel contratual a fim de que se obtenham os resultados esperados.

Por fim, a terceira faceta revelou-se pela **ação definição**, a qual, ao tematizar o trabalho do professor como objeto de reflexão, permitiu entrevermos, nos discursos teóricos elaborados por S14, o **potencial vocal de um professor (o sujeito desta pesquisa) em meio ao turbilhão de vozes sociais** que emitem juízos de toda ordem à profissão docente e que acabam (por sua força em relação a um sistema sem autarquia) cristalizando representações errôneas que se tem sobre o trabalho docente.

A realização da pesquisa, assim, trouxe **contribuições pessoais**, na medida em que configurou-se como um empreendimento útil na luta pela identidade profissional do trabalhador docente; **contribuições acadêmicas**, na medida em somou-se ao quadro de representações já diagnosticadas em outras pesquisas do ISD que tematizam o ensino como trabalho; e **contribuições sociais**, no sentido de tornar públicos, por meio desta dissertação, o problema de identidade que existe em torno do trabalho do professor e a preocupação científica que se tem de demarcar o território da profissão docente a partir de um discurso endógeno. O fato de, como professores-pesquisadores, termos dado voz a um futuro professor já converge para essa direção. O que resta saber é se trouxe **contribuições ao sujeito entrevistado**:

Em que medida podemos evidenciar, ao longo dos quatro anos de formação do sujeito, a extensão dos efeitos da estruturação de seus textos na sua forma de pensar e agir? Isso equivale a perguntar, nos termos do Interacionismo Sociodiscursivo: Em que medida podemos evidenciar, ao longo do desenvolvimento da pessoa, formas de prolongamento dos efeitos estruturantes da linguagem *no* pensamento?

De fato, como não podemos ter acesso direto às propriedades do agir, às tomadas de consciência e às reflexões de S14, o que fizemos foram interpretações com base no material linguístico. Conforme fomos descendo nos níveis de análise

dos textos, desde a descrição do contexto social mais amplo, do contexto de produção, passando pela análise do plano global, pelos tipos de discurso e até chegar aos mecanismos (de textualização e enunciativos), os índices linguísticos foram cada vez mais se sobressaindo nos textos, enriquecendo a análise e permitindo uma interpretação no nível semântico. Tais índices parecem evidenciar (conforme já apontamos ao respondermos a questão “b” do nosso conjunto de perguntas de pesquisa) que ocorreu, ao longo dos quatro anos de graduação do sujeito entrevistado, uma atividade de constante de desconstrução e reconstrução de representações acerca do trabalho docente, sendo que a complexidade desse trabalho e a dificuldade (daí decorrente) de defini-lo tornam-se cada vez mais ostensivas, especialmente a partir do embate entre a voz do sujeito e as vozes sociais.

Podemos dizer, nesse sentido, que a ação ocorrência e a ação acontecimento passado acarretam transformações na ação definição, a qual passa a configurar, ao longo dos anos, uma verdadeira atividade de reconstrução semântica. Porque não saberíamos dizer melhor, usamos os termos de Bulea:

[...] a *ação definição* mostra, para nós, a que ponto o processo de interpretação desse agir é, na e para a pessoa, *indissociável* da revivificação-reconstrução das significações de “palavras” que o designam. Significações que certamente reinvestem o sentido das unidades lexicais tal como é socialmente disponível e veiculado pela língua ou por outros textos; mas significações que, na sua própria emergência, o recolocam inelutavelmente em movimento, de uma maneira que é cada vez singular e textualmente situada, e, desse mesmo modo, susceptível de produzir o “novo”. (BULEA, 2010, p. 148, grifos da autora).

De acordo com a autora (Ibid., p. 162), tal constatação não poderia resultar de uma concepção da linguagem como tradutora do mundo nem da linguagem como simples veículo de conhecimentos e representações e menos ainda da linguagem como meio de expressão de uma atividade “pura”. A interpretação das representações de S14 sobre o trabalho docente consistiu em um processo simultaneamente gnosiológico e praxiológico, na medida em que mobilizou tanto mecanismos psíquicos quanto a forma de praxiologia humana denominada atividade languageira, que é subjetiva e social ao mesmo tempo. As representações sobre “ser professor” surgem a partir do funcionamento concomitante de diversos conhecimentos de S14 sobre o trabalho docente e de formas típicas de organização linguística (os tipos de discurso), “cujo regime de estruturação produz inevitavelmente uma reorganização desses

conhecimentos e representações no momento da própria atividade linguageira” (op. cit.).

Os resultados de nossa pesquisa, se comparados com a abordagem vygotskiana do desenvolvimento, parecem-nos oferecer, simultaneamente, uma prova de sua validade e um complemento/prolongamento, visando especificamente ao processo desenvolvimental no adulto. Como destacamos no percurso teórico deste estudo, o esquema do desenvolvimento proposto por Vygotsky tinha um caráter *dialético*, do qual Bronckart propõe um resumo:

Toda criança dispõe, quando nasce, de um equipamento biopsíquico e comportamental herdado da evolução das espécies animais e que torna possível uma primeira forma de organização psíquica (as funções psíquicas inferiores); - sempre, desde seu nascimento, essa mesma criança é confrontada também com um conjunto de “dados” dependente do mundo sócio-histórico (formas de atividade coletiva, fatos sociais, obras culturais, língua(s) do meio em que vive e significações etc.), que constituem pré-construídos aos quais os diversos procedimentos do entorno humano tentam deliberadamente integrá-lo; - no quadro desses procedimentos, a criança se apropria e interioriza propriedades desses pré-construídos, processo que gera, em relação ao teor específico destes ingredientes, assim como à interação entre duas ordens de fenômenos (biopsíquicos e psicossociais), a transformação radical do psiquismo herdado, dando origem às capacidades de pensamentos consciente, ou às funções psíquicas superiores. (BRONCKART, 1997 apud BULEA, 2010, p. 163).

Apoiado na filosofia hegeliana, Vygotsky entende que o espírito, ao confrontar-se com objetos desconhecidos, sintetiza-os e absorve-os, reestruturando-se. Em outras palavras, o pensamento avança cada vez que entra em contato com novos comportamentos (ações, palavras), e assim se constrói um mundo de novas representações sociais. As figuras de ação que evidenciamos nos textos produzidos por S14 são um prolongamento/complemento desse esquema, na medida em que constituem macro-cortes interpretativos, veiculadores do debate gnosiológico acerca do trabalho docente; debate que o sujeito reconstrói de uma maneira só sua.

De um lado, as experiências narradas na ação ocorrência e na ação acontecimento fazem com que S14 desconstrua certas ideias que tinha acerca do trabalho docente. Assim, aquilo que Vygotsky dissera sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança vale para o desenvolvimento dos conceitos nos adultos: o conceito não está ligado apenas ao saber verbal, mas à realidade experimentada e compreendida pela criança (no caso, por S14 nas experiências possibilitadas pelo processo de

formação docente); o conceito não é expresso pela palavra para depois se aplicar ao mundo, mas pensado a partir da relação que a criança estabelece com o mundo (cf. FRIEDRICH, 2012, p. 77). A definição sobre o que seja “ser professor” vai mudando, no caso de S14, conforme muda a relação que ele vai estabelecendo com esse trabalho, ao longo da graduação.

Por outro lado, a alternância de vozes no debate social explicitado por S14 na ação definição também tem grande importância de um ponto de vista propriamente desenvolvimental, contribuindo para a atribuição de novas significações para o que o professor faz e é.

Na medida em que, essa é a nossa convicção, a gestão da heterogeneidade discursiva está no próprio centro dos processos de desenvolvimento das pessoas, os métodos e técnicas de análise das práticas deveriam explicitamente compreender a atividade linguageira como “trabalho” permanente, e a diversidade dos textos/discursos também como quadros sociais no seio dos quais as pessoas são susceptíveis de reformular o incessante debate social, de interiorizá-lo, geri-lo psicologicamente, e, por sua vez, de alimentá-lo. (BULEA, 2010, p 168).

