

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

Louise Cervo Spencer

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: QUAL A
CONSTRUÇÃO PRESENTE NO DISCURSO DO FUTURO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

Santa Maria, RS, Brasil
2015

Louise Cervo Spencer

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
QUAL A CONSTRUÇÃO PRESENTE NO DISCURSO DO FUTURO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

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 obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Profa. Dr. 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).

SPENCER, Louise Cervo

Representações do trabalho docente: Qual a construção presente no discurso do futuro professor de Língua Portuguesa? / Louise Cervo SPENCER.-2016.

124 p.; 30cm

Orientador: Marcia Cristina Corrêa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2016

1. Ensino como trabalho 2. Interacionismo sociodiscursivo 3. Representações do trabalho docente I. Corrêa, Marcia Cristina II. Título.

©2016

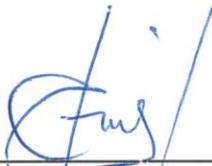
Todos os direitos autorais reservados a Louise Cervo Spencer. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante citação da fonte. Endereço: Av. Rodolfo Behr, 1281, apto 302. Bairro Camobi, Santa Maria/RS. CEP: 97105-440. Fone: (0xx55) 8125-0832; e-mail: loucspencer@gmail.com.

Louise Cervo Spencer

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
QUAL A CONSTRUÇÃO PRESENTE NO DISCURSO DO FUTURO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

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

Aprovada em 17 de dezembro de 2015:



**Marcia Cristina Cerrêa, Dra.
(Presidente/Orientadora)**



Ernani César de Freitas, Dr. (UPF)



Célia Helena Della Mèa, Dra.(UFSM)

Santa Maria, RS
2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus e à nossa senhora, por conduzirem-me sempre pelos melhores caminhos.

À minha mãe, Solange, a quem dedico este trabalho, por toda a força e coragem em superar os obstáculos da vida, me ensinando sempre a ter fé e a acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava, por ser um anjo em minha vida e por dedicar seus dias a mim e à minha irmã.

Ao meu pai, Marco, por acreditar que eu conseguirei alcançar todos os meus sonhos.

À minha irmã, Paola, pela leveza com que se apresenta em meus dias, trazendo sorrisos e boa companhia, me dando confiança naquilo que faço.

Ao meu parceiro da vida, Bruno, por me incentivar a seguir em frente, pela paciência quando nem eu mesma me aguentava, pelas incansáveis palavras de estímulo, pelos momentos de descontração, por acreditar em mim, pelo amor puro e verdadeiro e por tudo aquilo que significa em minha vida.

Aos meus amigos de pós-graduação, digo amigos, pois assim se fizeram nestes dois anos intensos na mais pura acepção da palavra, sejam eles a Daniele, o Felipe, o Cristiano e a Karoline. Agradecerei sempre pelos cafés, pelas risadas, pelas conversas ao vivo ou virtuais e por dividirem suas experiências de vida comigo.

Aos colegas de grupo, Vanessa, Adriana, Raquel, Ana Cecília e Wendel, que perto ou longe, se fizeram presentes e exemplos de pesquisadores e profissionais a serem seguidos.

Aos meus professores tanto de graduação como de pós-graduação, dentre os quais destaco a Professora Graziela de Angelo, o Professor Gil Negreiros, a Professora Vaima Motta, Professor Marcos Richter e a Professora Rosaura Albuquerque. Profissionais esses que compreendem a mais pura realização do que seja um professor, seja no trabalho sério, seja no momento de descontração. Exemplos a serem seguidos por mim, enquanto profissional de Letras.

Aos meus amigos e amigas de colégio, de infância e de hoje que compreenderam muitas das vezes que não pude estar presente, para que pudesse seguir neste meu objetivo. Agradeço as palavras de apoio e as risadas sem fim!

Às colegas de Visconde, em especial à diretora Maria e à vice Marilena, por compreenderem que um profissional sempre deve buscar qualificação, por permitirem ausentar-me quando foi necessário e por formarem um ambiente de trabalho tão prazeroso.

Aos meus alunos deste ano de 2015, que tornaram minha vida mais leve, meu trabalho prazeroso e meus dias mais felizes. Infinitamente obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial na figura do meu amigo e secretário Jandir, por todo o carinho e auxílio que me prestou nestes dois anos de estudo.

À CAPES, pelos dois anos de bolsa concedida.

À S13, por me fornecer valiosas contribuições para este trabalho.

À minha banca de defesa, Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas e Prof^a Dr^a Célia Helena Della Méa, pelo olhar cuidadoso e pontual sobre o meu trabalho, permitindo que ele melhorasse ainda mais.

Enfim, por último, mas jamais menos importante, agradeço de todo o meu coração à minha orientadora, Professora Marcia, por receber-me de braços abertos e abraçar todas as minhas vontades enquanto profissional, ao conduzir-me desde meu terceiro semestre de graduação. Por presentear-me com palavras de apoio e incentivo, por fazer-me entender que este trabalho apenas fazia parte de minha vida, portanto não era minha vida. Agradeço o entendimento de minhas pequenas ausências por conta do meu trabalho e pela parceria nos momentos de descontração.

A todos os que aqui não estiveram contemplados, mas que tiveram contribuição importante para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”
Cora Coralina

RESUMO

REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: QUAL A CONSTRUÇÃO PRESENTE NO DISCURSO DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA?

AUTORA: LOUISE CERVO SPENCER
ORIENTADORA: PROFA. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA

Esta dissertação de mestrado teve como principal objetivo *perceber a construção das representações pertinentes ao trabalho docente apresentadas por um aluno de licenciatura em Letras*. A fim de chegarmos a esse objetivo, levamos em consideração o entendimento que o *professor em formação* tem acerca das ações e das atividades que envolvem esta profissão e o processo de decisão que o levou a cursar uma licenciatura e a seguir nesta carreira. Por isso, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho longitudinal, a partir de uma análise qualitativa dos dados, com a finalidade de compreender a singularidade das experiências do sujeito entrevistado. Este trabalho esteve *sob orientação* dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Bronckart e Machado. A escolha por essa teoria se deve à importância dada por ela ao estudo do papel da prática da linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, nesse caso especificamente, do trabalho docente. Assim, a proposta do ISD é analisar (compreender) as relações entre linguagem e trabalho (docente). Para pensar essas relações, este trabalho trouxe como primeira ação a realização de entrevistas, com início no ano de 2011, com um aluno ingressante, neste mesmo ano, no Curso de Letras de uma Universidade. Foram realizadas ao total quatro entrevistas em momentos pontuais da graduação deste estudante, a saber: primeiro semestre (início do curso), terceiro semestre (período anterior às disciplinas didáticas e ao estágio), quinto semestre (período posterior às disciplinas e anterior ao estágio) e oitavo semestre (período posterior ao estágio). A partir dos textos gerados, procuramos analisá-los tendo como base, primeiramente, o contexto de produção seguida dos três níveis propostos pelo ISD, sendo eles o organizacional, o enunciativo e o semântico. A análise nos permitiu responder às nossas questões de pesquisa, chegando à conclusão: de que o papel social, predominante nos textos, exercido por nossa entrevistada foi o de estudante de graduação; de que S13 entende o professor como principal actante no trabalho docente, instaurando-o como ator, e os alunos como agente; que, para a entrevistada, o trabalho do professor se constitui como interpessoal, pessoal, por vezes impessoal e, também, interacional; verificamos que sua percepção sobre a profissão é constantemente acompanhada pela insegurança, apesar de apresentar a certeza do desejo em seguir na carreira docente. Portanto, com base no que identificamos nas entrevistas, S13 representa o trabalho docente como algo prazeroso e ao mesmo tempo complexo, visto que exige tanto conhecimento teórico quanto conhecimento do humano. Ainda, nossa entrevistada entende que o estágio curricular obrigatório se faz de extrema importância para a formação profissional docente, pois é o momento da formação

em que o aluno está ligado diretamente à prática, permitindo refletir e ressignificar seu agir.

Palavras-chave: Trabalho docente. Interacionismo Sociodiscursivo. Professor em formação.

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF TEACHING WORK: WHAT'S THE CONSTRUCTION IN SPEECH OF THE FUTURE TEACHER OF PORTUGUESE LANGUAGE?

**AUTHOR: LOUISE CERVO SPENCER
ADVISOR: PROFA. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA**

This dissertation aimed to realize the construction of the relevant representations to the teaching presented by a student of degree in Letters. In order to reach this objective, we take into account the understanding that the teacher in formation is about the actions and activities involving this profession and the decision process that led him to attend a degree and following this career. Therefore, we chose to develop a longitudinal research from a qualitative analysis in order to understand the uniqueness of the individual respondent experiences. This study was under guidance of theoretical and methodological assumptions of Interacionism Sociodiscursivo (ISD) of Bronckart and Bronckart and Machado. The choice of this theory is due to the importance given by her to the study of the role of the practice of language (discursive act) in work situations, in this case specifically, the teaching work. The proposal of the ISD is to analyze (understand) the relationship between language and work (teaching). To think these relations, this work brought as a first action to conducting interviews, starting in 2011, with a new students in the same year, in Letters course of a University. Were held to total four interviews in specific moments graduation this student, namely: first semester (beginning of the course), third quarter (the period before to teaching disciplines and the internship), fifth semester (the period after to teaching disciplines and before the internship) and eighth semester (period after the internship). From the generated text, we try to analyze them based on, first, the context of production followed the three levels proposed by ISD, namely the organization, the enunciation and semantic. The analysis allows us to answer our research questions and concluded: that social, predominant role in the texts, exercised by our interviewee was a graduate student; S13 understand that the teacher as the primary actant in teaching, establishing it as an actor, and students as an agent; that for the interviewee, the teacher's work is constituted as interpersonal, personal, sometimes impersonal and also interactional; we see that their perception of the profession is constantly accompanied by insecurity, despite having the certainty of desire to follow the teaching profession. So based on what we identified in the interviews, S13 represents the teaching as something pleasant and at the same time complex, as it requires both theoretical knowledge as knowledge of the human. Also, our interviewee understands that Obligatory curricular training becomes extremely important for teacher training as it is

the time of training in which the student is connected directly to the practice, allowing reflect and reframe their actions.

Keywords: Teacher's work. Interactionism Sociodiscursivo. Teacher in formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de mediação.....	24
Figura 2 –Esquema do trabalho do professor em sala de aula.....	37
Figura 3 – Categorização a partir da primeira entrevista.....	48
Figura 4 – Categoria destacada para análise.....	49
Figura 5 – Distribuição dos turnos de fala.....	73
Figura 6 – Número de palavras em cada texto.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de agir tematizadas no texto sobre o trabalho do professor.....	59
Quadro 2 – Papéis nas entrevistas.....	68
Quadro 3 – Conteúdos temáticos de cada entrevista.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: APORTES TEÓRICOS	20
1.1 Teóricos fundamentais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	20
1.1.1 A interação em Vigotsky.....	22
1.1.2 A interação em Bakhtin/Voloshinov.....	27
1.2 Pressupostos gerais do ISD.....	30
1.3 Relações entre trabalho e linguagem.....	33
1.3.1 O trabalho docente.....	36
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
2.1 Contexto de pesquisa.....	40
2.2 Coleta de dados.....	42
2.3 Seleção do sujeito/ <i>corpus</i>	50
2.4 ISD e os procedimentos de análise.....	52
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	62
3.1 Contexto de produção.....	62
3.2 Nível organizacional.....	70
3.2.1 Plano global.....	69
3.2.2 Tipos de discurso.....	77
3.2.3 Mecanismos de textualização.....	80
3.3 Nível enunciativo.....	86
3.4 Nível semântico.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

A fim de que se possa compreender como se deu a constituição deste trabalho, faz-se necessário um relato, ainda que breve, de minha² trajetória pessoal e acadêmica, a qual caminha lado a lado com o desenvolvimento desta pesquisa.

Primeiramente, retorno ao ano de 2005, no qual me vi em meio às incertezas e angústias adolescentes de final de Ensino Médio, em que tive de optar por uma profissão sem saber ao certo se era aquela que eu gostaria de seguir para o resto de minha vida. Foi, assim, que ingressei no Curso de Psicologia em março de 2007. Passado um ano e meio de Curso, percebi que as incertezas eram ainda maiores e entendi que ali não era o meu lugar. Mas, afinal, onde era este meu lugar?

O gosto pela Língua Portuguesa me fez prestar vestibular para Licenciatura em Letras. Licenciatura, pois, para mim, não bastava compreender o funcionamento e a aplicação da língua, eu sentia a necessidade de permitir a mais pessoas o conhecimento e o contato com essa língua que está presente todos os dias de nossas vidas, em todos os momentos, por meio de diversas manifestações.

Nada foi muito fácil. Foi um caminho de quatro anos tendo de ser vencido a cada semestre, superando inseguranças e desafios que iam surgindo com o passar do tempo. Além das disciplinas teóricas, as quais nos exigiam muita dedicação, surgiram as disciplinas práticas de Estágio, em que, efetivamente, encarávamos a profissão de perto, no chão da escola, não mais somente em livros.

Ainda em meu terceiro semestre de graduação, no ano de 2011, ingressei como aluna de iniciação científica no Projeto “Representações do agir docente”, coordenado pela Prof^a Dr^a Marcia Cristina Corrêa, filiado à Linha de Pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. O interesse em ingressar nesse projeto veio a partir do tema proposto para as pesquisas do grupo, que tinha (e ainda tem) como

² Utilizaremos a primeira pessoa do singular sempre que nos referirmos ao histórico particular, tanto pessoal quanto acadêmico, da autora desta dissertação.

principal objetivo analisar as representações do trabalho docente presentes nos diferentes textos pertinentes à atividade educacional. Neste projeto, vi contemplada uma vontade minha em estudar o ensino, especificamente o ensino como trabalho, aliado ao estudo da língua.

Uma das vertentes deste projeto maior, da qual fiz parte em todas as etapas, se propôs a acompanhar um grupo de alunos ingressantes no primeiro semestre de 2011 em um Curso de Licenciatura em Letras até o final de sua graduação. O objetivo deste acompanhamento era *perceber a construção das representações pertinentes ao trabalho docente apresentadas por esses sujeitos em seus discursos, por meio de questionamentos como os processos de decisão e de reflexão sobre a prática*. Estes questionamentos foram realizados em quatro momentos bem pontuais no processo de formação destes sujeitos, conforme explicaremos mais adiante, no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

Dessa forma, vendo este projeto como uma lembrança da minha vivência enquanto estudante de ensino médio, com incertezas perante à escolha da profissão, e enquanto estudante de graduação, com as experiências e a construção de uma identidade profissional, ingressei no Curso de Mestrado, para que, assim, prosseguisse esse estudo, a fim de que pudesse acompanhar um sujeito, durante toda sua trajetória de formação docente.

Nosso interesse em focar no sujeito que busca um curso de licenciatura surgiu em meio a tantas opiniões e fatos acerca da profissão docente, como a baixa remuneração dos professores, a desvalorização social da profissão, a rotina desgastante e a indisciplina dos alunos etc. A partir disso perguntamos: O que faz com que jovens, ainda que em número reduzido, nos dias de hoje, decidam cursar uma licenciatura? Certamente, conhecem todo o contexto e dizeres relativos à profissão, e ainda assim por que desejam ingressar e seguir na carreira docente? Então, para eles, o que é ser professor?

Neste trabalho, estivemos em busca de algumas respostas a essas perguntas, tendo, com isso, o intuito de ampliarmos a compreensão do que é o trabalho do professor. A fim de chegarmos a esse objetivo, levamos em consideração o entendimento que o *professor em formação* tem acerca das ações e

das atividades que envolvem essa profissão e o processo de decisão que o levou a cursar uma licenciatura e a seguir essa carreira. Por isso, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho longitudinal, a partir de uma análise qualitativa dos dados, com a finalidade de compreender a singularidade das experiências de cada sujeito entrevistado.

Para tanto, dividimos os entrevistados em categorias a partir da pergunta “Porque escolheu cursar Letras?”. Dentre todos os alunos, para a nossa análise, selecionamos um, pertencente à categoria de número mais expressivo: a dos que optaram pelo curso de Letras pela impossibilidade de ingressar no curso desejado como primeira opção³.