O leitor poderá objetar que a convicção acima explicitada seja incompatível com a tese da regulamentação da profissão do professor, já que o que se busca com a regulamentação é justamente o estabelecimento de uma univocidade relativa à identidade do profissional docente. Contudo, a ideia da regulamentação é permitir que tal univocidade ocorra *endogenamente*, isto é, possibilitar que se construa uma definição da identidade da profissão docente a partir de um debate que emane dos profissionais da docência para os profissionais da docência. Quando a realidade for essa, será outra a identidade do trabalho docente representada nos seus discursos.

É na direção dessa proposta de intervenção que pretendemos desenvolver nossa tese de doutorado, pensando não apenas no sujeito desta pesquisa, mas principalmente nos outros 27 participantes do estudo e em todos os alunos de licenciatura e mesmo os já licenciados que eles representam. Para tanto, será necessário um enfoque específico sobre o objeto específico de uma docência, no caso, a docência em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, já que as delimitações jurídicas que descrevem o perfil do profissional, que delimitam seu âmbito de atuação, que definem suas competências e que apresentam suas prerrogativas dependerão de qual seja o objeto de trabalho de cada professor. Tendo em vista que, durante os anos que compreenderão nosso processo de doutoramento, teremos a chance de

encontrar no mercado de trabalho os mesmos participantes que acompanhamos durante a graduação, será interessante e útil oportunizar que eles *teçam*, por meio do instrumento de Instrução ao Sósia (que não pudemos explorar nesta pesquisa), representações sobre o trabalho que eles efetivamente estarão realizando em sala de aula, que eles lancem um olhar sobre as representações do trabalho docente que eles mesmos elaboraram ao longo de sua formação e que eles *reflitam* sobre o próprio trajeto de (des)construções. Por meio disso, será possível propor e, quem sabe, realizar atividades de intervenção (como oficinas, grupos de discussão) em que possamos discutir com o grupo de professores longitudinalmente envolvidos a necessidade de construção de um perfil identitário para o profissional docente, através, por exemplo, da regulamentação da profissão.

Para além desse, outros caminhos de pesquisa podem ser trilhados a partir dos resultados deste estudo de mestrado. Paralelamente à trajetória de representações (des)construídas por S14 ao longo de sua graduação, pudemos, por exemplo, entrever aspectos do processo de formação docente a que ele está submetido na instituição onde cursa Licenciatura em Letras-Português. Como vimos, as próprias representações são (des)construídas com base nas experiências que o curso vai lhe permitindo vivenciar. Sabendo que o currículo do curso sofrerá alterações significativas nos próximos anos, interessaria, como um caminho de pesquisa, investigar que interferências esse novo processo de formação poderá ter sobre as representações dos novos alunos acerca do trabalho docente e em que medida facilitará ou não a construção de um lugar social próprio do professor.

Além de todos os aprendizados que esta pesquisa nos proporcionou sobre o trabalho docente *representado*, ficou ainda, para nós, assim como provavelmente para S14, um aprendizado sobre o trabalho docente *realizado*. De minha parte, confesso que nunca olhei com bons olhos os professores ou futuros professores de Língua e Literatura que se mostravam deficientes no domínio do seu objeto de ensino; que, ao falar de seu trabalho, falavam de amor, de amizade, de vocação, menos de língua portuguesa e de literatura. É evidente que se deve nutrir amor pelo que se faz, mas isso vale para todas as profissões; é evidente que se há de ter uma boa relação interpessoal com o cliente, mas isso em todas as profissões; é claro também que há que se ter certa predisposição para aquele tipo de atividade, mas isso vale para profissionais de todas as áreas. Amor, amizade e vocação podem sim fazer parte da profissão docente, mas essas não são características exclusivas do traba-



lho do professor. O que de fato diferencia essa profissão das demais profissões é o domínio de um objeto específico, diferente do objeto dominado pelas demais.

Depois de certo tempo, entendi que deveria ser mais compreensiva com uma realidade que tinha suas justificativas no processo histórico de constituição da profissão docente. Não pude deixar, porém, de encantar-me quando vislumbrei em S14 um sujeito competente no objeto de seu ensino, que falava (e falava com propriedade) de língua e de literatura.

Sua experiência como professor no segundo estágio, contudo, ensinou para ele e para mim que aquilo ainda era pouco, diante da complexidade que envolvia o trabalho docente. Fez ver que não só língua e literatura são nossos objetos de trabalho, mas o próprio ensino; que não somente sobre língua e literatura precisamos ter certos conhecimentos (e não crenças), mas também sobre o processo de ensino-aprendizagem. Conforme atesta Bronckart:

As análises do trabalho real do professor ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas. Entretanto, na fase atual, elas mostram muito claramente que, embora, de fato, o professor deva ter um domínio sólido do programa, dos conteúdos e das questões em jogos nas matérias a serem ensinadas, assim como deve dispor de um real conhecimento das capacidades cognitivas dos alunos a quem se dirige, a especificidade de sua profissão não se restringe a esses dois tipos de conhecimento. O que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino pré-determinado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o "real" mais concreto da vida de uma classe. (BRONCKART, 2006, p. 226).

Diante de um trabalho tão complexo, que exige do professor essas tantas competências, e diante de tudo o que expusemos nesta dissertação, sentir-se-ia o leitor, talvez, um pouquinho incomodado ou ao menos assumiria uma atitude reflexiva e não-indiferente diante de uma campanha publicitária como esta da página seguinte? Sentir-nos-íamos úteis e gratos se sim.



Figura 4 – Campanha publicitária do movimento “Todos pela Educação”

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

Não somos todos professores. É professor quem estuda por vários anos inúmeras teorias sobre o objeto “ensino” e sobre o objeto “língua portuguesa” ou “matemática” ou “história”; quem se forma e domina esses conhecimentos, na teoria e na prática; quem sabe “ensinar o que é” e sabe “mostrar como se faz”.

Sim, você também pode ser um professor, mas isso se tiver formação adequada para tal. Feliz o dia em que poderão ser punidos por exercício ilegal da profissão aqueles que assumem o papel de professor sem ter os conhecimentos e as habilidades necessários para sê-lo. Não pense o leitor que é falta de caridade por parte desta que escreve: é preocupação dela com a formação (linguística) de milhões de estudantes brasileiros. A caridade não reside em considerar todo mundo um professor. A caridade reside em desejar ardentemente que todos saibam escrever e interpretar um texto, tenham consciência de tudo o que pode a linguagem, percebam os efeitos de sentido que um elemento linguístico bem/mal empregado pode provocar. É esse o meu desejo, que só será ouvido e levado em consideração quando minha profissão gozar da autarquia e do direito à voz de que goza uma profissão regulamentada.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino (Trad. Anna Rachel Machado). In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979], p. 277-326.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

BRAIT, B. Prefácio. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. xxi-xxvii.

BRASIL. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório final de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. São Paulo, SP, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 1999 [2012].

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure (Trad. Anna Rachel Machado). In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 85-107.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

\_\_\_\_\_. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FRIEDRICH, J. A formação dos conceitos na criança. (Capítulo 4). In: FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.77-98.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 201-219.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MACHADO, A. R. Apresentação. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. vii-xx.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEUER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

\_\_\_\_\_. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel e cols.; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREZ, M. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PLAZAOLA GIGER, I. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 237-270.

RICHTER, M. G. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente segundo a Teoria Holística da Atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, R.A.; MOTTA, V.A. **Linguagem e interação: o ensino em pauta**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 109-140, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos de leitura**. Capinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 31-76, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a-nova-campanha-do-movimento-todos-pela-educacao>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

VEÇOSSI, C. E.; CORRÊA, M. C. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 11-26, jan./jun. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et al. (Orgs.). José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Trad.). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOCHINOV, V. N. (Bakhtin, M.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

## **ANEXOS**





## Anexo A – Transcrição completa das entrevistas anuais realizadas com S14

**TEXTO 1** – Referente à entrevista realizada em abril de 2011, quando o aluno cursava o 1º semestre do Curso de Letras

- 1 **LCS:** Sexo masculi:no... idade?  
**S14:** Dezesete  
**LCS:** Onde você estudou no ensino fundamental e médio?  
**S14:** No ensino fundamental eu estudei no... ((nome da instituição confessional)) e no ((nome da instituição militar))... e no médio no ((nome da instituição militar))
- 5 **LCS:** Uhum... hã... qual a disciplina que você mais gostava de estudar?  
**S14:** Literatura  
**LCS:** Tanto no::
- 10 **S14:** Só no médio né porque::  
**LCS:** É tá... e qual disciplina que você não gostava de estudar?  
**S14:** Física  
**LCS:** Hã::... tu lembra de algum professor em especial?  
**S14:** De vários
- 15 **LCS:** Que tu--tanto positivamente quanto negativamente assim?  
**S14:** Uhum  
**LCS:** Tá e:: positivamente quais seriam... assim... de que matéria?  
**S14:** A professora de literatura do terceiro ano... a de português do terceiro ano... a de português da oitava série... e a de literatura do segundo ano
- 20 **LCS:** E negativamente... teria algum assim... que tu não... não gostava?  
**S14:** O de química do segundo ano eu não... não gostava muito  
**LCS:** ((risos))... e tu gosta de ler?  
**S14:** Sim  
**LCS:** E costuma ler frequentemente?
- 25 **S14:** Sim  
**LCS:** Tá... e o que...-- e tu gosta de escrever?  
**S14:** Escrever não TANTO né... eu prefiro ler  
**LCS:** Uhum... e quando escreve... o que que tu costuma escrever?  
**S14:** ((pausa maior)) eu... ah... quando eu tento escrever alguma coisa eu vou
- 30 pro lado da crônica sabe... eu já tentei escrever algum conto mas não deu muito certo... ((pausa maior)) é que assim... quando eu escrevo eu busco:: eu tento me espelhar no Luís Fernando Veríssimo que eu gosto muito né... tento escrever do mesmo jeito que ele... claro que eu não consigo né porque::  
**LCS:** Mas gosta desse gênero
- 35 **S14:** Uhum  
**LCS:** E quando que tu decidiu fazer o vestibular pra Letras?  
**S14:** No segundo ano  
**LCS:** E por que que tu quis fazer pra Letras?  
**S14:** É que assim... eu sempre quis ser professor né... só que eu nã/eu não tinha ideia do que que eu ia::... do que que eu ia lecionar... como eu gostei de literatura... nunca me decepcionei eu:: escolhi Letras
- 40 **LCS:** Uhum... e o que que os teus amigos... tua família... falaram quando tu quis te inscrever?  
**S14:** Teve gente que disse... ah:: Letras... tu pode mais né... tão ruim ser professor... ah... pelo lado da minha família a/pelo menos os meus pais deram
- 45

apoio né... mas teve amigos meus que disseram ah: Letras ((depreciação))... faz algum melhor né... ((risos)) disseram assim

**LCS:** E quando tu fez vestibular... tu fez direto pra Letras ou tu fez pra outra coisa?

50 **S14:** Direto pra Letras

**LCS:** Tu não chegou a se inscrever em outra coisa

**S14:** Não

**LCS:** O primeiro vestibular foi pra::

**S14:** Tanto no PEIES eu me inscrevi pra Letras também

55 **LCS:** Tá... e tu procurou ter informações sobre o curso antes de... de se inscrever?

**S14:** Sim... sim... com a minha professora de português do terceiro ano... que ela terminou em dois mil e quatro aqui... e com o professor de português do curso... que se formou ano passado

60 **LCS:** Uhum... e tu chegou a procurar no... por exemplo... no site da universidade::de as matérias que iam ter

**S14:** Eu procurei... só que depois de um tempo o site saiu do ar né... daí

**LCS:** Mas

**S14:** Antes disso... antes disso... eu já tinha olhado

65 **LCS:** Tinha conseguido já... uhum... e quais as expectativas que tu tem em relação ao curso aqui?

**S14:** Eu acho que se eu aproveitar né... se eu for atrás do que eu quero eu vou... ir bem longe... só pela (quando eu formar aqui pela) graduação... e pela área que eu gosto né

70 **LCS:** Uhum... e::... o que que tu acha que tu vai aprender aqui?

**S14:** A literatura do ensino médio me disseram que não é nem um pouco parecida com o que eu vou aprender aqui né... e o português também não porque... gramática eu tô tendo agora... (e só depois) a linguística:: e::... essa parte de... análise sintática por exemplo eu não vou ver mais... o que me contaram né...

75 mas... mesmo assim eu to feliz... to gostando

**LCS:** A expectativa é boa então?

**S14:** Aham

**LCS:** E o que que::... hã... assim... tu QUER ser professor então?

**S14:** Quero

80 **LCS:** O objetivo

**S14:** Até agora né

**LCS:** Tu entrou querendo ser professor mesmo

**S14:** Isso

**LCS:** E o que que tu acha que é ser professor?

85 **S14:** Ah um trabalho bem difícil né... isso eu concordo com quem me disse... e é uma/deve ser uma/eu acho que é uma profissão muito satisfatória né porque:: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado

**LCS:** Uhum... e como que tu projeta a tua atuação depois de concluir o curso?

90 **S14:** Eu quero fazer concurso militar né... pra dar aula em colégio militar porque eu gostei muito de lá... e quero fazer mestrado também... não sei se eu chego ao doutorado mas... é isso

**LCS:** Mas tu pretende

**S14:** Eu pretendo também se eu não conseguir entrar

95 **LCS:** Tu continuar

**S14:** Isso entrar numa universidade porque daí é mais fácil de continuar estudando

**LCS:** Era isso ((nome do entrevistado))... muito obrigada

**TEXTO 2** – Referente à entrevista realizada em abril de 2012, quando o aluno cursava o 3º semestre do Curso de Letras

- 1 **KRM:** Então tá ((nome do entrevistado))... e aí... eu quero que tu me diga se tu está gostando do curso ou não  
**S14:** Eu to gostando bem mais desse semestre do que do:: semestre passado  
**KRM:** É?
- 5 **S14:** Uhum  
**KRM:** Tá:: e o curso tá atendo às tuas expectativas... era o que tu esperava quando tu entrou aqui::?  
**S14:** Ai... na maior parte sim... eu não vou dizer que... tudo né:: porque:: sei lá... por exemplo eu pensava em ter mais... hã:: língua portuguesa digamos
- 10 **KRM:** Sim  
**S14:** Né... e a carga horária é pequena  
**KRM:** Sim  
**S14:** Mas fora isso::... tá atendendo sim  
**KRM:** Aham... é hã::... eu me lembro o ano passado né:: na tua entrevista anterior tu falou que:: tu já/quando tu ingressou aqui tu sabia que a literatura que tu ia ter aqui não era semelhante a que tu viu no ensino médio
- 15 **S14:** Ah sim sim  
**KRM:** É:: e que o português também na verdade seria menos do que o ideal então tu t/tu acha que está se confirmando isso?
- 20 **S14:** Até agora sim né porque por exemplo eu tive port/uma cadeira de português... de língua portuguesa no primeiro semestre... tenho morfologia agora né e:: depois só sintaxe semântica e pragmática e deu  
**KRM:** Uhum... e:: tu tá envolvido em algum projeto aqui?  
**S14:** Uhum
- 25 **KRM:** Qual?  
**S14:** Eu/eu pertença ao grupo PET né... e daí como tem que ter um projeto::  
**KRM:** Paralelo digamos assim  
**S14:** Da pesquisa né::... eu escolhi a professora ((nome da professora)) como orientadora
- 30 **KRM:** Na área da literatura  
**S14:** Literatura é  
**KRM:** Então nesse:: nesse um ano tu já pôde escolher que área que tu::  
**S14:** Sim eu escolhi ano passado ainda... foi que... foi aí por setembro eu acho  
**KRM:** Aham... então tu:: gosta mais da parte da literatura?
- 35 **S14:** Aham  
**KRM:** E tu quer ser professor?  
**S14:** ((pausa)) por enquanto ainda quero ((risos))  
**KRM:** ((risos)) por que por enquanto?  
**S14:** Ah não sei porque tem muita gente que:: fica/não digo que fica metendo
- 40 medo sabe... mas:: quando a gente vai conversar com alguém que já tá... exercendo a profissão... às vezes que tu... te desanima um pouco  
**KRM:** Te desestimula né?