A partir de nosso objetivo geral que é analisar a construção das representações pertinentes ao trabalho docente apresentadas nos discursos de um acadêmico de um Curso de Licenciatura em Letras – professor em formação – ao longo de sua graduação, nos propomos a buscar os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar, com base nos processos metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo, o texto que configura as representações de um professor em formação acerca do seu processo de escolha pela profissão docente;
- b) Identificar as representações do trabalho do professor presentes no discurso desse aluno que está em processo de formação, tendo em vista os papéis sociais que assume e quais actantes se apresentam em seu discurso;
- c) Observar como estas representações do trabalho docente configuram-se (ou modificam-se) ao longo da formação desse aluno/futuro professor.

A concepção de linguagem que sustenta este estudo e orienta os procedimentos metodológicos é baseada na perspectiva interacionista. Nesse sentido, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. De acordo com essa concepção de

³ Outra dissertação de nosso grupo, defendida no início de 2015 pela Ms. Vanessa Bianchi Gatto, focou na categoria de lado extremo ao do nosso estudo: a dos que optam pela licenciatura pelo desejo de serem professores.

linguagem, a presente pesquisa tem sua sustentação teórica nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), de Bronckart e Bronckart e Machado. Essa escolha deve-se ao fato da importância dada pela teoria ao papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, como neste caso, o trabalho docente. Assim, a proposta do ISD é analisar (compreender) as relações entre linguagem e trabalho docente.

O ISD e seus conceitos fundamentais são aqui referidos a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo LAF (Linguagem, ação, formação) da Universidade de Genève, orientado por Jean-Paul Bronckart e dos estudos realizados pelo grupo ALTER (Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações), da PUC-SP, que até o ano de 2012 esteve sob a coordenação da Professora Anna Rachel Machado (in memoriam). Ao encontro das pesquisas já realizadas por estes grupos com o intuito de compreender a atividade educacional e suas representações, esta pesquisa também priorizou as relações entre o trabalho docente e a linguagem. Entretanto, o foco aqui é direcionado para os textos produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras – professores em formação – ao longo de sua graduação.

Assim, para que possamos desenvolver a nossa proposta de análise, dividiremos o estudo em três capítulos. No primeiro deles, apresentaremos os aportes teóricos do ISD, tendo em vista os principais autores que embasam a teoria proposta por Jean-Paul Bronckart, a saber: Vygotsky, Bakhtin e Volochinov. Ainda nesse primeiro capítulo, exporemos os pressupostos gerais e justificaremos a escolha desta base teórico-metodológica para constituirmos nosso trabalho, tendo em vista as relações que ela estabelece entre linguagem e trabalho.

No segundo capítulo, trataremos de apresentar nossos procedimentos metodológicos, apresentando o contexto de pesquisa, a coleta de dados e a seleção do sujeito que buscamos analisar, bem como uma síntese dos procedimentos de análise adotados pela teoria em que nos embasamos.

No terceiro capítulo, traremos a análise e a compreensão dos dados. Para tanto, explicitaremos o contexto de produção e os elementos dos níveis

organizacional, enunciativo e semântico, procurando responder às questões que nos propomos a observar nessa pesquisa.

Na conclusão de nosso estudo, retomaremos os resultados de nossa análise, buscando esboçar novos caminhos que possam vir a ser percorridos.

CAPÍTULO 1 – APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos as bases do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria essa que subsidia o presente estudo através de procedimentos tanto teóricos quanto metodológicos. Para tanto, justificamos o seu uso por ela considerar o caráter sócio-histórico da linguagem bem como por entender esta linguagem como mediadora da atividade social.

Assim, estruturamos este capítulo em três partes, sendo a primeira a que apresenta os teóricos fundamentais do ISD, focando, especialmente, em Vygotsky, Volochinov e Bakhtin; já a segunda parte apresenta os pressupostos gerais do ISD; enquanto que a terceira parte permite elucidarmos as relações entre trabalho e linguagem, com destaque ao trabalho docente e, finalizando, com uma retomada histórica da profissão do professor de língua portuguesa no Brasil.

1.1 Teóricos fundamentais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), ainda que alicerçado em vários campos do conhecimento, não se apresenta apenas nas relações dos estudos linguísticos, dos sociológicos, dos filosóficos ou dos psicológicos, mas, sim, numa posição em que se compreende a indissociabilidade das ciências humanas/sociais⁴. Por isso, Jean-Paul Bronckart (1999), principal teórico do ISD, apresenta que esta abordagem quer ser reconhecida como uma corrente *da ciência do humano*, haja vista que ela tem por finalidade entender, de forma mais ampla, acerca da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos.

Para chegar a este entendimento, Bronckart (1999) propõe sua teoria baseando-se, principalmente, nos princípios epistemológicos do *interacionismo social*⁵, a partir do qual se entende o ISD como uma variante e um prolongamento.

⁴ Ao utilizar a expressão *ciências humanas/sociais*, o ISD entende que ela abrange todas as ciências que dizem respeito à organização e ao funcionamento humano.

⁵ Conforme Bronckart (1999, p.21), este princípio epistemológico adere à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**,

Um prolongamento, pois o ISD também considera a característica complexa do comportamento humano e a relação desta complexidade com os elementos sócio-históricos; uma variante, pois agrega à teoria ao conferir à linguagem um papel central no desenvolvimento humano. Desta forma, a abordagem apresentada pelo teórico nega qualquer corrente mentalista e biologizante as quais tendem, segundo ele, a dominar as ciências humanas com uma visão de que a aprendizagem se dá através de um meio preexistente ou que as ações humanas podem ser interpretadas através de suas propriedades biológicas.

Conforme Bronckart (2006, p. 9-10, grifo do autor), o ISD compartilha três dos princípios gerais do interacionismo social, a saber:

- 1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de *individuação* (ou de formação das pessoas individuais) *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*.
- 2) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável corpus da *filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
- 3) Convém contestar a divisão dessas ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à *epistemologia positivista* herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram.

Ao aderir a posição interacionista social, o ISD inova ao compreender que a *linguagem desempenha papel central e decisivo* tanto no funcionamento psíquico quanto nas condutas humanas. Assim sendo, os pressupostos teóricos nos quais o ISD se embasa revelam que os processos de construção social e cultural e os processos de constituição do indivíduo são duas vertentes inseparáveis de um mesmo processo de desenvolvimento humano, sendo a linguagem o objeto que produz o desenvolvimento cognitivo e social.

possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**. (grifos do autor).

Portanto, os pressupostos teórico-metodológicos do ISD procuram demonstrar que as *práticas languageiras situadas*, também chamadas de textos-discursos, são os instrumentos essenciais do desenvolvimento humano, seja acerca dos conhecimentos e saberes, seja a respeito das capacidades do agir e da identidade das pessoas. Por isso, com o objetivo de esclarecer sobre quais conceitos o ISD estabelece seus pressupostos, discorreremos mais detalhadamente a respeito dos principais eixos epistemológicos utilizados por esta abordagem: o primeiro, advindo da psicologia, o qual é centrado especialmente nos estudos de Vygotsky (2000; 2007) sobre o desenvolvimento humano, e o segundo pertencente aos estudos filosófico-linguísticos de Bakhtin/Volochinov (1981/2009).

1.1.1 A interação em Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky, em sua obra intitulada *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1982), dedicou-se ao estudo das diferentes “escolas” da psicologia. Apresentou que poderia agrupar estas escolas em dois campos distintos: o campo daquelas que defendiam uma psicologia “natural ou materialista”, como o caso da reflexologia e do behaviorismo; e o outro daquelas escolas que defendiam uma psicologia “espiritualista”, como a psicanálise e a psicologia introspectiva. O primeiro campo entendia que não há fenômeno psíquico sem o seu correspondente fenômeno físico, o que se explica, segundo esta concepção, pelos procedimentos das Ciências da Natureza. Já o segundo campo, por meio de uma metodologia de caráter introspectivo, entendia que os fenômenos psíquicos não se reduzem aos fenômenos físicos. De acordo com Bronckart (2006), Vygotsky acreditava que a adesão ao *dualismo* cartesiano poderia explicar esta tendência à dualidade na Psicologia. Isso porque, no plano ontológico, o dualismo cartesiano entende “que o mundo dos corpos materiais (inclusive o corpo humano) e o mundo do Eu espiritual são essências radicalmente diferentes e radicalmente independentes” (ibid., p.29), e, no plano gnosiológico, entende que o Eu apresenta a capacidade de se compreender como regulador de seus estados, tornando-se, assim, a consciência e a autoconsciência.

Tendo feito este levantamento, Vygotsky resolveu promover um processo de “desobjetivação” da disciplina Psicologia, com vistas a totalizar tanto o objeto desta ciência quanto o seu procedimento interpretativo. Para tanto, entendia que o ser humano apresenta uma atividade corporal, ou seja, um comportamento, ao mesmo tempo em que apresenta uma atividade mental, isto é, o pensamento. Segundo Bronckart (2006), de modo que pudesse estabelecer esta concepção monista, deixando para trás as posições dualistas verificadas em seu estudo, Vygotsky buscou inspiração em três correntes filosóficas, ainda que estivessem separadas pelo contexto histórico e pelo objetivo que buscavam, sendo elas: a filosofia de Spinoza, de Hegel e de Marx e Engels.

Quanto à filosofia spinoziana, Vygotsky foi influenciado por algumas de suas ideias, como, por exemplo, a consideração da Natureza como um todo homogêneo, em que há propriedades tanto psíquicas quanto físicas, sendo a manifestação da atividade divina, ilimitada e perfeita. Desta forma, o entendimento humano não possui capacidade de apreensão desta perfeição e desta totalidade, compreendendo-as somente de forma parcial, nos aspectos físicos e psíquicos. O homem, por sua vez, é considerado como um aspecto particular dentro desta totalidade, com o qual existem atributos de ordem física (suas propriedades biológicas, seus comportamentos) bem como atributos de ordem psíquica (seus sentimentos, suas projeções, suas ideias).

Quanto à filosofia hegeliana, de acordo com Bronckart (ibid., p.32), Vygotsky se baseou seguindo a mesma linha monista e panteísta que se referia em Spinoza, com a concepção de que “o mundo é o produto da ideia divina em permanente atividade” (ibid., p.32). Hegel apresenta em sua filosofia, e Vygotsky a aproveita, que, na interação com objetos desconhecidos, o espírito os compreende e os absorve, para, por fim, reestruturar-se. Isso significa dizer que, ao entrar em contato com comportamentos distintos àqueles aos quais estava habituado, o pensamento evolui para a construção de um conjunto de fatos culturais carregados de significação social.

Conforme Bronckart (ibid., p. 33), Vygotsky não se contentou com as teses da preexistência na matéria, que derivavam da filosofia de Spinoza e da filosofia de

Hegel. Com isso, Vygotsky encontrou em Marx e Engels, os quais mantinham a visão dialética hegeliana, a solução para sua negação ao idealismo objetivo. Marx e Engels, para tanto, inverteram o ponto de partida, afirmando que a relação não se institui do pensamento em direção às práticas sociais, mas, sim, das interações sociais para o pensamento, ou seja, que esta consciência humana seria fruto da vida material.

Tendo em vista estes pressupostos, restava a Vygotsky explicar como ocorre esta relação entre o social e o pensamento, bem como do pensamento para o corporal. De forma a mostrar que o homem, em todo seu processo de desenvolvimento, está em constante mudança, Vygotsky, conforme Bronckart (2008, p.63), tratou de elucidar que as *funções psicológicas superiores*, ou seja, os processos mentais próprios humanos (pensar, lembrar, imaginar e planejar), não são consequências somente das interações com o meio social, mas são instrumento para as constantes transformações do meio e do próprio homem. Por isso, considera o homem como um organismo vivo não só dotado de propriedades biológicas, como também constituído socialmente.

Segundo Bronckart (1999), devemos considerar um aspecto importante na teoria vygotskyana, tendo em vista esta constituição tanto biológica quanto social do homem. O homem, por ser um organismo dotado de capacidades comportamentais particulares no processo de evolução, tem a possibilidade de criar instrumentos mediadores para poder se relacionar com o meio e de desenvolver formas verbais de comunicação, de modo que possa se relacionar com seus pares.

Ao elucidar este ponto em sua teoria, Vygotsky (2007) tratou de mostrar a fundamental importância do *signo* na *mediação* das funções psicológicas superiores e, também, apresentar que é através da *internalização* desses signos que o homem consegue fazer a transferência do meio social para seu domínio psíquico.

Quanto à *mediação*, Vygotsky (ibid.) revela que toda e qualquer atividade de interação do homem, seja com seus pares, seja com o mundo que o cerca, não se dá numa relação direta, mas, sim, de forma mediada. Esse processo de mediação se configura com a utilização de instrumentos técnicos ou de sistemas de signos, com enfoque especial para a linguagem.

O que diferencia as operações realizadas com signos das operações simples são as estruturas de realização. Enquanto que as operações simples apresentam uma estrutura em que há uma relação direta entre estímulo-resposta (S - R), as operações com signos inserem um elo intermediário no processo, o qual podemos entender como um estímulo de segunda ordem, que faz com que surja um ato complexo. Pela inserção do signo, podemos perceber tanto a ação do indivíduo no estabelecimento do elo quanto a ação contrária do signo, pois este age sobre o próprio indivíduo e não sobre o ambiente, conforme o esquema a seguir:

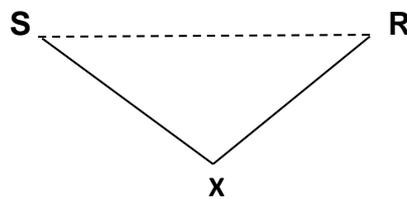


Figura 1 – Esquema da mediação
Fonte: VYGOTSKY (2007).

A utilização deste elo intermediário possibilita ao indivíduo o desenvolvimento das atividades mentais mais complexas, contudo, em um dado momento do desenvolvimento, não há mais necessidade da utilização destes auxiliares, à proporção que estes elos intermediários vão sendo interiorizados pelo sujeito, permitindo, assim, que desempenhe as atividades sem necessitar desse auxílio.

Através deste movimento de transformação dos objetos externos em processos internos podemos perceber outro conceito de extrema relevância nos estudos vygotskyanos: a *internalização*. Essa se caracteriza por ser um processo interpessoal (nível social) que é transformado em intrapessoal (nível individual). A partir disso, podemos entender que a mudança de um processo interpessoal para um processo intrapessoal é consequência dos eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Através da utilização dos signos, a linguagem se constitui como meio de interação social. Para chegar a essa conclusão, Vygotsky (2007) tratou de observar as relações entre a utilização de instrumentos e a utilização de signos, entendendo

que, em um primeiro momento, esses são elementos análogos, tendo em vista a função mediadora que os caracteriza, todavia, são distintos, ao compreendermos o signo como meio auxiliar na atividade psicológica (orientado internamente) e o instrumento como meio auxiliar do trabalho (orientado externamente). Dessa forma, os signos podem auxiliar em um momento de representação da realidade, de modo que podem se referir a elementos que não se encontram no espaço e no tempo presentes.

Em relação a isso, Bronckart (1999) nos explica que a criança, quando em contato com os signos, compreende tanto o valor comunicativo de ação destes signos sobre os outros que estão a sua volta, quanto o valor representativo destes signos para indicar um objeto. Isso faz com que ela *internalize* estes valores e os reproduza. Tendo em vista este processo, a ação deixa de ser direcionada às representações e comportamentos dos outros, para ser direcionada às representações e comportamentos da própria criança. Ao compreender que através da utilização dos signos, ou seja, da linguagem, ela pode agir sobre os outros, ela passa a “pensar” que, também, pode agir sobre seus comportamentos, sobre suas representações, sobre si. Desta forma, podemos perceber que há um movimento descendente (de fora para dentro), ou seja, há uma necessidade do social que precede a necessidade individual.

Vygotsky (2000) preocupou-se, em especial, com esta tese em seus estudos. Procurou apresentar, através de diversos experimentos, que a criança, em princípio, apresenta a linguagem como meio de comunicação com o social (externo, oral), para após, esta tornar-se um instrumento de controle de seus próprios comportamentos (interno, linguagem egocêntrica). Quando esta linguagem perde suas propriedades externas, ela passa a ser uma linguagem interior, ou seja, “um discurso em relação a si mesmo, um instrumento de ação sobre suas próprias representações ou, ainda, um pensamento” (BRONCKART, 1999, p.55).

Portanto, podemos dizer que as necessidades do ser humano deixam de ser propriamente biológicas para serem sócio-históricas, visto que o pensamento linguístico passa a predominar nas ações psíquicas, através da mediação, permitindo aos indivíduos tornarem-se sujeitos constituídos na e pela linguagem. O

que permite o desenvolvimento deste pensamento linguístico é justamente a inserção do indivíduo no meio social, sua interação com um grupo socialmente e culturalmente estabelecido.