**S14:** É...

**KRM:** Aham... sim é tu::: tu no fim ouve né muitas coisas assim depreciativas  
45 muitas vezes né:::

**S14:** Por exemplo ano passado eu dei aula mas foi em cursinho pré-vestibular né...

**KRM:** E tu gostou?

**S14:** Aham... mas é muito diferente de eu dar aula lá e ir pra um colégio

50 **KRM:** Sim

**S14:** Né

**KRM:** Sim... é tem realidades e realidades né... também a gente não pode::: generalizar... hã::: e o que que é ser professor pra ti?

55 **S14:** Eu assim... eu acredito que sem o professor não pode existir as outras profissões né::: porque o médico vai t/um dia teve um professor... o engenheiro também... o advogado também... TODAS as áreas necessitam de um professor né?

**KRM:** Sim

60 **S14:** Ainda mais quando é um pr/hã::: alguma:::... uma área tipo Letras... que::: assim como Filosofia né::: vai te ajudar a formar senso crítico... tu vai conseg/vai ajudar na hora que tu... for... produzir alguma coisa... algum material né::: hã::: nisso não me/não me refiro só à pesquisa... até mesmo:: tu vai argumentar

**KRM:** Sim... a gente está sempre argumentando na verdade né:::

**S14:** Pois é

65 **KRM:** E as pessoas às vezes não sabem muito bem como...

**S14:** E eu acho que é uma profissão muito nobre... não porque eu quero ser professor... mas::: eu acho que também deveria ser mais valorizada

**KRM:** Sim porque afinal de contas todo mundo precisa de um né...

**S14:** Pois é

70 **KRM:** Aham... e como tu projeta a tua atuação profissional depois que tu te formar aqui?

**S14:** Eu quero tentar ingressar na pós-graduação né:::

**KRM:** Uhum

**S14:** E enquanto isso eu quero ir dando aula...

75 **KRM:** É?

**S14:** Em colégio ou curso pré-vestibular

**KRM:** É... aham... tu::: tinha falado anteriormente/na entrevista anterior que tu pensava em fazer concurso pra colégio militar

**S14:** Ah o QCO

80 **KRM:** É

**S14:** ((tossiu)) Ainda penso nisso

**KRM:** Ainda pensa nisso?... uhum... e depois ingressar numa pós?

**S14:** Isso

**KRM:** Na área da literatura seria?

85 **S14:** Por enquanto::: na área da literatura

**KRM:** Então tu pretende atuar na área?

**S14:** Uhum

**KRM:** Ah tah... tá certo então ((nome do entrevistado))... era isso... obrigada

**TEXTO 3** – Referente à entrevista realizada em julho de 2013, quando o aluno cursava o 5º semestre do Curso de Letras

- 1 **LCS:** Bom... então ((nome do entrevistado))... hã::... me conta um pouco como que está esse teu quinto semestre
- S14:** Agora tá no final né... mas foi... hum... diferente... porque:: ele começou::: tranquilo e depois juntou com as/quando começaram as/as primeiras atividades
- 5 de estágio... que foram projeto... apresentação de projeto... ele ficou muito... todas as disciplinas...hã... deram mais trabalho de alguma maneira... e por isso ficou um semestre atípico... eu considerei... até devido a essa::: ao estágio mesmo né... as disciplinas eu tenho desde o primeiro semestre mas essa... hã... manei/hã... essa oportunidade de ir para a escola é a primeira vez né
- 10 **LCS:** Uhum... e como que estão as tuas expectativas assim... em relação ao estágio?... tu tá gostando/tu gostou de observar as aulas?
- S14:** É::: ficar observando as aulas assim... tem um lado positivo né mas também tem um lado negativo... tem que ir lá... ficar lá escut/observando a turma inteira... é cansativo... só que:: até agora o estágio ele... ao mesmo tempo em
- 15 que ele dá trabalho ele é... uma:: não é uma rota de fuga mas... ele traz/dá muita satisfação... por exemplo fui fazer o cronograma eu não sei quantas vezes eu já organi/refiz aquele cronograma... mas eu não me importei sabe é algo que me motivou me deu vontade fez eu pensar mais sobre o que eu podia levar para eles... o que eu podia adaptar para aquela turma... o que eles iam gostar... então... acho que é isso
- LCS:** E como é que foi pensar o projeto pra regência?
- S14:** Ah... foi um pouco complicado porque é uma turma::... típica de sét/de sétimo ano... só que:::... a pro/ao mesmo tempo que a professora deles lá a regente não quer trabalhar com muito texto... ELES não gostam disso... eles não gostam nem um pouco... eles não participam... não se envolvem na aula... então eu tive que ao... ao mesmo tempo dar conta das atividades de leitura e produção... e... ela quer que eu trabalhe muito texto ( )... então tem que achar alguma forma de fazer esse texto se:::r atrat/atraente né... atrair eles
- 25 **LCS:** Tá e... qual foi a tua impressão em relação à realidade da escola... hã::... a realidade da profissão?
- S14:** Ah... não foi muito:: impactante porque tem a experiência do PET né... de ir nas escolas... mesmo que a gente fosse poucas vezes... mas foi... é estranho... porque por exemplo tu está ali na sala dos professores... tu vê o que os professores estão falando ali... eu cheguei na escola e uma professora perguntou... se eu ainda não tinha desistido de ser professor... né... daí eu não respondi nada para ela né... claro... e fui lá... e comecei a observar as aulas... isso foi logo na primeira ou segunda semana de observação... e dentro da sala de aula já é outra situação né... porque tem só a professora regente... ela tenta dar conta da turma... não consegue às vezes... e tu... te coloca naq/em/com outra visão... tu deixa de ter uma visão só de estudante para ter uma visão de... regente né
- 35 **LCS:** Aham... é... e tu te sente preparado assim... pra assumir a turma?
- S14:** Totalmente não... porque:: a gente tá na metade do curso e é como a professora:::... a ((nome da professora orientadora do estágio)) por exemplo falou... que tu vai/ninguém tá preparado entende... eu vou lá dar aula... vou ter que estudar para ir dar aula... não vai ter um momento certo que tu vai estar preparado para ir dar aula... né eu não posso deixar de fazer estágio agora porque eu não
- 40
- 45

me sinto preparado

50 **LCS:** Aham... e tu acha assim... tu disse que a gente precisa estudar então pra ir pra:: pra sala de aula... e tu acha que o curso... em si... ele te oferece esses subsídios pra realização do estágio?

55 **S14:** Algu/hã:: algumas disciplinas... não todas né... por exemplo a disciplina de semântica... tem muita::... é... hum::: alia muito essa:: a prática e a teoria... né a teoria e a prática... só que tem disciplinas que ainda são muito fechadas dentro do curso... que a gente vai precisar pra se formar pra... se a gente quiser continuar aqui no meio acadêmico... mas pra sala de aula... é... não tem co/eu acho que não tem como levar... tem que mudar muito pra levar o que a gente vê aqui lá para a escola

**LCS:** Aham... e tu já consegue se colocar na posição de professor?

60 **S14:** Olha... na... eu fiz o meu... o meu rela/o meu projeto né eu entreguei o projeto eu entreguei o relatório... e a professora disse que eu... por enquanto eu é/sou um dos poucos que tinha conseguido mudar um pouco de visão... sabe... de se colocar na posição 'professor' e de:: pensar sobre a turma... pensar nessa visão diferente

65 **LCS:** Aham... é... e tu já teve alguma experiência antes assim... de dar aula em alguma escola... ou em algum cursinho?