Desta maneira, podemos perceber a importância do ambiente social para os processos de internalização e, também, para o desenvolvimento da linguagem, pois o indivíduo só internaliza tendo em vista a mediação do outro. Em consonância com esta proposição, o ISD defende que:

o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros. Com isso, desde seu nascimento eles podem ir se apropriando desses pré-construídos sociais, o que permite seu desenvolvimento. (MACHADO, 2009, p. 47 - 48).

Podemos perceber, então, que a relação com o outro dentro de uma sociedade cultural permite o desenvolvimento psicológico do indivíduo, já que, ao ter contato com signos socioculturais pré-estabelecidos, o homem os interioriza e passa a fazer parte como ser histórico-social. Isso significa que o domínio destes signos já internalizados possibilita ao indivíduo um desenvolvimento social, cultural e intelectual ao longo da história humana.

1.1.2 A interação em Bakhtin/Volochinov⁶

Bronckart (2006, p. 126) salienta que algumas correntes mais tradicionais da filosofia analisavam os fatos de linguagem considerando uma abordagem *ascendente*, pois atribuíam aos fatos um papel distante das práticas sociais e afirmavam a sobreposição das propriedades orgânicas aos fenômenos de ordem social. Bakhtin/Volochinov (1929/2009), por sua vez, contrário a esta visão, apresenta uma posição interacionista para propor seus estudos, adotando uma abordagem *descendente* dos fatos de linguagem, pela qual acredita que a análise deva partir das *interações sociais* para se chegar aos *signos* constitutivos da consciência individual. Desta forma, a posição tomada por Volochinov e Bakhtin,

⁶ Aqui nos referimos a Bakhtin/Volochinov para fins de citação, pois compartilhamos do reconhecimento de Volochinov enquanto autor da obra intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009, 15 ed), contudo, usaremos sua versão em português, a qual atribui autoria a Mikhail Bakhtin.

muito os aproxima das ideias propostas por Vygotsky, pois compreendem que “é a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural que é constitutiva do pensamento humano consciente” (BRONCKART, 2007, p. 22).

Bakhtin/Volochinov, portanto, tinha o intuito de explicar as condições de constituição do pensamento consciente humano, tendo em vista o processo de interação verbal, bem como objetivou mostrar as formas de enunciação que materializam ou semiotizam essas interações sociais. Para tanto, na obra intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, criticou outras correntes filosóficas, tais como o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

Quanto ao objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov (2009) nega que podemos conceber o sistema linguístico como algo externo, sem relação alguma com a consciência individual, tal como esta linha filosófico-linguística entendia. Afirma isso, pois entende que, se desconsiderarmos a consciência subjetiva dos falantes, só observaremos uma evolução contínua das normas da língua, sem formas fixas. Salaria que, quanto aos falantes, não os interessam as normas da língua, mas, sim, o sentido atribuído a um signo em um determinado contexto de enunciação. Neste caso, o objetivismo abstrato por considerar a fala individual, a rejeita.

Quanto ao subjetivismo individualista, Bakhtin/Volochinov (2009) explica que esta linha valoriza a fala, porém, a partir de uma concepção também individual, tendo em vista as condições psicofisiológicas do falante. Bakhtin/Volochinov (ibid.) entendia a linguagem, assim como Vygotsky (2000), como organizadora do pensamento, negando, portanto, os que entendiam a enunciação como ato individual, como expressão da consciência individual, e a linguagem como transmissora deste pensamento, na qual a atividade mental é a organizadora da expressão verbal.

Ao propor a enunciação como sendo de natureza social, diferentemente das linhas teóricas acima mencionadas, Volochinov/Bakhtin (2009) embasa sua teoria em três princípios norteadores (BRONCKART, 2006, p.127). O primeiro diz respeito à produção ideológica, a qual Bakhtin/Volochinov apresenta como sendo de natureza semiótica. Para tanto, acredita que a “palavra está sempre carregada de

um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (2009, p. 99), o que permite entendermos que a significação parte das interações entre sujeitos marcados sócio-historicamente.

O segundo princípio corresponde à posição de que os “signos-ideias” são de caráter dialógico, visto que são produto de uma *interação verbal*, se inscrevem em um *horizonte social* e dirigem-se a um *auditório social*. Quanto a este princípio, nas palavras de Bakhtin/Volochinov:

[...] 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*. (ibid, p. 117, grifos do autor)

O terceiro princípio reconhece que toda consciência (discurso interior) demonstra um caráter social, dialógico e semiótico. Em relação a isso:

E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, no processo de interação verbal. (ibid, p.34)

Com essa afirmação, destacamos o princípio dialógico dentro da interação verbal. Na perspectiva deste princípio, podemos compreender que é através da relação entre os falantes, que se estabelecem os *produtores dos textos* e os sentidos dos textos. Bakhtin/Volochinov (2009) afirma que os sujeitos se constroem por meio dos textos, a partir da constituição da consciência quando há materialização dos signos que surgem na interação social.

Portanto, Bakhtin/Volochinov elucidam que o sistema linguístico não pode ser concebido como externo e sem relação alguma com a consciência individual, visto que é expresso por signos, e estes apresentam uma proximidade com as situações enunciativas concretas.

Tendo isso em vista é que Bakhtin (2011) acredita na atividade mental como organizadora do pensamento por meio de situações específicas de interação verbal. Quanto a isso, “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 117), ou seja,

compreende que a enunciação acontece de acordo com as relações sociais que se estabelecem entre o interlocutor e o destinatário.

É a partir desta perspectiva que Bakhtin (2011) elabora a teoria dos *gêneros do discurso*, da qual Bronckart se vale para organizar os pressupostos metodológicos do ISD. Esta teoria traz como enfoque a utilização da língua, sempre em forma de enunciados, sejam orais, sejam escritos, os quais se transformam de acordo com cada atividade humana, assim como o próprio autor salienta que “cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 261), sendo estes o que Bakhtin denominou de gêneros do discurso.

Quanto ao enunciado, o autor afirma:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (2011, p. 261)

Como exemplos destes gêneros do discurso temos a carta, o relato, os documentos, as entrevistas (como as que nos valem neste trabalho), entre tantos outros, que permitem a identificação do conteúdo temático, da estrutura composicional, bem como do estilo que os compõem, estando sempre relacionados às diferentes esferas da atividade humana.

Após a retomada dos principais eixos epistemológicos assumidos por Bronckart no desenvolvimento dos processos teóricos e metodológicos do ISD, em um primeiro momento revisitando Vygotsky, pelo eixo psicológico, em seguida, passando por Bakhtin/Volochinov, pelo eixo filosófico-linguístico, buscaremos apresentar os principais pressupostos do ISD, até chegarmos às relações entre trabalho e linguagem e ao trabalho docente.

1.2 Pressupostos gerais do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo, ao ser apresentado como um desenvolvimento do Interacionismo Social, assume a concepção de linguagem e a

concepção de interação a partir dos princípios de Vygotsky (2000; 2007) e Bakhtin/Volochinov (1981/2009). Isso se justifica porque ambos autores fundamentam seus estudos no pressuposto de que, de modo a explicar um fenômeno, torna-se necessário observá-lo em processo. Ainda, os estudiosos apresentam uma visão total da realidade, que, compreende o homem como um conjunto de relações sociais. Assim, a relação de sujeito e objeto é que fundamenta suas teorias e não a abordagem isolada de cada um.

Dessa forma, a concepção de linguagem que sustenta esta teoria e orienta os procedimentos metodológicos é baseada na *perspectiva interacionista*. Nesse sentido, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. De acordo com Machado (2009, p. 48), a linguagem assume um papel central nesta teoria, pois “é ela que organiza, comenta e regula as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais”.

Por compreender que as ações humanas não podem ser apreendidas apenas pelo acompanhamento das condutas observáveis, mas, sobretudo, são apreendidas a partir das interpretações produzidas pela linguagem, o ISD apresenta o *texto* como instrumento no qual e pelo qual se materializam as representações, as interpretações e as avaliações dos sujeitos em relação às atividades e ações.

Com isso, para que as representações/informações/avaliações pudessem ser produzidas, houve a necessidade de construção de alguns conceitos que permitissem a abordagem de questões relativas ao agir, utilizando-se a terminologia a seguir:

- ✓ O termo *agir*, mais neutro que “atividade” ou “ação”, é utilizado para nos referirmos a qualquer parte do texto que se refira a qualquer intervenção humana no mundo, feita por um indivíduo (*agir individual*) ou por vários (*agir coletivo*), como em *Paulo jogou uma pedra na janela do vizinho* ou em *Os meninos quebraram a janela do vizinho*.
- ✓ O termo *actante*, mais neutro do que “agente” ou “ator”, é utilizado para nos referirmos a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir, caso de *Paulo* e de *os meninos* nos exemplos acima.
- ✓ O termo *trabalho* é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sobre, inevitavelmente, coerções institucionais. Esse trabalho

é constituído tanto por *condutas verbais* [...] quanto por *não verbais*. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 21)

Bronckart (1999) apresentou que o ISD tem por objetivo compreender, de forma mais ampla, acerca da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. Para atingir esse objetivo, Bronckart (2006) tratou de descrever os três níveis de análise os quais se articulam dentro do quadro interacionista, a saber:

- ✓ O primeiro deles refere-se às dimensões da vida social, ou seja, os pré-construídos históricos, que são: *as formações sociais* (instituições, valores, normas); *as atividades coletivas gerais* responsáveis por organizar as relações entre o indivíduo e o seu meio; *as atividades de linguagem* materializadas em textos de diferentes categorias e *os mundos formais* (cf. Habermas 1987);
- ✓ O segundo nível aborda os processos de *mediação formativa* e diz respeito ao modo de reprodução e transmissão dos pré-construídos; Neste nível, três tipos de processos são objetos de análise: os processos de educação informal (nos quais pessoas mais velhas transmitem aos mais novos seus conhecimentos dos mundos representados), os processos de educação formal (nos quais se transmite conhecimentos) e os processos de transação social (nos quais ocorre as interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente). Este último permite a consolidação ou modificação de determinadas práticas;
- ✓ E, por fim, o terceiro nível, que se detém nos efeitos que as mediações formativas causam nos indivíduos e gerando, assim, duas problemáticas. A primeira problemática refere-se às condições de transformação do psiquismo sensório-motor em um pensamento consciente. Enquanto que a segunda diz respeito “às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito de transações entre as representações individuais e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos” (BRONCKART, 2006, p. 129). Neste nível também há três pontos a serem verificados: as condições de emergência do pensamento consciente, as

condições do desenvolvimento posterior das pessoas e os mecanismos individuais de transformação dos pré-construídos.

Considerando-se a importância da atividade discursiva no desenvolvimento humano, como visto nos três níveis apresentados, é exatamente nas manifestações concretas da atividade da linguagem (textos orais ou escritos) em situações de mediação formativa de ensino ou de trabalho que o ISD propõe suas análises. Dessa forma, os textos são o instrumento *no qual e pelo qual* o ser humano manifesta interpretações e realiza avaliações que dizem respeito às características do seu agir, podendo auxiliar na clarificação e na transformação desse agir.

1.3 Relações entre trabalho e linguagem

A partir dos pressupostos teóricos os quais descrevemos até aqui, buscamos elucidar como o ISD concebe a linguagem. Agora, faz-se necessário apresentarmos como esta teoria concebe o trabalho, para, por fim, compreendermos como se instituem as pesquisas que levam em consideração estes dois conceitos.

Segundo Bronckart (2006, p. 209, grifo do autor):

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. (grifos do autor)

Todavia, Machado (2007) acredita que a conceituação proposta por Bronckart apresenta-se incompleta, visto que a noção de “trabalho” na sociedade atual necessita de um maior aprofundamento. Para chegar a uma noção mais completa, a autora busca, de diversas formas (dicionários, textos filosóficos, textos históricos etc), agregar informações de modo a construir o conceito de “trabalho”.

Primeiro, Machado (ibid.) resolveu buscar em dicionários definições ao termo “trabalho” e, a partir daí, percebeu que, com o passar do tempo, novos valores foram conferidos ao conceito de trabalho. Isso ocorreu devido às mudanças nas relações sociais e nas formas de organização do trabalho.

Após outras verificações, Machado (ibid.) nos mostra que até o século XVI o termo “trabalho” apresentava uma conotação negativa, pois tinha relação com as atividades exercidas por escravos nas civilizações greco-romanas. Somente no final do século XVIII é que o termo começa a apresentar um valor positivo, tendo em vista a consolidação das organizações de trabalho fabril, remetendo a atividades produtivas que resultavam em bens materiais.

Machado (ibid.), então, atenta para a definição desta atividade segundo a Ergonomia da Atividade, a qual entendia o trabalho como “um objeto teórico em (re) construção, multidimensional e polissêmico, cuja definição não pode ser colocada *a priori*” (p. 90). A partir deste conceito, Machado viu uma aproximação ao trabalho docente, foco principal das pesquisas do ISD no Brasil, que permitiu uma conceituação provisória do que seria o trabalho do professor.

O foco dado ao trabalho docente na vertente brasileira do ISD, motivou-se, em especial, por algumas situações. Em primeiro lugar, identificou-se que são poucas as pesquisas que têm por objetivo compreender o ensino em sua dimensão de trabalho a partir de uma abordagem discursiva. Em segundo lugar, pelo posicionamento contrário ao discurso da “falta” (“falta” algo, “falta” conhecimento, “falta” vontade de mudar etc), no qual a culpa sempre recai sobre o professor. Em terceiro lugar, pela aceitação de que não se sabe, realmente, o que seja o trabalho do professor, inclusive por aqueles que estão envolvidos na profissão. Portanto, o objetivo principal das pesquisas brasileiras que tomam o ISD como base teórica é desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre a relação entre linguagem e trabalho docente, através da análise de práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho educacional.

O Grupo ALTER (LAEL – PUC/SP) procura orientar suas pesquisas tendo em vista duas questões norteadoras, sendo elas: a) O que uma análise de textos produzidos *no e sobre* o trabalho educacional pode nos revelar de novo sobre esse

trabalho? e b) Quais são as influências desses textos sobre a configuração desse trabalho e sobre as representações sociais que se constroem sobre o professor e seu agir profissional?. De modo a responder estas perguntas, alguns pressupostos são levados em conta e são distribuídos em três grupos temáticos (MACHADO, 2009, p. 18):

- 1) O primeiro diz respeito ao entendimento sobre o agir humano e suas relações com a linguagem;
- 2) O segundo diz respeito ao pressuposto em relação à organização do trabalho na sociedade atual e em relação à ideologia que atravessa este trabalho e o influencia;
- 3) O terceiro diz respeito ao papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho.

Já que o ISD considera o texto, tanto o resultante de situações de trabalho quanto o texto sobre o trabalho, como objeto de análise por excelência, é por este viés que se estruturam as análises desta atividade. Conforme Machado (2009), os textos que se referem à determinada atividade social, influenciam essa e as ações que nela estão envolvidas, assim como refletem representações sociais sobre a atividade em questão, contribuindo para a consolidação ou a modificação dessas representações e das atividades.

Quanto a isso, Machado (2009) revela que o ser humano age de uma determinada forma, pois foi prefigurado em relação a esse agir tendo como referência textos anteriores, os quais lhe apresentam “modelos de agir”, e que ele adapta a sua situação particular de ação. Para tanto, a autora nos mostra a divisão em três tipos de textos: *os textos de prefiguração genérica*, que provém do próprio actante, relativos a um agir fora das restrições impostas pelo trabalho; *os textos de prefiguração específica*, que podem originar tanto de instâncias externas as quais indicam que tipo de atividade deve ser desempenhada naquela profissão, por exemplo, *os textos prescritivos do trabalho educacional* (leis sobre o ensino, PCNs, projetos das escolas etc), quanto os textos produzidos pelos trabalhadores antes de exercerem suas tarefas; e *os textos planificadores ou auto-prescritivos* que podem

ser os planos de aula, os planejamentos, qualquer texto produzido sobre o trabalho a ser realizado, ou enquanto se executa a tarefa.