**S14:** Só no ((nome do curso pré-vestibular popular)) e no ((nome de outro curso pré-vestibular popular))... que são os cursos pré-vestibular da universidade

**LCS:** É... e daí já proporciona esse contato né

70 **S14:** É... e contato com a sala de aula as atividades de extensão... de ensino

**LCS:** Aham... e tu participa daí então de projeto de pesquisa?

**S14:** Sim... eu saí do PET agora e to no/tenho uma bolsa só de pesquisa que é com o professor ((nome do professor))... e participo do::: de projeto de extensão também na ((nome da instituição))

75 **LCS:** Uhum... e... tu quer ser professor?

**S14:** Uhum... sim... ((convicção))

**LCS:** É... e o que que tu acha que é ser professor?

80 **S14:** Ah... é... é uma coisa/eu acho que é uma coisa MUITO complicada sabe... mas é uma:: é algo que dá... como é que eu falei antes... algo que va/dá muita satisfação... sabe eu... ah nã/não sei bem certo o que É ser professor... mas ((pausa maior))... ah é uma atividade árdua mas é uma atividade prazerosa... eu acho que é/por enquanto é isso sabe é... ((pausa)) é uma possibilidade que tu tem de:::-- todo mund/por exemplo assim ó... todo mundo tá diz q/ah a educação... no Brasil tá::: horrível... não é?... mas é pouca pessoa que sai daqui de dentro e vai lá pra escola dar aula... tem a vontade de sair daqui pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação tudo... é raro quem vai lá... fica falando daqui mas não se coloca no lugar de um professor de escola básica... eu acho que mais/eu to motivado mais a isso entende... a tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa

90 **LCS:** Com certeza... então tu tá com boas expectativas para a regência?

**S14:** Bastante...

**LCS:** Começa em setembro... agora?

**S14:** Em setembro e vou/encerro o ano com a turma

**LCS:** Então tá bom ((nome do entrevistado))... obrigada pela entrevista

**TEXTO 4** – Referente à entrevista realizada em maio de 2014, quando o aluno cursava o 7º semestre do Curso de Letras

- 1 **VBG:** Então ((nome do entrevistado))... eu queria saber... qual é o sentimento que vem à tona nesse último ano de curso... nessa reta final
- S14:** Eu acho que basicamente é querer continuar nessa... nessa... hã:: carreira sabe... continuar sendo... continua a vontade de querer ser professor
- 5 **VBG:** E... se sente assim... satisfeito?
- S14:** Com o curso?
- VBG:** É
- S14:** Em partes sim em partes não... mas e/mas eu acho que no que eu precis/preciso assim pra começa::r a prática docente eu... eu me sinto bem... bem
- 10 satisfeito bem... como é que eu vou dizer... hã:: amparado?... não sei se é a palavra certa
- VBG:** Tá... mas eu to curiosa mesmo pra saber como é que foi essa experiência do estágio... no ensino fundamental... me conta um pouquinho
- S14:** Assim... hã:: a mi/EU acho que a minha experiência foi... muito tranquila sabe foi... a melhor que eu poderia ter... porque a minha turma por exemplo ela
- 15 tinha:: tudo o que é tipo de aluno tinha naquela turma... sabe era uma turma que tinha o aluno agitado o aluno calmo... o aluno que fazia tudo o que tu pedia... o aluno que não fazia e a/e era assim... então:: assim... diferente do que aconteceu em outras escolas... com colegas meus... hã:: a minha experiência
- 20 pra mim foi MUITO boa... foi assim... eu não esperava que fosse algo tão bom
- VBG:** Como é que foi de alguns colegas assim?
- S14:** Ah teve gente que falou de ter... hã violência... de ser ameaçado
- VBG:** Hum... era um contexto mais complicado
- S14:** Isso.. é não... não que o meu contexto não fosse porque eu fiz lá no
- 25 ((nome da instituição de ensino)) sabe... é bem isso/bem periferia... só que p/... foi totalmente diferente
- VBG:** E das expectativas que tu criou lá durante a observação... enquanto tu observava... o que que na hora da regência se confirmou... e o que que foi diferente do que tu imaginava
- 30 **S14:** Eu achava que ia ser bem complicado fazer o::: o projeto que eu queria sab/eu achei que ia ser complicado... hã... trabalhar naquela turma... quando eu comecei as aulas que a turma foi respondendo aos poucos e eu fui... fui ganhando eles... eu vi que ia ser totalmente diferente... que ia dar certo... tanto que deu... cheg/deu--o produto final saiu perfeito... deu tudo certo
- 35 **VBG:** E quanto assim à... à atividade do professor assim... teve alguma coisa que te surpreendeu... vendo na prática ali... escolar... ou era mais ou menos como tu... imaginava?
- S14:** Um pouco era como eu imaginava... mas assim algumas.. hã:: algumas maneiras de trabalhar os assuntos da língua portuguesa eu achei que foram
- 40 assim... era pra massacrar as crianças... era... era crianças de doze... treze... catorze anos... era sexta série... então:: eu achava estranho mas eu nunca falei nada né porque eu tava... só observando
- VBG:** Ah... tu diz na prática da professora
- S14:** Isso... isso
- 45 **VBG:** Uhum... tá... e como é que tu avalia a relação entre o projeto que tu idealizou... né... que tem que fazer... e aquilo que tu realmente fez... na sala de aula?

**S14:** ((pausa maior)) No... no caminho eu... assim ó eu fiz algumas mudanças pra adequar melhor... à turma... porque assim como eu tava tendo uma resposta muito positiva deles... eu pude acrescentar novos... novas ideias né... e... e trocar algumas que eu ach/que eu achei que seriam muito simples e que eles poderiam trabalhar de uma forma bem melhor com algo um pouco mais complicado... então essa relação que eu tive/a relação que eu percebo entre o projeto e o que a turma fez... foi assim.. hã... ((pausa maior)) eu te falei que eu não esperava que fosse tão bom né... mas:: eles... a resposta deles assim me surpreendeu claro... e o:: e esse... o resultado... é o que... tá na cara que deu tudo certo né... que não tinha como

**VBG:** Teve alguma dificuldade?

**S14:** Ah... alguns momentos assim de... comportamento de algum aluno ou outro sabe... de atrapalhar a turma ou

**VBG:** Que turma que era?

**S14:** Era um sétimo ano... era... foi isso o que tinha assim de problema às vezes sabe... porque assim a escola não interferiu em nada... a professora regente não interferiu em nada... então não tinha o que atrapalhar mais que... alguma coisa de criança né

**VBG:** E quais as maiores conquistas?

**S14:** Eu acho que foi conseguir--a professora reclamava que eles... não liam ou não gostavam de escrever... e quando eu chegava assim com ati/--a atividade eles tinham que criar uma lenda-- e quando eu chegava com a reescrita... eles reescreviam assim mais do que eu pedia sabe... além das minhas marcações... então foi... foi incrível sabe

**VBG:** Então tu considera que tu alcançou... teus objetivos?

**S14:** Claro... claro

**VBG:** Tá... e como é que tu avalia... a tua prática?

**S14:** Ah... pode melhorar em muita coisa ainda né... mas isso... é a partir da... da prática mesmo né... eu vou sair daqui e eu vo/espero começar dar aula logo então com o tempo eu vo::u modulando algumas coisas... deixando outras né... porque assim... teve/eu tive que trabalhar... sujeito e predicado com eles... e eu achei horrível a aula que eu dei... o que eu preparei pra eles eu achei horrível... EU não gostaria se eu fosse aluno ((risos)) sabe? eu... só que assim foi em cima da hora porque a professora pediu em cima da hora... então... mas isso foi... algo assim... à parte

**VBG:** Tem alguma coisa que tu faria diferente na tua prática... como professor... a partir dessa experiência... pensando já na próxima que vai vir assim o que fica de lição... pro próximo estágio... que aprendizado?