Machado (ibid) ainda salienta que, ao agirmos, estamos sempre sujeitos à descrição/interpretação/avaliação do nosso agir, não só por parte dos outros, como também por nós mesmos. Isso faz com que surjam novos tipos de textos, como aqueles intitulados *textos descritivos/interpretativos/avaliativos* os quais são produzidos por observadores externos, e os *textos auto-descritivos/interpretativos/avaliativos* que são produzidos pelo próprio trabalhador.

Portanto, é a partir destes textos, através do estudo da linguagem em situações de trabalho, que se pautam as análises das interpretações das ações humanas. As análises em situações de trabalho docente, em específico, vão se estabelecer, principalmente, em pesquisas brasileiras, como veremos na seção a seguir.

1.3.1 O trabalho docente

Conforme expusemos nas seções anteriores, este trabalho ancora-se na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil, que tem como objetivo compreender o ensino enquanto trabalho, tendo em vista uma abordagem discursiva. Assim, o ISD, ao buscar esta compreensão em suas pesquisas, considera que as interpretações do agir docente, seja nos textos produzidos em situação de trabalho, seja nos textos que o tematizam, contribuem tanto para uma melhor compreensão do que seja o trabalho docente quanto, segundo Machado e Bronckart (2009, p.35), para a “manutenção ou para a transformação dos ‘modelos de agir”.

De modo que pudesse estabelecer a análise e a interpretação deste agir docente, o Grupo Alter – LAEL (PUC/SP) buscou realizar uma revisão bibliográfica, a fim de encontrar autores que tratassem da noção de trabalho geral, para, posteriormente, estabelecer interpretações próprias, ainda que provisórias, do trabalho do professor. Dessa forma, o grupo apresentou conceitos relativos à noção

de trabalho geral, baseando-se em autores como Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002), conceitos esses que consideram que o trabalho:

- a) é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma intenção de *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos de agir” específicos de cada “métier”.

Tendo em vista estes elementos, podemos perceber que existem muitos fatores implicados na constituição do trabalho docente, tornando-o complexo e conflituoso. Por isso, do trabalhador exige-se que entre em conflito com o meio, com o outro, com as prescrições, ao mesmo tempo em que se exige que trace objetivos, sendo fiel a essas prescrições, levando em consideração a situação em que está inserido bem como não esquecendo dos seus limites físicos e psicológicos a serem respeitados.

Dessa forma, Machado (2007) entende que o trabalho docente deva ser considerado a partir desses elementos do trabalho geral e que ele “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” (p. 92). Para completar, a autora define, embora não de forma acabada, que o trabalho docente é:

[...] 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)

A partir da multiplicidade de fatores que envolvem este trabalho, e tendo como base esta hipótese inicial, o Grupo ALTER (PUC/SP) elaborou o seguinte esquema, considerando alguns aportes de Amigues (2004) e de Bronckart⁷, tentando representar de forma visual os elementos básicos que constituem o trabalho do professor bem como das relações que estabelece:

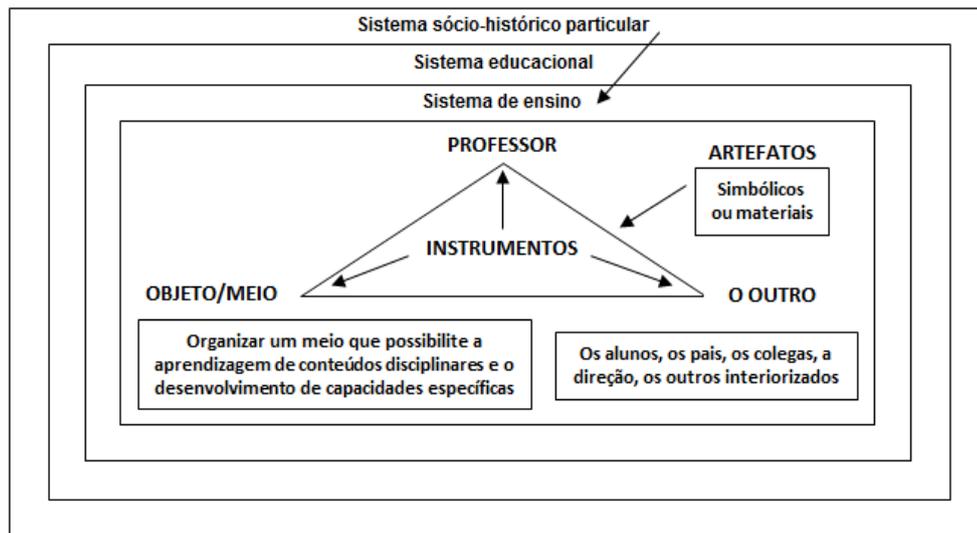


Figura 2 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula
Fonte: MACHADO (2007, p. 92).

Segundo Machado (2009), este esquema tem sido apreciado pelo Grupo ALTER como uma hipótese inicial do que seja o trabalho do professor, sendo permitida sua reformulação, revisão, negação ou confirmação, quando feitas análises de diferentes textos que envolvem este trabalho. O grupo tem plena consciência, após o desenvolvimento de pesquisas, de que este esquema se restringe ao professor em sala de aula, não contemplando as suas múltiplas atividades de trabalho. Por hora, se limita a dizer que este esquema poderia ser reformulado com a inserção de vários triângulos, em que cada um deles remetesse a uma tarefa do professor, informando quais são os artefatos, os instrumentos, os objetos e os “outros” nela envolvidos.

⁷ O embasamento em Bronckart aqui referido diz respeito às trocas de experiências obtidas pelo Grupo ALTER (PUC/SP) com o grupo deste autor (LAF da Université du Genève), e não de algum texto em específico.

Com isso, apesar de apresentarem concepções e objetivos diferenciados, todas as pesquisas que tomam por base os pressupostos teórico-metodológicos do ISD no Brasil têm contribuído para o avanço e o fortalecimento desta teoria, em especial, na busca pelo entendimento do que seja o trabalho docente. Para tanto, estas pesquisas permitem identificar as diferentes dimensões das situações de trabalho, no caso docente, e verificar as distintas representações a respeito do agir docente em textos que se configuram por diversos enunciadores. Dessa forma, ao tomarmos conhecimento destas pesquisas, passamos a entender que o *déficit* do professor que há muito se fala, não está nele, mas, sim, nos textos que prescrevem seu trabalho, ou nas condições que ele encontra para desenvolver sua profissão, impedindo a realização do seu agir profissional bem como do seu desenvolvimento particular.

Portanto, ao percebermos que a incompreensão sobre o que seja o trabalho docente ainda está presente em diversos discursos, sobretudo, por aqueles que não estão inseridos no ambiente educacional, acreditamos que seja necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que tomem por objeto este *métier*. Por este viés, partilhamos o pensamento de Machado (2009) de que é a partir dos textos produzidos em situação de trabalho ou daqueles desenvolvidos sobre o trabalho docente, que poderemos apreender melhor o que seja esta atividade.

Então, apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos que fizeram parte de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos as questões relativas ao percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, o capítulo foi estruturado em quatro partes, para que o leitor possa acompanhar detalhadamente a descrição do contexto de pesquisa, do procedimento de coleta de dados, da seleção do sujeito bem como os procedimentos para a análise dos dados.

2.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública situada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Nesta instituição, há um número bem expressivo de cursos de graduação, dentre eles o Curso de Letras. Esse oferece quatro habilitações para quem deseja ingressar na área, sendo elas: três Licenciaturas plenas – habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa (tanto na modalidade presencial quanto a distância), habilitação em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa (na modalidade presencial), habilitação em Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola (tanto na modalidade presencial quanto a distância) – e um Bacharelado com habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa.

O Curso de Letras Licenciatura Plena, sobre o qual focamos nosso estudo, foi oficialmente criado, juntamente com a criação da própria IES, no ano de 1961, com sua instalação em 1965, a partir da federalização do Curso de Letras de uma instituição de ensino privada, agregada até então à esta instituição pública. A federalização ocorreu devido às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor na época, sob o nº 4.024/61, pelo art. 9º, que trata da formação de recursos humanos para a Educação e o consequente atendimento do Ensino Médio e Superior⁸. O Curso passou por diversas mudanças nesses cinquenta anos de existência até chegar à estrutura que encontramos hoje, dividida em três habilitações em Licenciatura Plena.

⁸ Conforme consta em Ata do Conselho Universitário da IES.

Nosso foco recai sobre um Curso de Licenciatura, visto que pretendemos aqui direcionar nosso olhar para o trabalho docente, em especial no que os alunos deste Curso têm a dizer sobre este *métier*. A escolha pelo Curso de Letras e pela habilitação em Língua Portuguesa⁹ deveu-se ao fato de ser um contexto próximo aos envolvidos nesta pesquisa, pois, assim como eu, as demais pesquisadoras participantes estudavam, em um primeiro momento, neste Curso e é, também, onde a orientadora deste trabalho atua como professora.

Este Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa - está dividido em oito semestres, totalizando quatro anos de duração, com aulas nos períodos matutino e vespertino. Durante o primeiro ano de Curso, o aluno ingressante pouco estabelece contato com o ambiente escolar, visto que suas primeiras disciplinas são de cunho mais teórico. Pouco, pois, eventualmente, algum professor das primeiras disciplinas pedagógicas solicita ao aluno que desenvolva algum trabalho de observação em escolas. Ainda no terceiro semestre, o aluno cumpre pré-requisitos teóricos para, no quarto semestre, começar a estabelecer o primeiro contato com as tarefas próprias da profissão docente. É nesse semestre que o aluno passa a planejar e a ministrar aulas, ainda que em forma de aplicação de um breve projeto. As disciplinas teóricas fazem parte de todo o currículo, ao longo dos quatro anos, concomitantemente com as disciplinas de estágio supervisionado. As disciplinas de estágio dividem-se em estágio de observação e estágio de regência, sendo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, no terceiro e no quarto anos do Curso, respectivamente. O primeiro, de Ensino Fundamental, o professor em formação deve fazê-lo em Língua Portuguesa¹⁰, podendo optar por Literatura somente no segundo estágio, de Ensino Médio.

⁹ A escolha por esta habilitação não se deve, por hora, pela problematização de questões referentes ao objeto de ensino do docente de Língua Portuguesa. Pesquisas tendo este enfoque, assim como uma possível continuidade desta minha pesquisa, estão sendo desenvolvidas em três trabalhos de doutorado que fazem parte do Projeto “Representações do agir docente”.

¹⁰ Deve fazê-lo em Língua Portuguesa, pois o Ensino Fundamental não contempla a disciplina específica de Literatura, porém o professor pode trabalhá-la junto da disciplina de Português, visto que as entendemos como indissociáveis.

Tendo este cenário como base, solicitamos a participação da turma de ingressantes do Curso no ano de 2011 em nosso Projeto. Nesse ano, ingressaram quarenta alunos, de diversas idades. Sendo assim, um primeiro critério de exclusão teve de ser considerado desde então. Decidimos que focaríamos nos alunos recém-saídos do Ensino Médio (no máximo de um curso pré-vestibular), tendo como objetivo verificarmos as escolhas e os processos de reflexão sobre a profissão por parte destes alunos, sem alguma vivência em relação a outras profissões ou possíveis graduações anteriores, alunos que estariam iniciando suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Como salienta Gil (1999), é imprescindível, na abordagem para a participação na pesquisa, o entrevistador explicitar os objetivos da entrevista bem como a importância individual do entrevistado para a realização do trabalho. Dessa forma, destacamos que todos os alunos convidados aceitaram participar de nossa pesquisa, os quais consentiram em termo assinado (ANEXO B), totalizando 28 participantes¹¹, com idades entre 17 e 21 anos.

Com isso, planejamos coletas de dados anuais, tendo em vista alguns momentos consideráveis do Curso de graduação, sendo eles: o primeiro semestre (primeiros contatos com o Curso), o terceiro semestre (período ainda anterior às disciplinas didáticas e ao estágio), o quinto semestre (período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio) e o oitavo semestre (período posterior aos estágios). Passamos, então, ao procedimento de coleta de dados e à seleção do sujeito para análise, levando em conta os critérios descritos anteriormente.

2.2 Coleta de dados

Como esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações do trabalho docente em textos de um professor em formação, moldamos questões gerais que serviriam para a elaboração das entrevistas com todos os participantes do projeto maior, fazendo uma adaptação à proposta de Machado e Bronckart (2004), para

¹¹ Cabe salientar que este número não se manteve até o final dos quatro anos de coleta de dados, visto que alguns alunos desistiram do Curso, procurando ingressar em outro. A análise das entrevistas destes sujeitos desistentes renderiam outros trabalhos de pesquisa.

que, posteriormente, elaborássemos as questões das *entrevistas* que possibilitariam a compreensão de nosso objeto de análise. As questões que nortearam a elaboração destas entrevistas foram: a) Como se caracterizam, nos diferentes níveis de textualidade, os diversos textos produzidos no e sobre esse trabalho?; b) Quais são as representações e avaliações sobre o trabalho docente que são construídas nos textos desses alunos em formação?; c) Quais são as representações e avaliações dos elementos constitutivos desse trabalho? Para se chegar às respostas a essas questões, tomamos por base de análise os *textos orais produzidos pelos discentes do Curso de Licenciatura em Letras sobre o trabalho docente*.

É de extrema importância destacarmos que todo e qualquer texto é constituído a partir das situações de comunicação, dos modelos dos gêneros, dos modelos dos tipos de discurso e das regras. As metodologias que foram escolhidas para a realização do estudo do texto têm como base as condições sociopsicológicas da produção desses textos e a unidade de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Deste modo, verificamos que a dada metodologia apresenta as duas concepções de linguagem, a do texto e a do sistema, como sendo complementares e necessárias entre si.

Primeiramente, para verificarmos o estudo do sistema, precisamos nos basear nas condições sociopsicológicas. Este estudo julga necessárias metodologias, como a coleta de dados empíricos, que se inicia pela coleta de textos empíricos, em que não se consegue assegurar um *corpus* definido, já que, inicialmente, esses textos são caracterizados como heterogêneos. Portanto, buscamos realizar anualmente entrevistas com os alunos, como forma de acompanhamento e coleta de dados para análise posterior.

De modo a dar enfoque àquilo que o entrevistado tinha a nos dizer a respeito da profissão docente, utilizamos a modalidade de entrevista semiestruturada. Esta modalidade, segundo Thiollent (1988), permite que o entrevistador deixe o entrevistado livre para relatar e descrever suas experiências pessoais a respeito do assunto tratado, fazendo pequenas interferências, quando necessário. Apesar da liberdade dada ao entrevistado, este tipo de intervenção possui uma certa estruturação, tendo em vista que os tópicos vão sendo lançados no decorrer da

entrevista, permitindo uma grande coleta de informações que podem ser utilizadas posteriormente.

As entrevistas, no decorrer dos quatro anos de coleta de dados, não só foram semiestruturadas a partir de tópicos referentes ao trabalho docente, com pontos que se mantiveram em todas as entrevistas, como também conforme o momento em que os alunos se encontravam no processo de formação profissional. Ressaltamos que os tópicos apresentados a seguir não correspondem, necessariamente, a uma sequência estrutural, visto que eram lançados de acordo com a oportunidade na conversa, a fim de que obtivéssemos uma boa qualidade de informações, com um maior grau de espontaneidade.

Na primeira entrevista, realizada um mês após a chegada dos discentes ao Curso de Letras, ou seja, em abril de 2011, semiestruturamos as questões a partir de quatro tópicos, nos quais exploramos pontos específicos para a nossa análise posterior:

1) Informações iniciais dos estudantes:

- ✓ Idade;
- ✓ Cidade na qual cursou o Ensino Fundamental e Médio e o nome da(s) escola(s) pela qual(is) passou.

2) Lembranças da vida escolar:

- ✓ Disciplina de que mais gostava e de que menos gostava;
- ✓ Professor que tenha marcado positivamente ou negativamente;
- ✓ Gosto pela leitura e pela escrita.

3) A escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras:

- ✓ Motivo pelo qual prestou o vestibular para Licenciatura em Letras;
- ✓ Realização ou não de outro vestibular para outra área;
- ✓ Reação de familiares e amigos diante da escolha pela Licenciatura em Letras;

- ✓ Busca ou não de informações em relação ao Curso antes da escolha no vestibular;
- ✓ Expectativas futuras em relação ao curso.

4) Profissão docente:

- ✓ Quer ser professor(a)?;
- ✓ O que é ser “professor”?;
- ✓ Projeção profissional após a conclusão do curso.

Iniciado o terceiro semestre do Curso, em abril de 2012, após um ano de graduação, realizamos a segunda entrevista com os alunos, na qual focamos os três seguintes tópicos:

1) Atendimento ou não das expectativas:

- ✓ Avaliação sobre o curso;
- ✓ Atendimento às expectativas que foram reveladas na entrevista de 2011.

2) Experiência e engajamento no Curso:

- ✓ Envolvimento ou não em projetos de pesquisa, extensão, monitoria ou grupo de estudos;
- ✓ Preferência (ou não) por uma área específica.

3) Profissão docente:

- ✓ Quer ser professor(a)?;
- ✓ O que é “ser professor”?;
- ✓ Projeção profissional após a conclusão do Curso.

No ano de 2013, foi realizada uma terceira entrevista. Naquele momento, os alunos estavam no quinto semestre da graduação, período em que muitos já haviam concluído a disciplina de didática (ofertada no quarto semestre), e iniciavam a etapa do estágio de observação no ensino fundamental na turma em que realizariam, no

semestre posterior, o estágio de regência. Ressaltamos que nem todos os alunos haviam concluído a disciplina de didática no semestre anterior, o que impossibilitou a matrícula no estágio de observação, bem como alguns optaram pela não realização do primeiro estágio neste momento da graduação. Com isso, semiestruturamos duas entrevistas diferentes, a partir do momento em que cada grupo passava no curso.

Aos alunos que estavam matriculados na disciplina de estágio supervisionado em tempo regular, exploramos os três seguintes tópicos:

1) Situação no momento:

- ✓ Sensações vividas no momento atual do Curso;
- ✓ Envolvimento em pesquisa, extensão, monitoria ou grupos de estudo;
- ✓ Experiência em sala de aula antes do início do estágio (projetos, cursinhos etc);
- ✓ Sensações as optar pela realização do estágio em tempo regular;
- ✓ Primeiras impressões sobre a realidade do ambiente escolar.

2) Sobre o estágio de regência a ser realizado no período seguinte:

- ✓ Expectativas quanto a sua atuação e a recepção da turma em sala de aula;
- ✓ Desenvolvimento de um projeto de estágio para aplicação em sala de aula;
- ✓ Sentimento de preparo ou despreparo para assumir a regência da turma;
- ✓ Avaliação sobre a capacitação que o Curso oferece para a realização do estágio;
- ✓ Incorporação ou não do papel de professor.

3) Profissão docente:

- ✓ Quer ser professor(a)?;

- ✓ O que é “ser professor”?.

Aos alunos que optaram por fazer o estágio em um momento posterior, exploramos os seguintes tópicos:

1) Situação no momento:

- ✓ Sensações vividas no momento atual do Curso;
- ✓ Envolvimento em pesquisa, extensão, monitoria ou grupos de estudo;
- ✓ Experiência em sala de aula antes do início do estágio (projetos, cursinhos etc);
- ✓ Razões pela opção de não realizar o estágio em tempo regular;
- ✓ Pretensão ou não em realizar o estágio.

2) Profissão docente:

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

Na última entrevista, realizada de outubro a novembro de 2014, os alunos estavam no oitavo e último semestre do curso. Naquele momento, aqueles que se encontravam em tempo regular no Curso já haviam concluído o estágio do Ensino Fundamental e estavam matriculados no estágio de observação no Ensino Médio. De todo modo, realizamos a mesma entrevista¹² a todos os que ainda se encontravam matriculados no Curso, independente se seguiam a grade curricular aconselhada ou não. Os tópicos explorados neste momento foram:

1) Situação no momento:

- ✓ Sentimento que vem à tona no último semestre do Curso.

2) Avaliação da experiência de estágio:

¹² Ressaltamos que apenas um sujeito não foi entrevistado a partir destas pautas, pois uma entrevista anterior foi realizada com ele para o desenvolvimento de outra dissertação de mestrado de nosso grupo, defendida em janeiro de 2015.

- ✓ Relato da experiência (do planejamento até a regência);
- ✓ Expectativas, confirmadas ou não, após a observação.

3) Olhar sobre o Curso:

- ✓ Auxílio, ou não, das disciplinas do componente curricular para a elaboração e o desenvolvimento do estágio;
- ✓ Conhecimento adquirido nas disciplinas teóricas, refletido na prática docente.

4) Profissão docente:

- ✓ O que vem à cabeça com a palavra “professor”?;
- ✓ O que é “ser professor” após a experiência de estágio?;
- ✓ O que é ser professor de Língua Portuguesa e Literatura?¹³;
- ✓ Já se coloca na posição de professor?;
- ✓ Entende a docência como trabalho?;
- ✓ Planos para depois de formado.

Essas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas de acordo com as normas de transcrição do projeto NURC/SP (ANEXO C). Assim, constituímos um rico banco de dados, tendo em vista o grande número de entrevistados e o desenvolvimento longitudinal da pesquisa por quatro anos, o qual possibilita outras pesquisas futuras a quem vier interessar.

Pelo grande número de sujeitos entrevistados, foi necessário selecionar um dentre todos, para que pudéssemos aprofundar nossa análise no desenvolvimento da dissertação. Esse procedimento é importante, visto que não há tempo hábil em uma dissertação de mestrado para realizarmos a análise de toda gama de informações coletadas.

¹³ Aqui, procuramos trazer a pergunta com enfoque na habilitação na qual o aluno está finalizando o Curso, tendo como objetivo evitar a vagueza na resposta, assim como havia sido nas outras três entrevistas anteriores.

O “recorte”, uma parte do processo de análise que é feito nos textos, é marcado pela separação dos tipos de discurso. Após toda uma análise inicial dos dados, conclui-se que alguns segmentos que são diferenciados, e, portanto, relevantes, podem ser agrupados em uma mesma categoria e segmentos equivalentes podem ser diferenciados.

Dessa forma, a partir da primeira entrevista (2011) em que foi questionado, entre outros pontos, o porquê da escolha dos estudantes pelo Curso de Letras, dividimos em seis categorias de análise e obtivemos o seguinte quadro de referência:



FIGURA 3 – Categorização a partir da primeira entrevista.
Fonte: elaborado pela autora.

Cabe salientar que, apesar de termos feito esta categorização a partir das escolhas de cada indivíduo a respeito do seu ingresso no Curso de Licenciatura em Letras, não tivemos a intenção de fazermos comparações valorativas entre os entrevistados. Isso se deve ao fato de compreendermos que cada sujeito é único e insubstituível. O que cada um traz em seu discurso reflete sua história particular e as interações sociais que tiveram ao longo de suas vidas.

2.3 Seleção do sujeito/corpus

A partir desta categorização, elencamos um entrevistado (S13) para focarmos a nossa análise. O aluno faz parte da categoria que mais apontou a escolha dos estudantes: *a dos que optaram pelo curso de Letras pela impossibilidade de ingressar no curso desejado.*

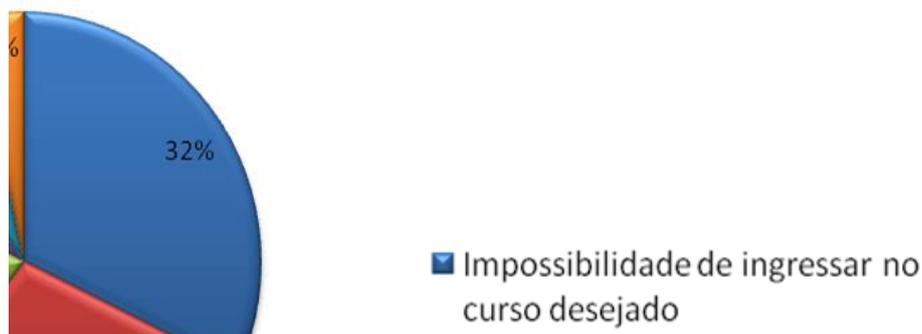


FIGURA 4 – Categoria destacada para análise.
Fonte: elaborada pela autora.

A escolha por esta categoria se deu, em princípio, pelo número expressivo formado a partir da classificação. Já a escolha do sujeito “S13”, justificamos pelas características relevantes que uma leitura inicial nos apresentou, as quais revelaremos em um momento de análise posterior. Por hora, nos limitamos a destacar que o interesse surgiu, também, por meio de indagações bem específicas, referentes ao “S13”, a partir desta leitura preliminar de suas entrevistas, como: um aluno que, inicialmente, não tinha perspectivas profissionais relacionadas à profissão docente, mas, por fim, buscou concluir o Curso de forma a especializar-se para este trabalho.

Bronckart (1999) salienta que, em um primeiro momento, todo o texto empírico passa por um processo de *observação*, ou seja, por uma *leitura inicial* em busca de informações, tal como revelamos anteriormente, para justificarmos a escolha de nosso sujeito de pesquisa. Esta busca de informações recai sobre três pontos em especial, sendo eles:

- a) a observação de ordem *semântica*, a qual se caracteriza por indicar informações sobre o contexto e o modo como o autor se coloca nesse contexto;
- b) a observação de ordem *léxico-sintática*, a qual estabelece relações com as escolhas do autor que dizem respeito aos paradigmas de lexemas possíveis na língua;
- c) e a observação de ordem *paralinguística*, a qual pode ser vista nos elementos encontrados em um texto, nos quais se localizam as unidades semióticas não verbais, chamadas de *paratextuais*. Verificam-se, também, elementos *supratextuais*, que dizem respeito à formatação da página, e elementos de relevo, que se referem ao aparecimento de negritos, itálicos e sublinhados. Cabe salientar que na oralidade, que é o caso de nosso *corpus*, essas marcas também são observáveis e podem ser vistas inclusive na transcrição de dados, sendo percebidas por meio dos silêncios, da entoação da voz etc.

Podemos verificar que, para Bronckart (1999), cada texto é único, singular e, mesmo que haja a possibilidade de classificação dos tipos de discurso, isso não significa que sejam desvendadas todas as características presentes em um texto. Com isso, podemos dizer que no uso efetivo de um texto, o agente verbal, embora utilize modelos de usos e exemplos, usa também suas particularidades no momento de organizar o seu texto, tornando-o único, individual. Afinal, há um envolvimento de decisões relativas à forma como os modelos linguísticos serão utilizados. Portanto, quando nos remetemos ao termo “texto singular ou empírico”, há uma indicação de uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence essencialmente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, apresentando as decisões tomadas pelos indivíduos concordando com o tipo de comunicação particular. Cada texto, ainda que apresente elementos comuns a outros textos, apresenta também a particularidade do autor.

Como esta pesquisa se propôs a ser de cunho longitudinal, o *corpus* que nos valem para a análise do discurso do *sujeito* “S13” constitui-se de textos que resultaram das quatro entrevistas realizadas nas coletas anuais (Anexo A). A partir

destes textos, focaremos nossa análise em determinados tópicos que foram desenvolvidos, pois, ainda que tenhamos nos proposto a apreciar os quatro textos em sua totalidade, é necessário que façamos uma seleção daqueles tópicos que foram contemplados em todas as entrevistas (“Você quer ser professor?”, “O que é ser professor?”¹⁴). Ainda assim, por vezes, buscaremos em outros tópicos como o sujeito tematiza a construção da concepção que ele tem a respeito do trabalho docente.

Assim, já descritas como foram feitas as coletas de dados e a escolha do sujeito/*corpus*, seguimos para a descrição dos critérios de análise, baseando-nos nos processos metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo.

2.4 O ISD e os procedimentos de análise

Em um momento anterior, apresentamos o Interacionismo Sociodiscursivo como uma teoria que se constitui a partir de processos teóricos e, também, de processos metodológicos, o que nos permite tomá-la como base de todo o nosso trabalho de pesquisa. Os procedimentos de análise dos quais nos apropriamos aqui partem de adaptações da primeira proposta que foi desenvolvida por Bronckart no livro intitulado *Atividade de linguagem, textos e discursos*, datado de 1999¹⁵. A partir desta primeira noção, algumas reformulações foram necessárias, tendo em vista o diálogo entre pesquisas desenvolvidas pelo próprio Bronckart (2006) e por Machado (2004; 2009). Referimo-nos, então, à última modificação apresentada por Bronckart e Machado (2009) para desenvolvermos nossa análise.

De acordo com Bronckart e Machado (2009), a fim de realizarmos a análise de textos ligados à atividade docente, devemos iniciar pela identificação do *contexto de produção* dos textos. No que se refere à análise textual, essa se divide em três níveis, sendo eles: *o organizacional, o enunciativo e o semântico*. Portanto, a análise

¹⁴ “O que é ser professor?” ainda com sua variação na última entrevista: “O que é ser professor de Língua Portuguesa e Literatura?”.

¹⁵ Esta data refere-se à primeira versão brasileira do texto, com tradução de Anna Rachel Machado. O texto original em francês data de 1997.

de nosso *corpus*, resultante das quatro coletas de entrevistas, foi feita a partir destes três níveis propostos e será revelada no capítulo seguinte.

Antes de iniciarmos qualquer análise, faz-se necessário identificar, então, os pontos que serão tratados quanto ao contexto de produção dos textos, tendo como princípios estes elencados a seguir:

- 1) O *contexto sócio-histórico* em que o texto é produzido, onde circula e onde é usado;
- 2) O *suporte* pelo qual o texto é veiculado;
- 3) O *contexto linguageiro imediato*, ou seja, aqueles textos que acompanham o texto que será analisado;
- 4) O *intertexto*, ou seja, aqueles textos com os quais o texto principal apresenta relações;
- 5) A *situação de produção*, ou seja, as representações do produtor sobre os três mundos formais, as quais influenciam sobre a forma do texto. Essas se distribuem em: emissor (produtor), receptor (coprodutor), local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (Bronckart, 1999).

O contexto de produção dos textos, portanto, segundo Bronckart (1999, p.93), corresponde ao conjunto de princípios que influenciam na forma como esses textos são organizados. Um desses princípios corresponde à situação de produção, isto é, às representações do agente produtor sobre os três mundos propostos por Habermas¹⁶, sendo eles: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

O primeiro dos mundos representados é o *mundo objetivo*, em que os signos remetem às características do meio físico, isto é, à relação entre o homem e o ambiente. Em segundo lugar, temos o *mundo social*, que é representado pelo signo, caracterizado pela linguagem comum, que diante da organização de uma tarefa,

¹⁶ Jüger Habermas, nascido em Düsseldorf em 18 de Junho de 1929, é um importante filósofo e sociólogo alemão, membro da Escola de Frankfurt, participante da tradição da teoria crítica e do pragmatismo. Através de suas teorias do agir comunicativo, da política deliberativa e da esfera pública, procurou estudar a democracia.

evidencia-se o coletivismo. Enfim, temos o *mundo subjetivo*, o qual é representado pela relação de cada indivíduo em particular com sua tarefa, e o conhecimento coletivo acumulado; nesse mundo, assim, tem-se a autorreflexão.

Esses mundos são reconhecidos pelo contexto específico de suas atividades, pois o homem transforma o meio, e é nesse mundo (nesse contexto) que os fatos estão inseridos. O mundo social por ser o que apresenta a coletividade, condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

Tendo em vista esses mundos, Bronckart (1999, p.92), ao propor a caracterização do contexto de produção, ressalta a dificuldade que podemos encontrar para descrever esse contexto. Isto porque, apesar de podermos descrever, sem dificuldade, o contexto de produção a partir daquilo que observamos externamente e que avaliamos como sendo as representações sociais que se referem a ele, encontramos problema em descrever, realmente, as representações interiorizadas pelo agente-produtor que influenciam diretamente em seu texto. Portanto, queremos dizer que não temos acesso a tudo o que o autor-produtor pensa sobre a temática explorada, temos acesso, apenas, ao que ele se limita a nos dizer, por exemplo, como no caso desta pesquisa, em entrevista.

Ainda em relação aos mundos, Bronckart (1999, p.92) salienta que as representações se dão em duas direções distintas: a primeira, sobre o *contexto* de produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?), e a segunda, sobre o conteúdo ou *referente* (quais temas vão ser verbalizados nos textos?). A primeira direção mobiliza conhecimentos que exercerão um controle pragmático ou ilocucional na organização do texto. Já a segunda direção, influencia os aspectos locucionais ou declarativos na organização textual.

O autor ainda expõe que essas representações podem ser divididas de três diferentes maneiras, sendo elas:

- a) representações referentes ao contexto material ou físico da ação;
- b) representações referentes ao contexto socio subjetivo da ação verbal;

c) outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente-produtor, que se referem à temática que será manifestada no texto.