**S14:** ((pausa maior)) ah... por exemplo assim... eu já::... agora que eu to fazendo no EJA... antes eu subestimei os alunos né eu pensei “ah, talvez eles não vão conseguir avançar aqui e ali”... agora não... agora eu vou lançar o projeto assim com tudo o que eu tiver de ideia sabe... independente de... de dificuldade... eu acho que seria... por enquanto

**VBG:** Tu acha que tu subestimou um pouco a capacidade deles

**S14:** É porque... pelo que eu observei... e a maneira que a professora trabalhava... eu achava que talvez a resposta não fosse ser tão positiva... e eu me enganei

**VBG:** E como que tu tá em relação a essa próxima experiência que tu vai viver... quais são as tuas expectativas?

**S14:** As melhores... porque assim... eu peguei uma turma de EJA... lá no



- ((nome da instituição de ensino))... e por incrível que pareça... a aula é sexta-feira das nove e mei/das nove e quinze às dez e meia da noite e a turma tá sempre lotada... nunc/raramente falta alguém...
- 100 **VBG:** Nossa... uhum... tá... ((nome do entrevistado)) tu já deve ter percebido que já fazem... né já faz três anos que eu venho te perguntando o que que é pra ti ser professor né... só que sempre foi uma resposta que tu me dava ANTES de ter a experiência do estágio... então agora que tu enfim pôde ir fazer
- 105 essa experiência NA sala de aula... num contexto DE ESCOLA... o que que tu diria que é ser professor?
- S14:** Esses dias perguntaram isso numa aula de estágio... perguntaram o que que era o PAPEL do professor DE PORTUGUÊS...
- VBG:** No fundamental te perguntaram?
- 110 **S14:** Não... aqui... as professoras aqui do estágio
- VBG:** Ah:::.... e aí?
- S14:** Assim... eu respondi mas eu disse que eu não tinha uma resposta pronta né... eu ach/pra mim essa resposta eu vou ter depois de mais experiência... não é com uma que eu vo::u te::r... alguma noção tudo bem... mas assim uma
- 115 resposta definitiva pronta sabe... eu acho que é... indo na escola todos os dias
- VBG:** É? Tu acha então que o que diz o que é ser professor é aquilo que tu faz/aquilo que tu vai fazer com o tempo é aquilo que define
- S14:** Não... assim por exemplo ((começa a enumerar com os dedos))... vai envolver minha prática... o que eu/o trabalho com os alunos... a respó/o estímulo que eu vou dar pra eles e a resposta que eu vou ter deles né... então eu acho que/mas não é algo simples... muito simples né... como a gente pensa antes de... de ir pra sala de aula... ((pausa))... ficou meio vago
- 120 **VBG:** ((risos)) tu acha que vai responder essa pergunta com o tempo... de uma forma mais clara
- 125 **S14:** Claro ((risos))
- VBG:** Ok... e assim ó ((nome do entrevistado))... tu enxerga a docência como um trabalho... tu vê o professor como um trabalhador?
- S14:** Sim ((convicto, como se fosse óbvio))... né... sim p/tu... tu... tu estuda pra isso... depois tu faz um concurso... daí tu/tu ganha um salário tu prepara aula...
- 130 tu trabalha né ((exclamando))
- VBG:** E tu quer ser professor?
- S14:** Quero
- VBG:** E quais teus planos pro ano que vem?
- S14:** Assim... se eu conseguir me formar esse ano... eu espero pelo menos
- 135 assim... pass/acho que esse ano tem concurso no município não sei... eu gostaria muito de passar pra começar já a... a:::.... ir pra escola... mas se eu não conseguir... se eu deixar pro ano que vem me formar na metade do ano... eu quero fazer o concurso hã::: pra dar aula no colégio militar
- VBG:** Uhum... que sempre foi né... o que tu pensou
- 140 **S14:** Isso
- VBG:** Tá... uma última curiosidade... ((nome do entrevistado)) tu consegue ver... lá na prática de sala de aula... de alguma forma... a utilidade das teorias que tu viu aqui no curso?
- S14:** Quando a gente prepara a aula... a gente sempre acaba lembrando
- 145 alguma dessas teorias... por exemplo... ah... agora a gente tem aula com o professor ((nome do professor)) e ele fala muito do interacionismo... então tu vai preparar uma aula e tu pre/pensa nisso... como preparar essa aula da me-

- lhora maneira... sabe... só que... na escola agora observando as aulas eu percebo que a professora me/hã/o que eu vou dizer... é algo muito mais assim... é aquele padrão da aula de literatura sabe... ah é em blocos e sepá/cada assunto é um assunto... não tem relação com nada e tá... é assim... sabe... então eu acho que essas teorias que a gente aprende aqui dentro e... com alguns professores né... hã:: a gente tem que lembrar sempre quando a gente vai preparar essas atividades
- 150
- 155 **VBG:** Uhum... tu vai dar literatura no EJA?  
**S14:** Isso  
**VBG:** Tá... então agora tu tá observando a turma do... do EJA né... que é conteúdo de ensino médio... certo?  
**S14:** É... é primeiro ano... eu observo o primeiro ano e vou fazer a regência no
- 160 segundo  
**VBG:** Ah é... tem isso na EJA né... e tu já tem uma ideia de qual projeto vai desenvolver?  
**S14:** É assim... eu escolhi o EJA justamente pra não ter que ficar/me guiar por aquele padrão do vestibular... porque eu fui numa escola e a primeira coisa
- 165 que a professora falou é que eles seguiam o programa da ((nome da comissão responsável pelo vestibular na IES pública em que o sujeito estuda))... daí eu desisti... e fui pro EJA... então minha ideia é trabalhar literatura mas assim... hã:: resgatar o que a gente percebe que a gente discute que foi perdido... sabe por essa:: por trabalhar literatura assim... em blocos e... é aquele assunto e
- 170 acabou nã-- estabelecer relação sabe... não só com... do texto literário com o contexto em que ele foi produzido mas... trazer... tentar importar esse texto literário pra realidade do aluno... pro contexto atual  
**VBG:** E tu já tem uma ideia de quais conteúdos tu vai ter que ministrar?  
**S14:** Eu acredito que seja Romantismo e Realismo... pelas trinta horas aula...
- 175 seja esses dois conteúdos  
**VBG:** Uhum... tá ((encerra a entrevista solicitando que o entrevistado elabore um plano de aula e traga no próximo encontro)) [...] certo?... é isso então... obrigada ((nome do entrevistado))... até

**TEXTO 5** – Referente à entrevista realizada em novembro de 2014, quando o aluno cursava o 8º semestre do Curso de Letras

- 1 **VBG:** Então tá ((nome do entrevistado))... na verdade eu conversei contigo da última vez e tu tava:: tu tinha terminado a experiência do primeiro estágio né e eu fiquei sem saber como foi o segundo... tu tinha uma ideia né... tu me falou
- 5 das tuas expectativas né... mas eu fiquei sem saber como foi... e aí como a ideia da gente era acompanhar todo o percurso de vocês aqui dentro... ia faltar essa etapa né... aí eu resolvi conversar contigo pra saber dessa parte... a Louise acho que também vai falar com os outros e tal... então eu queria que tu me contasse um pouco como é que foi essa experiência desse segundo estágio que tem no curso... que é no ensino médio e que na verdade tu fez na... na
- 10 EJA... então assim... como é que foi?  
**S14:** Hã:: diferente do **ano passado**... o **ano passado** eu cheguei **lá** no **ensino fundamental** com uma **expectativa muito baixa**... mas **me surpreendi** sabe... foi assim deu **tudo certo**... foi **ótimo**... e **esse ano** então eu cheguei com