Assim, os elementos aos quais nos referimos são aspectos determinantes na organização dos textos e, com isso, devem ser levados em conta em sua análise e interpretação.

Em relação à análise textual, Bronckart e Machado (2009, p.52) esclarecem que os procedimentos propostos, até então, pela teoria não estavam muito claros para que fossem desenvolvidas análises as quais tinham o ISD como suporte teórico. Uma vez que, em um primeiro momento, os procedimentos partiam de uma análise de conteúdo, passando pela análise textual/discursiva, chegando, por fim, nas unidades e nas estruturas. Porém, buscando resolver este problema, os autores propuseram uma reorganização dos procedimentos, focando no desenvolvimento de três níveis de análise, considerando-os todos pertencentes à análise textual/discursiva, os quais se dividem em: *nível organizacional*, *nível enunciativo* e *nível semântico (do agir)*.

Cabe destacar que, apesar de serem desenvolvidos separadamente, os três níveis encontram correlações entre si, visto que a análise de um está ligada à análise do outro. Isso acontece, em especial, na realização das análises do nível organizacional e do enunciativo, os quais subsidiam a interpretação dos elementos do nível semântico. Portanto, a análise de nosso *corpus*, resultante das quatro coletas de entrevistas, será feita a partir desses três níveis.

Quanto ao **nível organizacional**, ocorre no nível da infraestrutura textual, englobando aspectos de identificação do plano global do texto, da sequência que o organiza, dos tipos de discurso bem como são incluídos os mecanismos de textualização, sejam eles de coesão e de conexão.

O *plano global*, segundo Bronckart (1999, p.120), diz respeito “à organização de conjunto do conteúdo temático” e pode ser reconhecido através do processo de leitura e, também, ao ser codificado por um resumo. Essa identificação ocorre tendo em vista os diferentes índices linguísticos (como os macroorganizadores textuais), os peritextuais (como os intertítulos, as mudanças das partes ou de capítulos) e os

cotextuais (como o parágrafo introdutório apresentando as divisões de um texto) bem como o reconhecimento do gênero por meio da ativação de conhecimentos prévios. Assim, ao serem identificados esses elementos, segundo Bronckart e Machado (2009, p. 55), há a possibilidade de:

[...] identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem (convencer, fazer compreender, dirigir o olhar ao destinatário, manter sua atenção etc), suas representações em relação ao objeto temático (como sendo difícil de ser compreendido pelo destinatário ou como sendo controverso), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado, que pode ser igual ou diferente da do produtor.

De acordo com os autores, na pesquisa sobre o trabalho docente, por meio dessa análise do nível organizacional, podem ser levantadas algumas informações referentes à figura docente bem como aspectos relativos ao seu trabalho.

Os *tipos de discurso* dizem respeito aos diferentes segmentos que constituem um texto, que podem ser identificados e diferenciados tendo como base suas características linguísticas, sua organização de conteúdo temático, e que, também, revelam os mundos discursivos (mundo ordinário/mundo vivido) envolvidos no texto. Esses tipos de discurso se restringem ao discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, que podem ser organizados de acordo com uma sequência (narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, injuntivas etc), ou seja, a partir de um planejamento interno. De modo que possamos identificar o tipo de discurso envolvido na construção do texto, devemos nos deter nas configurações de unidades linguísticas, tais como: subconjuntos de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.

Os *mecanismos de textualização* auxiliam no estabelecimento da coerência interna por meio da *conexão* e da *coesão* nominal e verbal. Esses são, basicamente, relacionados à linearidade do texto e permitem “[...] as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto” (BRONCKART, 1999 [2012], p.122). Os *mecanismos de conexão* contribuem com a progressão temática do texto, utilizando-se de organizadores textuais, os quais permitem a inserção ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso, entre as fases de uma sequência etc. Como organizadores textuais, podemos verificar o uso de conjunções, advérbios ou

locuções adverbiais, sintagmas que definem tempo e espaço etc. Quanto aos mecanismos de *coesão nominal*, esses se caracterizam por introduzir temas e/ou personagens novos, permitindo sua retomada ou sua substituição. Esse movimento textual é realizado através de anáforas, com a possibilidade de utilização de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos ou sintagmas nominais. Já os mecanismos de *coesão verbal*, por outro lado, permitem a organização temporal e hierárquica das ações, dos estados e dos acontecimentos dentro do texto, sendo realizados, em especial, pelos tempos verbais, entre outras unidades de caráter temporal, como advérbios, por exemplo.

Para Bronckart e Machado (2009, p. 58), o **nível enunciativo** evidencia os mecanismos de responsabilização enunciativa, ou seja, os posicionamentos enunciativos e as avaliações do produtor, tendo em vista o conteúdo temático. Na análise deste nível, o pesquisador deve, sobretudo, buscar as marcas de pessoa presentes no texto, os dêiticos de lugar e de espaço, as marcas de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado e outras marcas de subjetividade.

Cabe ressaltar que, em um primeiro momento, um texto pode nos levar a pensar que o agente-produtor assume ou se posiciona frente ao que é enunciado, porém, no momento da produção, esse agente pode criar um (ou vários) mundo(s) discursivo(s). Quanto a isso, conforme Bronckart e Machado (2009, p.58), a análise do valor das *marcas de pessoa* é extremamente importante, visto que pode mostrar “a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual”. Com a alternância de pronomes pessoais, tais como *eu, nós, a gente, tu etc*, por exemplo, pode-se revelar o caráter individual ou coletivo que se atribui a determinado agir.

Em relação aos *índices de inserção de vozes*, procura-se perceber tanto a sua ocorrência quanto a sua ausência no texto, bem como se há o apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo autor-produtor. As vozes explícitas são indicadas pelo uso de diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discursos direto e indireto), pelo uso de marcadores do discurso segundo (conforme x, segundo x etc) e por meio de outros índices de inserção (tais como aspas, diferentes formatações, jargões etc). Por meio de uma análise qualitativa desses marcadores,

podemos perceber o grau de aproximação ou distanciamento do enunciador em relação a essas vozes.

Os *modalizadores de enunciado* são as avaliações realizadas tendo em vista alguns aspectos do conteúdo temático. Esses podem ser *lógicos* (grau de verdade das proposições enunciadas – probabilidade, possibilidade etc.), *deônticos* (que avaliam o enunciado a partir de valores sociais – permissão, restrição, necessidade etc.), *apreciativos* (grau mais subjetivo – feliz, infeliz, estranho etc) ou *pragmáticos* (julgamento que diz respeito a um aspecto da responsabilidade de um personagem com relação ao seu papel de agente num processo – ação, intenção, capacidade, julgamentos, razões etc). As unidades linguísticas que as consolidam são as modalidades, tais como: tempos do verbo no condicional, auxiliares de modalização – “poder”, “fazer”, “dever” etc -, alguns advérbios – certamente, sem dúvida etc -, certas frases impessoais – “é evidente que...”, “é possível que...”.

O **nível semântico**, por fim, corresponde às interpretações do agir configurado nos textos abrangendo, assim, actantes, papéis, tipos e elementos do agir. Para tanto, chegaremos às (re)configurações do agir ao final da pesquisa, considerando-se a análise dos dois níveis apresentados anteriormente, e, conseqüentemente, chegaremos, também, às representações do trabalho docente presentes nos textos.

Conforme Bronckart e Machado (2009, p.63), por meio da análise dos níveis organizacional e enunciativo, as seguintes características relativas ao trabalho docente podem ser verificadas, haja vista a interferência de aspectos destes níveis na interpretação do agir:

- ✓ Através da análise do plano global, podemos verificar os actantes principais bem como os conteúdos temáticos centrais os quais são representados na fala do autor-produtor quanto ao trabalho docente.
- ✓ Através da análise das sequências, podemos identificar como o actante-enunciador enxerga o objeto temático, se controverso ou incompreensível pelo seu interlocutor (por meio da sequência argumentativa) e, também,

qual sua representação quanto a esse interlocutor (por meio da sequência explicativa).

- ✓ Através da análise dos mecanismos de coesão nominal, podemos verificar quais actantes são apresentados no texto e, através das unidades lexicais que constituem estes mecanismos, podemos constatar quais representações aparecem sobre esses actantes na progressão temática.
- ✓ Através da análise dos mecanismos de coesão verbal, podemos perceber os tipos de agir que são atribuídos, nesse caso, ao docente. Dessa forma, podemos analisar os predicados que, seja de modo direto seja de modo indireto, expõem como sujeito o “professor”, focando, em especial, o verbo que predica este sujeito e algumas nominalizações. A fim de classificarmos os verbos e as nominalizações os quais apresentam o agir do professor, consideraremos as categorizações propostas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), Barbosa (2009) e Muniz-Oliveira (2011). As categorias, as quais trazem exemplos para que o leitor possa compreender melhor, são apresentadas no quadro a seguir:

Categoria	Definição	Exemplo
Agir com instrumentos	Predicados que representam um agir individual do professor com o uso de instrumentos (simbólicos ou materiais).	[Ser professor] é utilizar os teus conhecimentos a favor do crescimento de outras pessoas (agir com instrumento simbólico) ¹⁷ .
Agir mental/cognitivo	Predicados que indicam atividade mental ou capacidade do professor.	Ele não sabe de tudo.
Agir linguageiro	Predicados com verbos de dizer. Podem ser de três tipos: a) agir linguageiro que implica uma resposta imediata dos alunos; b) não implica uma resposta imediata dos alunos; e c) agir linguageiro do professor em	O professor tem que explicar o conteúdo (agir linguageiro do tipo b).

¹⁷ Os exemplos aqui apresentados são dados do Projeto Representações do agir docente, no qual este trabalho de mestrado também se insere.

	reação ao agir dos alunos.	
Agir afetivo	Predicados que implicam um agir emocional.	Eu acho que começa tu [o professor] gostando do que tu faz.
Agir físico/corporal	Predicados com verbos que implicam um agir físico, relacionado a um movimento corporal.	O professor entra na sala.
Agir pluridimensional	Predicados que envolvem um agir que engloba mais de uma forma de agir.	Tu [o professor] vai ensinar as pessoas.

Quadro 1 – Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor
 Fonte: VEÇOSI e CORRÊA (2012, p.16).

- ✓ Através da análise dos mecanismos de conexão, isto é, dos organizadores textuais e argumentativos, podemos verificar o desenvolvimento de uma determinada tarefa, identificar as vozes pressupostas, qual o valor atribuído a essas vozes a partir de quem enuncia e, ainda, alguns determinantes externos, finalidades, motivos ou objetivos de um determinado agir.
- ✓ Por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos perceber o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir.
- ✓ Por meio da análise dos mecanismos de inserção de vozes, podemos constatar quem é responsável por um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes as quais são colocadas de forma explícita ou implícita em cena e as relações estabelecidas entre estas vozes com a voz da instância enunciativa e, por fim, o debate social estabelecido por elas.
- ✓ Através da análise das modalizações do enunciado, podemos verificar de que forma o agir é representado a respeito dos critérios de verdade ou necessidade, ou a respeito das reações que gera na instância enunciativa, bem como o tipo de interação estabelecida por elas entre os interactantes. Quanto às modalizações subjetivas, podemos identificar as intenções, as

finalidades, razões e pensamentos atribuídos ao actante o qual aparece na posição de sujeito do enunciado.

- ✓ Por meio da análise dos adjetivos, podemos examinar as diferentes reações das instâncias enunciativas a respeito de um determinado objeto temático, como em nosso caso, o trabalho docente e sobre o professor.

A partir dos pontos apresentados anteriormente, observamos que o nível semântico verifica, sobretudo, os actantes centrais que são expostos no texto, assim como os papéis sintático-semânticos os quais são atribuídos a esses actantes, para, com isso, compreendermos as razões, as intenções e os recursos utilizados em um texto. Dessa forma, conclusões podem ser geradas em relação ao agir, seja ele individual, seja ele coletivo, buscando uma maior apreensão das representações do trabalho docente.

Por fim, a partir da exposição dos procedimentos teórico-metodológicos do ISD, seguimos para o capítulo destinado à análise e à interpretação dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, observaremos, com base nos procedimentos metodológicos expostos no capítulo anterior, o contexto de produção dos quatro textos (Anexo A) das entrevistas realizadas com o sujeito S13. Em seguida, analisá-los-emos considerando cada um dos três níveis propostos pelo ISD, de acordo, também, com a apresentação feita no capítulo anterior.

3.1 Contexto de produção

Neste momento, partimos para a análise do contexto de produção das entrevistas, o qual, conforme Bronckart e Machado (2009), apresenta elementos que serão determinantes quanto à organização dos textos. De modo que possamos verificar esses elementos, levaremos em conta o estudo do contexto sócio-histórico, no qual os textos foram produzidos, bem como da situação de produção, a qual compreende os contextos físicos e sociossubjetivo.

Quando nos remetemos ao *contexto sócio-histórico* de produção dos textos, estamos falando do contexto geral que envolve o trabalho docente atualmente. Neste sentido, verificamos que a profissão docente seguidamente vive em meio a tantas opiniões, inclusive, de pessoas alheias ao campo da educação, como a visão de que o professor não só é um ser dotado de um dom, o qual tem por vocação transmitir seu conhecimento e “salvar o mundo”, como também é um profissional mal remunerado, muitas vezes visto como mal preparado para exercer tal profissão. Essas opiniões se justificam pela vulnerabilidade que a profissão apresenta, visto que não há o reconhecimento de um espaço de saber próprio do professor em nossa sociedade. Isso contribui, dentre outros aspectos, para que ocorram consequências profundas e diretas no agir em sala de aula, permitindo, muitas vezes, uma mudança ou perda da identidade do professor. Isso podemos verificar, nos textos analisados, em função da dificuldade de definir o que seja o trabalho do professor. Essa dificuldade é demonstrada, muitas vezes, pela vagueza e pela falta de clareza nas respostas, quando perguntávamos à entrevistada, ano a ano, “Para você, o que é ser professor?”, como no exemplo a seguir:

P1: E o que que tu acha que é ser professora?

S13: Ai meu Deus... ((risos)) ((pausa)) Ah... ((pausa)) professor pra/pra compartilhar seus conhecimentos... só... eu acho bonito... **(Texto I, l. 99 à l. 100)**

O *suporte* diz respeito às entrevistas anuais oralmente gravadas (em áudio) e, posteriormente, transcritas. Os quatro textos gerados pelas entrevistas, os quais são apresentados integralmente no Anexo A, serviram de base para que pudéssemos realizar esta pesquisa, e, portanto, a sua circulação ocorrerá por meio da presente dissertação de mestrado, em âmbito acadêmico. Já o *contexto linguageiro imediato* faz referência aos demais textos que acompanham as entrevistas e que estabelecem com elas determinadas relações, tais como o texto introdutório, os textos dos procedimentos teóricos e metodológicos, o texto de análise e de interpretação, a conclusão e, ainda, os textos anexados, como as normas de transcrição e o termo de consentimento assinado pelo sujeito.

Nos procedimentos metodológicos, explicamos que para o desenvolvimento de cada nova entrevista era levado em conta o que o sujeito havia dito em entrevista anterior. Isso permite que identifiquemos relações entre as produções, constituindo, assim, um *intertexto*.

No que diz respeito à *situação de produção*, consideramos alguns aspectos diferenciados em cada um dos quatro textos que utilizamos para análise. A seguir, a descrição de cada aspecto, de acordo com cada coleta constante no Anexo A.

Quando falamos do *contexto físico*, nos referimos às coordenadas de espaço e de tempo da produção, ou seja, ao lugar de produção, ao momento de produção, ao emissor (que chamaremos de produtor¹⁸) e ao receptor (que chamaremos de coprodutor). Assim, entendemos que os quatro textos que utilizamos para análise são coproduções orais entre dois autores, que se encontram em um mesmo espaço-tempo, face a face, e que alternam os papéis de produtor e coprodutor, de acordo com o momento da entrevista. Contudo, os quatro textos foram coproduzidos em

¹⁸ Nos referimos ao emissor como produtor e ao receptor como coprodutor, pois acreditamos que os textos, no momento de entrevista, são construídos conjuntamente, em que os dois envolvidos são produtores destes textos.

diferentes momentos e por diferentes interlocutores. As diferenças se pautam conforme as indicações a seguir:

Quanto ao *lugar de produção*, os textos foram coproduzidos em três diferentes salas do prédio onde se situa o Curso de Licenciatura em Letras de uma IES pública do interior do Rio Grande do Sul. As salas, que foram utilizadas, correspondem a espaços nos quais há circulação de alunos e professores, tanto de graduação quanto de pós-graduação, porém nenhuma delas se constitui como sala de aula. A primeira delas, na qual foi produzido o texto I, funciona como um laboratório de pesquisa em Linguística e Literatura. Já os textos II e III foram produzidos no auditório do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma IES. Enquanto que o texto IV, e último, foi produzido na sala particular da professora orientadora desta pesquisa.