- 15 essa **expectativa em alta** também... *só que* daí **eu me dei mal** porque... foi outro:: outra **recepção** digamos assim... porque **a turma** era... não tinha... não dava resposta... eu preparava aula dava aula e eles não... não participavam... ficavam ali... a turma tava sempre cheia mas... não tinha resposta deles
- VBG:** Sim... eu lembro inclusive que a tua expectativa era boa porque era uma sexta-feira de aula e::
- 20 **S14:** Sexta à noite... literatura
- VBG:** E todo mundo vinha... né... mas então... não
- S14:** Sim e daí **eu** achei muito **estranho** porque... o que que acontece que... se **eles tão aqui e não participam**... porque que **eles tão aqui** né... claro... tinha merenda no intervalo ((rindo)) mas **eles continuavam**... depois do intervalo
- 25 **eles continuavam na aula**... daí assim aos poucos **eu tive que começar... a mudar**... tudo o que **eu tinha... planejado**... o que que **eu tinha em mente** ainda sabe pra... encontrar alguma maneira que **eles participassem**... que **eu**... o que **eu considere** durante todo o:: o projeto... **eu não tive produto final**... **eu considere** a resposta **deles** às atividades que **eu** prop/que **eu**... cada atividade que
- 30 **eu propunha** né
- VBG:** Porque a princípio... o teu... método... o teu jeito de dar aula foi o mesmo que tu usava antes... e as respostas não aconteciam... como é que tu avalia isso... por que será que é assim... diferente?
- S14::** Pois é... é que **eles eram acostumá**/eu não sei... a **minha proposta** era
- 35 **relacionar sempre o...** o cânone que **eles** tinham que trabalhar... com o... com o que **eles** conheciam né com alguma... música... filme... li/até literatura contemporânea... pra... **facilitar esse... contato deles** com o clássico né e... numa tentativa de **incentivar a leitura** quem sabe... do que **eles**... de que **eles** encontrassem um gênero que **eles**... há:: se sentissem:: próximos e:: enfim... e as aulas que **eles** tinham de literatura... elas eram muito aquele padrão assim
- 40 era:: o arcadismo é uma coisa parou... o arc/o romantismo é outra parou... o realismo é outra parou... e assim vai... então **eles** não tinham a possibilidade de... fazer esse diálogo sabe... e eu acho que quando **eu cheguei com essa proposta**... foi totalmente diferente do que **eles** eram acostumados... talvez
- 45 isso tenha:: essa **diferença** né tenha:: prejudicado não... mas tenha bloqueado talvez o meu contato com **eles**... mas aos poucos assim as... depois das... depois do primeiro mês de aula eu acho... **a coisa** começou a mudar
- VBG:** Porque né... tu justamente tentou aproximar a literatura **deles** e::
- S14:** É... não distanciar né... porque era uma coisa assim... era **eles** aqui e
- 50 aquilo lá sempre séculos atrás... então **eles** não tinham uma ligação... com... com o objeto de estudo **deles** que era o texto literário né
- VBG:** Uhum... qual foi a maior dificuldade assim... ali na turma?
- S14:** Eu acho que foi isso... de conseguir a participação **deles**... porque até:: assim ti/hã:: a/por exemplo **a aula** que **eles**... que eu... **as aulas** que **a turma**
- 55 **ficava em círculo**... e **a gente discutia algum ponto alguma coisa**... eram ótimas... mas se era pra fazer algum trabalho ou... trabalhar mais aprofundado algum texto... mesmo que fosse fragmento porque **eu** não tinha como trabalhar o romance inteiro... em dois períodos né... aí já era diferente... sabe **eles demoravam** assim... uma questão **eles** lev/queriam levar os dois períodos de au-
- 60 la pra fazer e **não queriam depois... sociabilizar o resultado**
- VBG:** Sim... e sabe o que que eu to lembrando agora? da... daquela instrução ao sócia... lembra que eu fiz... que tu tinha que me dizer o que eu teria que fazer se eu fosse te substituir... e aí num momento eu lembro que eu te per-

guntei... o que que eu faço se eles não responderem? e o que que eu faço se  
65 não acontecer nada? e tu me disse... não! mas se tu fizer assim e assim... vai  
acontecer... porque tu tinha aquela experiência de que... os alunos te dão res-  
postas sim<sup>74</sup>

**S14:** Sim... no fundamental é eles extremamente agitados... impossíveis mas  
eles participavam... sempre... não falhava uma aula em que eles não partici-  
70 passem

**VBG:** Sim... e como é que tu vê isso... de... olha às vezes não tem respostas...  
o silêncio impera... né... isso é... como é que se lida com isso... o que que se  
faz nessa hora ((risos))?

**S14:** Ah é... bem **desafiador** assim na/no/n/quando aconteceu na aula assim  
75 eu não tava preparado né eu fui... hã com aquela aula preparada pensando  
que aquilo ali ia funcionar... ia dar certo... que **eles** iam... comprar a minha  
ideia né... só que que foi to/uma **resposta totalmente diferente...** eu tive que  
começar sempre a pensar numa sequência... e ir com uma sequencia B por  
trás

**VBG:** Sim... isso... mudou de alguma forma o jeito que tu vê o teu trabalho em  
80 sala de aula... ou tu sabia que isso poderia acontecer e::

**S14:** Não... poderia acontecer né... mas eu achava que não ia acontecer ((ri-  
sos)) então... mas isso é uma coisa que assim... eu vou t/agora PRA SEMPRE  
eu vou ter sempre preparado o... a aula A e a aula B sabe ((risos))

**VBG:** E tu sabe que às vezes a B pode não dar certo também né ((risos))

**S14:** Falhar também né ((risos))

**VBG:** E como é que tu avalia a tua prática lá? tu enquanto professor

**S14:** Hã:: ((pausa maior)) pelo que **eles...** hã: responderam no questionário  
diagnóstico... eu tentei atender ao que **eles** queriam... né... **eles** queriam co-  
90 nhecer mais textos mais... literatura... alguns queriam só passar de anos né  
pra acabar o ensino médio... enfim hã:: mas assim... eu acho que... den-  
te/entre a experiência do fundamental e a do EJA e as que eu tive em pré-  
vestibular do... aqueles da universidade... a mai/a que mais valeu até agora foi  
a do EJA... sabe e:: porque assim ao mesmo tempo que **eu...** hã: **pude pensar**

95 em maneiras de **eles** terem mais contato com a literatura... eu tive que pensar  
muito na forma que **EU** ia trabalhar... porque eu trabalhei um conto do Macha-  
do de Assis... que eu resolvi LER o conto com **eles**... e **eles não eram treina-**  
dos acho pra ficar escutando por... assim por quatro páginas alguém falando  
((risos)) então aquela aula foi um desastre... eu assim **eu olhava pra cara de-**

100 **les** e **eles** tavam assim dormindo quase... um ou dois prestando atenção e **eu**  
ali lendo o conto... então... claro que depois quando teve discussão e eu pas-  
sei uma.. uma adaptação do cinema de 2008 e **eles** acharam o máximo... aí  
funcionou... mas... é uma coisa que **eu** já não vou repetir quando tiver que tra-  
balhar de novo isso sabe

105 **VBG:** Então no fim das contas quando algo... dá errado... parece que tu... aí tu  
se obriga né a parar e pensar sobre o que tu fez

**S14:** Claro... pensar um pouco mais né

**VBG:** Por isso que se torna valiosa a experiência né... tá... ((nome do entervis-

<sup>74</sup> Embora não tenhamos incluído o texto resultante da entrevista de Instrução ao Sósia no corpus deste estudo, a análise superficial que fizemos dele nos bastidores da pesquisa revela (a partir do que hoje sabemos sobre a trajetória de S14) que os enunciados contêm uma verdadeira previsão por parte da sósia (pesquisadora) e uma ilusão por parte do instrutor (S14) sobre que viria a ocorrer em sua segunda experiência de estágio.