Quanto ao *momento de produção*, cada texto apresentou uma ocasião diferente, haja vista nossa pesquisa ser de cunho longitudinal, com entrevistas anuais, tal como trouxemos em nosso percurso metodológico. A respeito do texto I, esse foi produzido oralmente em abril de 2011, período que corresponde à entrada do sujeito no Curso de graduação, e teve duração de oito minutos e nove segundos (8'09"). O texto II é resultado de uma entrevista realizada em abril de 2012, período correspondente ao terceiro semestre do Curso de graduação do sujeito, totalizando sete minutos e vinte e dois segundos (7'22") de gravação. Já o texto III, teve sua produção em julho de 2013, em um momento que corresponde ao quinto semestre cursado pelo sujeito, resultando uma gravação de nove minutos e três segundos (9'03") de gravação. Enquanto que o texto IV foi produzido em novembro de 2014, em momento correspondente ao oitavo semestre cursado pelo sujeito, totalizando vinte e três minutos e vinte e dois segundos de gravação oral (23'22").

Quanto aos *interlocutores*, ou seja, aos participantes da interação, temos de considerar que não se apresentaram como sendo os mesmos a cada entrevista realizada. Ressaltamos isso, não só porque em três das quatro entrevistas, pesquisadores¹⁹ diferentes assumiram o papel de entrevistadores com o sujeito S13,

¹⁹ Diferentes pesquisadores, propositalmente, participaram da coleta de dados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Isso deveu-se ao grande número de alunos a serem entrevistados, e, também,

mas também porque, a cada ano, cada participante da interação se constituía como um sujeito sócio-histórico diferente, tanto entrevistadores²⁰ como entrevistada.

Tendo em vista a aceção interacionista de nossos pressupostos teóricos, apresentamos os diferentes sujeitos participantes das interações. No texto I, os produtores foram a pessoa física de Louise Cervo Spencer, que chamaremos de P1, mulher, 22 anos, e a pessoa física do sujeito de número 13, o qual chamaremos de S13, que por questões éticas não revelaremos sua identidade, mulher, 18 anos. No texto II, os participantes foram a pessoa física de Cristiano Egger Veçossi, que chamaremos de P2, homem, 25 anos, e S13, mulher, 19 anos. No texto III, temos a pessoa física de Vanessa Bianchi Gatto, que chamaremos de P3, mulher, 22 anos, e S13, mulher, 20 anos. Já no texto IV, os produtores foram Louise Cervo Spencer, P1, mulher, 26 anos, e S13, mulher, 21 anos.

Ao falarmos de *contexto sociossubjetivo*, estamos levando em conta os objetivos da produção, o lugar social no qual os textos foram produzidos e os papéis sociais que os interlocutores assumiram no momento da produção.

Em um primeiro momento, no que se refere aos *objetivos* que levaram à produção dos textos, esclarecemos o fato de todas elas serem destinadas ao estudo minucioso quanto às representações do trabalho docente pela entrevistada. Ela, no momento em que foi entrevistada, entendia que se tratava de uma entrevista e que, a partir do que respondesse nela, estaria colaborando com o estudo do pesquisador-entrevistador, porém não sabia exatamente o que este pesquisador buscava em suas respostas.

A respeito do *lugar social* da produção dos textos, destacamos que os quatro textos gerados pelas entrevistas foram produzidos no âmbito acadêmico, em uma IES pública.

ao intuito de captarmos uma melhor qualidade de informações. O fato de diferentes entrevistadores terem participado do estudo de forma alguma comprometeu o encadeamento das quatro entrevistas, visto que, a cada nova entrevista, o entrevistador recorria à entrevista anterior, para que pudesse dar continuidade aos tópicos trabalhados.

²⁰ Ressaltamos que inclusive a pesquisadora que realizou duas entrevistas com este sujeito não se constituiu como a mesma nestes dois momentos.

Quanto aos *papéis sociais* assumidos pelos participantes, esses variam a cada entrevista realizada, visto que a cada produção há a variação de papéis físicos, com a troca de pesquisadores-entrevistadores. Neste momento, identificamos as representações que cada envolvido na interação tem sobre si e sobre o outro.

Identificamos que, no texto I, Louise Cervo Spencer, P1, apresenta o papel social de pesquisadora de iniciação científica, de participante do Projeto “Representações do agir docente”, o qual está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, e de aluna do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas da mesma IES do sujeito entrevistado. Enquanto que S13 apresenta o papel social de aluna do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas na IES antes referida. P1, neste caso, está um ano à frente de S13, o que faz com que enxergue o sujeito como sua “bixo” de graduação, ou seja, alguém que está iniciando o curso e está passando pelo mesmo processo pelo qual P1 passara um ano antes. S13, por sua vez, enxerga P1 como alguém que já passou por experiências que ela ainda irá vivenciar, bem como entende que quem está fazendo a entrevista é membro de um grupo de pesquisa, do qual ela é apenas uma participante. Apesar de S13 enxergar P1 como alguém que sabe mais, visto que sabe não só sobre os conhecimentos acadêmicos, mas também sobre os sentimentos de alguém que está recém iniciando sua caminhada em um curso superior, ela vê P1 como uma colega de curso.

Verificamos que, no texto II, Cristiano Egger Veçossi, P2, apresenta o papel social de pesquisador participante do Projeto “Representações do agir docente”, o qual está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, e de aluno do Curso de doutorado desse Programa de Pós-Graduação. Neste caso, S13 apresenta o papel social de estudante do terceiro semestre de graduação. P2 vê S13 como alguém que está iniciando seu percurso, que passará pelo mesmo processo que ele passou alguns anos atrás. Já S13 enxerga P2 como alguém com mais experiência, apesar de P2 não ter informado que se tratava de um aluno de doutorado realizando a entrevista, pois o sujeito o vê como alguém mais velho que, provavelmente, está na pós-graduação.

No texto III, Vanessa Bianchi Gatto, P3, apresenta o papel social de estudante do último semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas da mesma IES do sujeito entrevistado, e, ainda, o papel social de pesquisadora de iniciação científica do Projeto “Representações do agir docente”, o qual está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. S13 ocupa o papel social de aluna do quinto semestre de graduação e de professora de um cursinho pré-vestibular de extensão da mesma universidade. P3 tinha ciência das inquietações de S13 quanto ao seu momento no curso, visto que havia lido suas entrevistas anteriores antes da aplicação dessa terceira, com isso, deixou o sujeito à vontade, explorando com cuidado o que precisava ser questionado. Mesmo não tendo sido entrevistada por P3 anteriormente, S13 sentiu-se bastante livre para responder os questionamentos. Isso porque P3 apresenta uma aparência jovem, apesar de estar finalizando o curso de graduação naquele ano, o que faz com que S13 a enxergue como uma colega de Curso. P3 sabia que o momento pelo qual S13 passava era delicado, pois também havia passado pelas mesmas etapas dois anos antes.

No texto IV, Louise Cervo Spencer, P1, novamente entrevista o sujeito, porém seu papel social modificou-se desde a primeira entrevista. P1 havia finalizado o curso de graduação no ano anterior, ingressando no curso de mestrado da mesma IES no ano seguinte. Permanece como pesquisadora do projeto “Representações do agir docente”, vinculado à Linha de pesquisa “Linguagem e interação” do Programa de Pós-graduação em Letras da universidade na qual estuda o sujeito. S13 ocupa o papel social de aluna do oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas da mesma IES da entrevistadora. Apesar de estar, teoricamente, em seu último semestre, S13 está concluindo seu primeiro estágio (ensino fundamental), após ter postergado a sua realização, o que acarretou na extensão de seu curso por mais um ano. Neste momento, S13 sabe que P1 está na pós-graduação, porém, pela relação próxima entre elas, sente-se bastante confortável ao responder as questões, o que permitiu um prolongamento maior da conversa em relação às anteriores. Digo conversa, pois o tom foi bastante informal, permitindo uma maior liberdade ao sujeito. P1 e S13 mantinham a relação de “veterana-bixo” mesmo após a finalização do curso de graduação da pesquisadora.

Ainda assim, S13 vê P1 como alguém mais experiente, que está seguindo seus estudos em nível de pós-graduação, bem como ela mesma quer seguir. S13 tem noção de seu papel social e demonstra a sua inquietude em não conseguir responder da forma que gostaria aos questionamentos (“Que horror... depois vou me formar este ano... (risos)” – S13, texto IV, l. 187).

Apesar da proximidade e do tom informal instaurado nas entrevistas pelos participantes (“Então... fica bem à vontade tá...” P2, texto II, l. 1; “Bom... então tu pode ficar bem à vontade...” – P1, texto IV, l. 1), podemos verificar uma assimetria entre os papéis, tanto em relação ao *papel praxiológico* quanto ao *papel comunicativo* que os coprodutores exercem. P1, P2 e P3 assumem o papel praxiológico de entrevistadores nos quatro textos analisados, visto que são responsáveis pelos questionamentos e pelo controle do direcionamento da interação. A partir disso, identificamos o papel comunicativo que exercem, pois indagam, instigam, propõem novos tópicos e finalizam as entrevistas. Enquanto que S13 exerce o papel praxiológico de entrevistada, já que responde a estes questionamentos. Dessa forma, identificamos que S13 exerce o papel comunicativo de contribuinte da interação, pois atende quando solicitado que desenvolva os tópicos os quais são lançados pelos entrevistadores.

Para melhor compreendermos estas relações, propomos o quadro a seguir (Quadro ?):

		Papel social	Papel praxiológico	Papel comunicativo
Texto I	P1	Estudante do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas e pesquisadora de iniciação científica.	Entrevistadora.	Iniciar a interação, indagar, propor novos tópicos e finalizar a interação.
	S13	Estudante do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e	Entrevistada.	Responder aos questionamentos e aguardar o próximo tópico.

		Literaturas.		
Texto II	P2	Aluno do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras.	Entrevistador.	Iniciar a interação, indagar, propor novos tópicos e finalizar a interação.
	S13	Estudante do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas.	Entrevistada.	Responder aos questionamentos e aguardar o próximo tópico.
Texto III	P3	Estudante do oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas e pesquisadora de iniciação científica.	Entrevistadora.	Iniciar a interação, indagar, propor novos tópicos e finalizar a interação.
	S13	Estudante do quinto semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas.	Entrevistada.	Responder aos questionamentos e aguardar o próximo tópico.
Texto IV	P1	Aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras.	Entrevistadora.	Iniciar a interação, indagar, propor novos tópicos e finalizar a interação.
	S13	Estudante do oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas.	Entrevistada.	Responder aos questionamentos e aguardar o próximo tópico.

Quadro 2 – Papéis nas entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Podemos verificar, a partir destes dados, que há uma relação de hierarquia entre os coprodutores, apesar de compreendermos a proximidade tanto em idade quanto em vivências durante a graduação. Entendemos isso, pois os entrevistadores detinham os questionamentos referentes aos tópicos a serem contemplados na entrevista, ao passo que a entrevistada esperava o “comando” desses questionamentos para que pudesse discursar sobre eles, o que revela uma relação de subordinação, embora o entrevistado fosse detentor do conhecimento sobre suas experiências de vida, suas impressões acerca do que era indagado etc.

Expostos os dados que constituem o contexto de produção dos textos, passamos à análise do nível organizacional. Começaremos pelo estudo do plano global dos textos e, adiante, verificaremos os tipos de discurso bem como os mecanismos de conexão presentes nos textos.

3.2 Nível organizacional

3.2.1 Plano global

Os quatro textos (Anexo A) com os quais trabalhamos nesta pesquisa de mestrado podem ser identificados pelo leitor como conversas entre dois interlocutores. Quando observados mais atentamente, podemos notar que se tratam de *entrevistas de pesquisa*, pois apresentam procedimentos de abertura, desenvolvimento e fechamento, bem como revelam conteúdos temáticos que predominam por quase toda a produção. Esse gênero textual caracteriza-se por ser oral e coproduzido entre os dois participantes da interação.

A entrevista de pesquisa tem como principal objetivo obter dados que possam interessar ao pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho. Para tanto, os textos são estruturados por meio de perguntas e respostas, com a participação de dois interlocutores, sendo um o entrevistador, que busca questionar a respeito de uma determinada temática, e outro, o entrevistado, que colabora com a pesquisa, respondendo aos questionamentos feitos pelo entrevistador.

Como já mencionamos, a entrevista de pesquisa apresenta uma organização quanto a sua estrutura. Em um primeiro momento, ao iniciar o processo de interação, há o procedimento de *abertura*, que cabe ao entrevistador, para que possa, assim, dar prosseguimento às perguntas:

P1: Bom... então tu pode ficar be::m à vontã::de... a gente vai conversar um pouquinho e daí eu vo::u querer saber algumas coisas desse teu... percurso... ahn... eu fui... ahn... assistir lá os... os estágios... né... as apresentações dos estágios... e vi que tu fez o do ensino fundamental... né...
S13: Uhum...
(Texto IV, l.1)

Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora busca estabelecer um contato informal com a entrevistada, de modo que possa obter o maior número de informações sobre o percurso acadêmico dela, propiciando que esteja à vontade para responder os questionamentos.

Iniciada a entrevista a partir da abertura por parte do entrevistador, há o desenvolvimento dos textos, tendo em vista as respostas do entrevistado. Esse desenvolvimento equivale a uma alternância de turnos entre os dois produtores envolvidos na interação que, por meio de perguntas e respostas, dão continuidade ao processo da entrevista.

O desenvolvimento da entrevista corresponde diretamente aos conteúdos temáticos abordados nela. Para que pudéssemos realizá-las, nos baseamos em tópicos, como os apresentados na seção 2.2 (coleta de dados), que foram sendo modificados a cada ano, dependendo do momento no qual o sujeito se encontrava no processo de formação profissional. A seguir, apresentamos estes tópicos de forma mais detalhada, de acordo com cada entrevista realizada.

TEXTO I	
Informações sobre a entrevistada	l. 1 à l. 7
Disciplina que mais gostava e que menos gostava no ensino básico	l. 8 à 11
Professores que marcaram no ensino básico	l. 12 à 36
Gosto pela leitura e pela escrita	l. 37 à 47

Motivo pelo qual prestou vestibular para Licenciatura em Letras	I. 48 à I. 62
Realização ou não de vestibular para outra área	I. 63 à I. 65
Opinião de outras pessoas disseram sobre a sua decisão de cursar Letras	I. 66 à I. 77
Busca de informações sobre o curso antes de prestar vestibular	I. 78 à I. 83
Expectativas em relação ao curso	I. 84 à I. 96
Desejo ou não em ser professora	I. 97 à I. 98
Definição do que é “ser professor”	I. 99 à I. 105
Projeção da atuação profissional de letras após a formatura	I.106 à I.113
TEXTO II	
Atendimento ou não das expectativas em relação ao curso	I. 1 à I.17
Envolvimento em projetos	I. 18 à I. 32
Preferência ou não por alguma área em específico	I. 33 à I. 40
Definição do que é “ser professor”	I. 41 à I. 55
Desejo ou não em ser professora	I. 56 à I. 64
Papel do curso no processo de formação	I. 65 à I. 86
Projeção de atuação profissional de letras após a formatura	I. 87 à I. 109
TEXTO III	
Avaliação do semestre em que se encontra a entrevistada	I. 1 à I. 17
Experiência como professora	I. 18 à I. 20
Estágio supervisionado – auxílio ou não da experiência anterior	I. 21 à I. 46
Participação em algum projeto	I. 47 à I. 53
Estágio supervisionado – expectativas e contexto	I. 54 à I. 80
Elaboração do projeto de estágio	I. 81 à I. 99
Sentimento de preparo ou despreparo para iniciar o estágio	I.100 à I.109
Avaliação do curso enquanto preparatório para a realização do estágio	I.110 à I.123
Papel de professora durante o estágio	I. 124 à I. 127
Definição do que é “ser professor”	I.128 à I. 131
Desejo ou não em ser professora	I. 133 à I. 136
TEXTO IV	
Experiência da não realização do estágio em tempo regular	I. 1 à I. 41

Sentimento de preparação – conteúdo ou prática	I. 42 à I. 50
Elaboração do projeto de estágio	I. 51 à I. 77
Experiência no projeto de extensão do qual participa	I. 78 à I. 101
Expectativas em relação à turma do estágio	I.102 à I.119
Elaboração do relatório de estágio	I.120 à I.129
Contribuição das disciplinas do curso para a prática	I.130 à I.149
Definição da palavra <i>professor</i>	I.150 à I.164
Definição do que é “ser professor”	I.165 à I.176
Definição do que é “ser professor de língua portuguesa e literatura”	I.177 à I.185
Papel de professora	I.186 à I.235
Entendimento ou não da docência como trabalho	I.236 à I.244
Disciplinas ainda a serem cursadas	I.245 à I. 253
Expectativas em relação ao próximo estágio e à finalização do curso	I.254 à I.297

Quadro 3 – Conteúdos temáticos de cada entrevista

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro apresentado, podemos perceber que a temática que diz respeito ao trabalho docente está presente em todas as entrevistas. O que diferencia uma de outra são os temas periféricos que apresentam.