- tado)) então na verdade era isso que eu queria saber mais né... como foi isso  
 110 né ver... então foi diferente né do que vinha acontecendo antes  
**S14:** Muito  
**VBG:** Inclusive do que acontecia nos cursinhos pré-vestibular?  
**S14:** Ah sim no... pré-vestibular eu/eu/hã:: eu seguia o padrão do vestibular  
 então eu não tinha/eu não podia fugir daquilo né... mesmo que eu quisesse né...  
 115 e ali tinha aluno de tudo o que era jeito... tinha aqueles que participavam sempre  
 tinha os desinteressados então...  
**VBG:** Então ((nome do entrevistado))... agora que tu já tá finalizando o curso  
 né... tu vai... tu vai se formar agora né?  
**S14:** Julho  
 120 **VBG:** Julho? Tu tem DCGs pra fazer?  
**S14:** Quinze horas  
**VBG:** Poxa ((exclamando)) por quinze horas vai ter que... vai ter que esperar...  
 tá mas... tranquilo isso? como é que tu pensa em depois seguir... vai se formar  
 na metade do ano... e aí?  
 125 **S14:** Ah eu... a minha ideia é... dar aula... eu vou tentar o mestrado uma vez  
 né... e se eu não passar... tranquilo eu vou... quero passar no concurso do estado  
 ou do município... que vai ter né... pra... continuar por aí  
**VBG:** Uhum... e:: então agora que tu já... sentiu na pele... lá no primeiro estágio...  
 o que que é ser professor de língua né... trabalhou com português... e  
 130 agora nessa experiência de estágio tu pode sentir o que que é ser professor de  
 literatura... também né  
**S14:** Que não deixa de ser professor de língua né  
**VBG:** Claro... que no fim língua e literatura a gente sabe que a tua concepção  
 é essa... como a minha é... mas então... pela última vez assim eu te pergunto...  
 135 depois de toda essa experiência feita... né... o curso tá praticamente concluído...  
 o que que é ser professor de língua e literatura?  
**S14:** ((pausa maior)) é:: as professoras do estágio fizeram uma pergunta parecida...  
 elas perguntaram quais eram os papéis... qual era o papel do professor de língua...  
 eu acho que foi mais tranquilo de responder do que essa ((suspirou))  
 140 hã:: não sei... porque assim... no:: quando eu trabalhei no/agora com literatura  
 a minha ideia era que eles pudessem refletir sobre o texto literário... não encerrado  
 na/quando ele foi escrito... lá no século dezesseis digamos... dezoito...  
 mas que hã:: todas as repercussões que ele podia trazer... pra hoje né pra...  
 na tentativa de aproximar o aluno então... EU ACHO que... no caso do  
 145 professor de literatura esse papel seria ((pausa maior)) deixar o aluno... oportunizar  
 ao aluno esse conhecimento do... da literatura do país dele né... do Brasil...  
 e no hã:: enquanto manifestação artística né da... do próprio ser  
**VBG:** E:: isso vale pro professor de língua  
**S14:** Claro... com certeza... porque né... vai conhecer a língua dele também...  
 150 na língua no caso vai refletir sobre a língua... sobre o que ela possibilita  
**VBG:** Se tu pudesse criar uma definição assim do... da profissão de professor...  
 de língua e literatura... o que tu diria?  
**S14:** ((longa pausa, suspiro e outra longa pausa)) tu não tem uma sobre-  
 questão?  
 155 **VBG:** Não é que... na real eu sempre vinha te perguntando né... o que que é  
 ser professor ((pausa maior)) de língua e literatura  
**S14:** Eu acho que... aquela redução à vocação que... a gente escuta né... talvez  
 ela não seja a mais adequada porque... tu pode ter sim uma facilidade pra

trabalhar com essas duas... com língua portuguesa e com a literatura... só que  
160 vai além disso né... tu tem todo o contato com o aluno... hã:: tu tem... tu vai...  
tu vai... TU VAI ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato  
com o objeto né... então... eu acho que é... é uma tarefa assim muito... é com-  
plicada sabe... porque cada ano tu vai ter uma experiência diferente... cada...  
165 no mesmo ano tu vai ter três turmas... cada turma uma experiência diferente...  
então... um conceito eu não vou conseguir te dar... tu tá percebendo né ((ri-  
sos))

**VBG:** Sim... e tu acha que isso vale pra profissão... só pra profissão de portu-  
guês... ou pra todos os professores

**S14:** Não eu acho que pra todos porque toda disciplina vista--pelo lado do alu-  
170 no toda disciplina tem uma dificuldade né... e tanto pra gente né... por exemplo  
ah eu me sinto mais à vontade dando aula sei lá sobre... o realismo do que  
dando aula sobre barroco... digamos... então::: acho que isso é válido pra  
qualquer disciplina... né

**VBG:** Certo... muito bem ((nome do entrevistado))... é isso... muito obrigada.

## Anexo B – Normas de transcrição do projeto NURC/SP

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Uso de [ ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. [ sexta-feira
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“citação”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, uhn, tá* (não por está: *tá? Você está brava?*).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh::::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

**Anexo C – Termo de consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do Curso de Letras da \_\_\_\_\_ (instituição) \_\_\_\_\_, consinto que Vanessa Bianchi Gatto, acadêmica do Curso de Letras e aluna de Iniciação Científica da Universidade Federal de Santa Maria orientada da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Cristina Corrêa, utilize, em sua pesquisa de iniciação científica e, se for o caso, em sua futura pesquisa de mestrado, dados/informações coletados em forma de entrevista gravada e transcrita.

Eu, Vanessa Bianchi Gatto, bolsista de Iniciação Científica (atualmente) e provável aluna de mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM (futuramente), integrante do projeto de pesquisa em andamento, garanto o sigilo sobre a identidade do sujeito acima designado quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Eu, Marcia Cristina Corrêa, professora do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da UFSM, orientadora da pesquisa em andamento, garanto o sigilo sobre a identidade do sujeito acima designado quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Aluno

\_\_\_\_\_  
Assinatura da aluna de IC

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora



## Anexo D – Mini-memorial produzido por S14

*Por que professor?*

*Se justificar a escolha pelo Curso de Letras não é fácil, justificar a escolha da profissão é menos ainda. Mas um pouco do meu percurso no ambiente escolar pode apontar a justificativa.*

*Estudei em escola pública e particular durante o ensino fundamental e em escola federal durante o ensino médio. Em todas, sem exceção, os professores eram extremamente valorizados e apoiados, com os trabalhos desenvolvidos em aula sempre muito bem reconhecidos pela equipe diretiva e pela maioria dos alunos e responsáveis. Não sei se essa valorização estava refletida no salário, mas o esforço na sala de aula era, sim, muitíssimo valorizado. Além disso, o trabalho desenvolvido por eles era sempre preenchido de boa vontade e satisfação.*

*Nas três escolas, os alunos podiam ter um amplo contato com o corpo docente, vivenciando sempre todas as atividades extraclasse que os professores desenvolviam. E eu sempre achava tudo maravilhoso! Ser professor, que legal! Claro, em casa tive um pequeno empurrãozinho, pois minha mãe foi professora durante muitos anos e sempre conta sobre sua vida docente com muita satisfação.*

*Penso que a escolha pela profissão tenha se dado nesse entremeio: entre as histórias de casa e a perceber, em cada professor, a garra, a determinação, a satisfação em ser professor. Nos últimos dois anos de graduação, as experiências de estágio permitiram que a vontade de ser professor aumentasse e a profissão fosse vista com mais significado do que já era.*

Autor: S14