Após isso, há o fechamento da entrevista, no qual a pesquisadora encerra agradecendo a participação da entrevistada, indicando a polidez no momento da interação.

P1: Então era isso... muito obrigada... (Texto I, I. 114)

Em relação aos turnos de fala, ao observarmos os textos, percebemos que há um equilíbrio entre os turnos do entrevistador e os turnos da entrevistada. Essa alternância de turnos é esperada no gênero entrevista para o estabelecimento da interação, visto que há o envolvimento de dois participantes, sendo um o que propõe as questões, e o outro o que se propõe a respondê-las. Vejamos no gráfico a seguir a distribuição dos turnos de fala em cada texto:

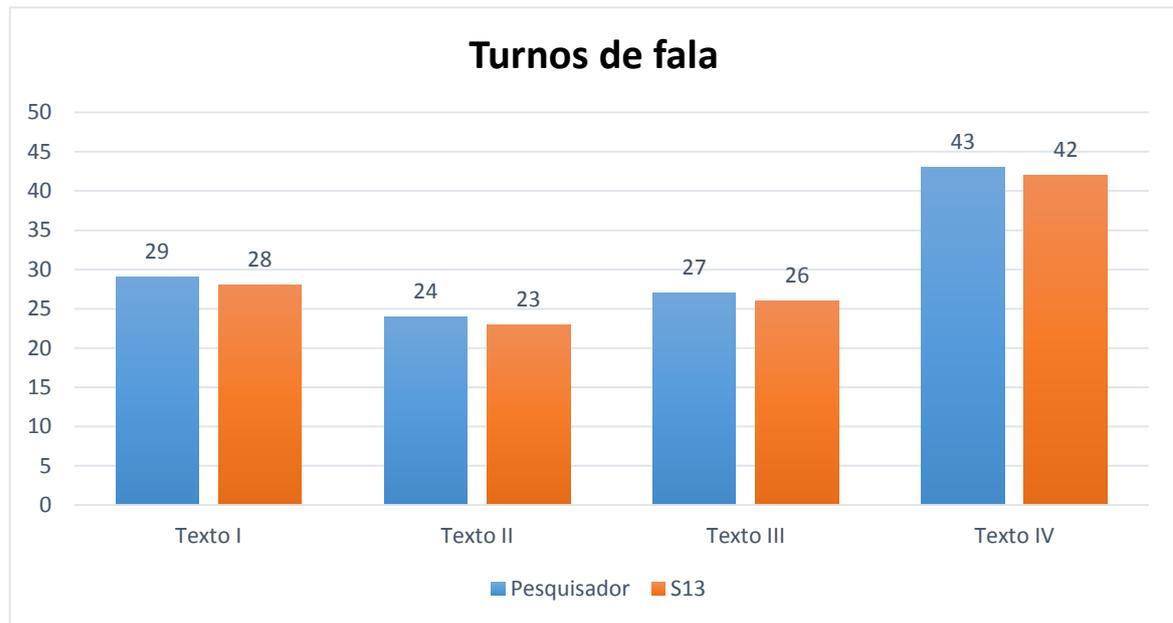


Figura 5 – Distribuição dos turnos de fala

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo que exista um equilíbrio entre os turnos, percebemos que isso não ocorre quando temos em vista a extensão destes. Ao contarmos o número de palavras em cada texto, percebemos que as falas do entrevistador se apresentaram em menor número em relação às falas da entrevistada. Para melhor visualizarmos, elaboramos este gráfico:

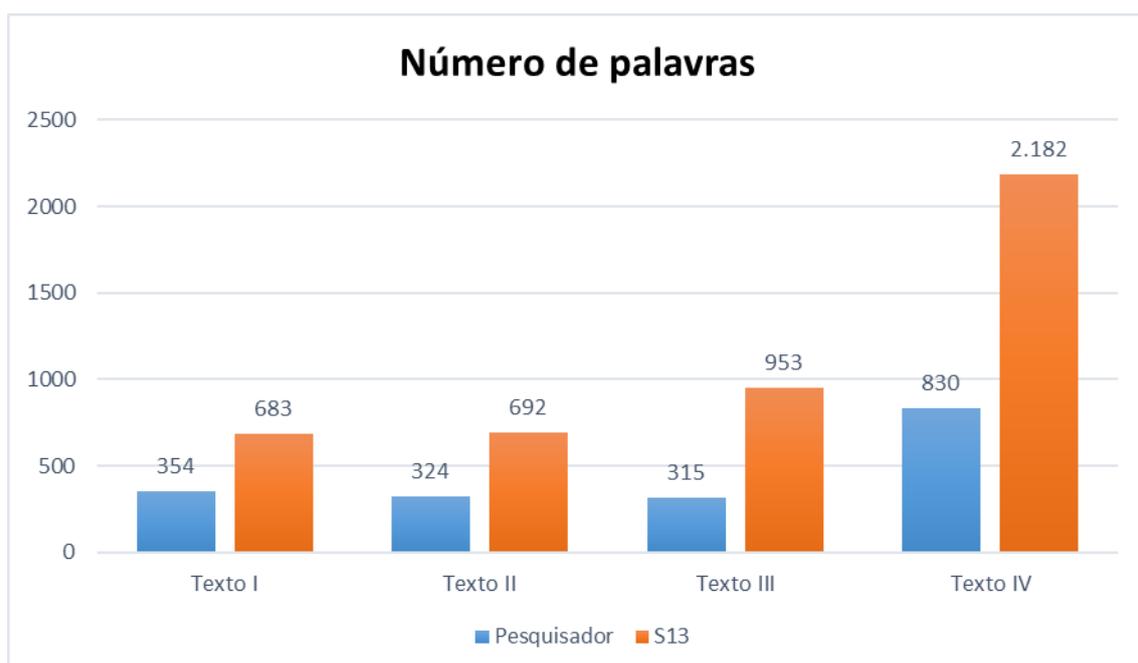


Figura 6 – Número de palavras em cada texto

Fonte: elaborado pela autora.

Esta disparidade representa um dos princípios básicos da entrevista: “uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Por esse motivo, os turnos do entrevistador têm menor extensão que os da entrevistada. Se observarmos, os questionamentos feitos procuram obter informações acerca da trajetória do sujeito que, mais do que ninguém, tem propriedade e conhecimento para falar sobre.

O modo como os pesquisadores conduziram a interação demonstra certo engajamento com o que era apresentado pelo sujeito no decorrer das respostas. Expressões como *uhum* e *legal*, conforme os exemplos a seguir, aparecem, principalmente, antes de propor uma nova questão.

S13: Gosto de escreve conto... e... é mais conto...

P1: Legal... e quando que tu decidiu fazer o vestibular pra Letras?

S13: Quando tava no finalzinho das inscrições... ((risos)) **(Texto I, l. 47 à 49)**

S13: O meu foco é... o ensino superior... assim... dar aula em ensino superior... tanto que... querendo ou não tu tem que olhar pra questão... da remuneração

P2: Uhum

S13: Tu vê... a minha família não é de condições boas... pra eu não pensar nisso... **(Texto II, l. 90 à 95)**

Alguns marcadores conversacionais, como o *né*, também auxiliam na garantia do engajamento do interlocutor na interação.

S13: É... eu falei com as veteranas... tinha comunidade no Orkut depois eu entrei e no site eu vi as disciplinas... as cadeiras do primeiro e do segundo... porque eu pensei... vai que eu não goste... daí eu ia trocar pra jornalismo **né**... ver se eu podia recuperar alguma coisa... essa era a... **(Texto I, l. 80 à 83)**

S13: É... construção da identidade... deles **né**... porque isso é o que (compõe) o contexto... que eu vejo lá que eles têm assim bastante problema... na família e coisa... **(Texto III, l. 92 à 94)**

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada²¹, por vezes, o pesquisador achava necessário fazer alguma intervenção que não estivesse contemplada em seu roteiro de perguntas. Por isso, há momentos em que o entrevistador intervém, para que possa obter maiores informações a respeito do que havia sido questionado. Por exemplo:

S13: Tá... que nem assim ó... que nem eu vejo agora... o curso que eu tô fazendo é licenciatura... e eu vejo que... hã... tem coisas que... pra sala de aula... pra licenciatura eu não vou aprender aqui de jeito nenhum...

P2: Por exemplo? lembra de alguma coisa... agora?

S13: Tanto em questão de conteúdo... o quê trabalhar em sala de aula é muito do que eu já tenho né... da bagagem que eu trouxe de... de época de esCOla... assim como me portar diante da turma... isso é uma coisa que também... eu acho que tu não aprende a ser professor... não é uma coisa que “ah tu vai ser assim”... eu não vou aprender isso aqui... **(Texto II, l. 71 à 79)**

Identificamos também, na fala dos pesquisadores, momentos que demonstram despreocupação quanto à formalidade na conversação. O predomínio do emprego da segunda pessoa seguida do verbo conjugado em terceira pessoa, como nos exemplos abaixo, dá um caráter de informalidade à entrevista, permitindo que o sujeito se sinta à vontade em responder.

P2: Então... fica bem à vontade tá... eu vou te fazer algumas perguntas relativas ao curso... bom... a primeira delas é... **tu acha** que o curso tá atendendo as tuas expectativas?

S13: Ah... sim... tá... eu entrei no curso com uma expectativa diferente do que eu tô tendo hoje... **(Texto II, l. 1 à 5)**

P1: Tu já te coloca nessa posição...

S13: É eu acho que esse tipo/lá no alternativa sim... **(Texto IV, l. 193 à l. 194)**

No texto I, o sujeito compreende o tom de informalidade conferido à entrevista e, por essa razão, se permite não realizar a concordância adequada entre o verbo e a pessoa correspondente. Como no exemplo a seguir:

S13: ((pausa)) olha... tem uma da terceira que eu lembro até hoje que ela era/assim como eu era novinha né... terceira série... ela era muito de mandar **nós fazer** texto... e eu não gostava... aí **nós saía**... ia pra qualquer

²¹ GIL, 2008.

lugar ela já mandava fazer texto... e era tipo... **nós tinha** que ficar muito quietinho na sala... se alguém abria a boca ou se conversava qualquer coisa... ela descontava minuto no recreio... (**Texto I, l. 27 à 34**)

Ainda, ao longo das entrevistas, percebemos que, por se tratar de um gênero oral, aparecem derivações do verbo *estar*, tais como *tô (estou)*, *tava (estava)* e *tá (está)*, conforme mostramos no exemplo abaixo:

S13: Ahm... é um pouquinho dos dois eu acho... mas é mais a questão de... em como eu ia conduzir assim as aulas... como que eu ia organizar para ter/eu sabia que eu teria que ter a sequência uma ao lado da outra pra chegar né... porque... ahn... então assim era difícil antes eu estar vendo que/o que que eu **tava** usando daqui... (()) e **tava** vendo e **tava** usando ali nas aulas... (**Texto IV, l. 45 à 50**)

Apresentamos até aqui o plano global das quatro entrevistas realizadas com o sujeito. Daremos prosseguimento na análise do nível organizacional por meio dos tipos de discurso que constituem estes textos.

3.2.2 Tipos de discurso

No estudo do nível organizacional, além do plano global dos textos, também são verificados os tipos de discurso mobilizados nas quatro entrevistas realizadas com o sujeito. De acordo com o que vimos no capítulo 2, podemos identificar em um texto tipos de discurso que se apresentam como da ordem do expor e da ordem do narrar.

Quando observamos as entrevistas, vemos que há um predomínio da ordem do expor, em específico, o predomínio do discurso interativo. Esse tipo de discurso diz respeito à própria situação verbal, visto que há no texto a presença de pronomes em primeira e segunda pessoa, tanto do singular quanto do plural, que remetem em especial aos produtores da interação, e, ainda, há ocorrências de dêiticos temporais (*agora, hoje*) bem como de dêiticos espaciais (*aqui, lá, daqui, ali*). Vejamos:

P1: Uhum... e **tu** quer ser professora?

S13: **Quero**... ((risos)) **quero**... até **agora quero**... ((risos)) (**Texto I, l. 97 e 98**)

P1: Aham... e como é que foi pensar assim... ahn... esse projeto assim... a partir do que que **tu** pensou... o que que **tu**...

S13: Foi muito pela... tá... pelo contexto da turma que **eu vi lá** que a/era uma escola mais... ela era da zona norte... daí foi muito do que **eu vi** que os alunos... eles passavam muito tempo na escola e que a escola funcionava **ali** como um refúgio pra eles... (Texto IV, l. 57 a 62)

P2: Uhum... e se tivesse que definir... então o que que é ser professor?

S13: **Eu lembro** que na outra entrevista **eu falei** que era... o professor era transmitir informações e **hoje** já **eu vejo** que já mudou muito o meu conceito... o professor ele não é simplesmente o que passa informações... passa conhecimento... ele vai tá... há... de uma certa forma... ele tá trabalhando com pessoas sabe... não é umas maquinazinhas que vai tá passando conteúdo e eles vão ter que absorver e deu... **eu acho** que é bem mais além de passar o conteúdo... (...) (Texto II, l. 41 a 50)

Nos exemplos apresentados acima, também podemos perceber o uso de verbos no presente do indicativo (*quero, lembro, acho, vejo*) e alguma ocorrência no pretérito perfeito (*foi, falei, vi*). Esses usos permitem identificarmos uma simultaneidade entre o momento da enunciação e o momento daquilo que está sendo referido. A utilização desses verbos em primeira pessoa, através do pronome *eu*, indicam o emissor do discurso. Portanto, através destes elementos que destacamos, podemos dizer que o mundo ordinário está conjunto ao mundo discursivo.

Ainda em relação à ordem do expor, na qual o tempo da interação coincide com o tempo proferido entre os interlocutores, podemos observar, através do último exemplo apresentado acima, a presença do discurso teórico autônomo. Nesse discurso, destacam-se, principalmente, os verbos no presente do indicativo (*passa, “tá”, vai*) bem como o pronome *tu*, apenas com valor genérico e não dêitico.

(...) o professor **ele** não **é** simplesmente o que **passa** informações... **passa** conhecimento... **ele vai** tá... há... de uma certa forma... **ele tá** trabalhando com pessoas sabe... não **é** umas maquinazinhas que **vai tá** passando conteúdo e eles vão ter que absorver e deu... **eu acho** que **é** bem mais além de passar o conteúdo... **tu** vai estar... formando eles de alguma forma... eu não sei que palavra utilizar... (Texto II, l. 45 a 51)

O que vemos neste trecho é uma definição do que é “ser professor” por parte de S13. Não é tematizada, neste momento, alguma experiência vivida por ele,

portanto, é como se demonstrasse um olhar distanciado e teórico sobre a profissão, tanto que se refere ao professor como “*ele*” (genérico).

É natural que, por vezes, surjam relatos de sua história, já que, dependendo do questionamento, solicitava-se ao sujeito que rememorasse momentos de sua escolarização, de suas experiências de vida. Quando nos concentramos neste tipo de discurso, passamos a analisar a ordem do narrar, em especial, o relato interativo (narrar-implicado). O exemplo a seguir nos mostra algumas características deste discurso:

P1: E aí... então... eu queria que tu me contasse um pouco sobre essa tua experiência... porque na entrevista passada... ahn... tu tinha dito que tu tava um pouco inseguro... que tu tava fazendo o estágio de observação mas era no ano passado... aí eu queria que tu me contasse um pouco do que aconteceu de lá pra cá e dessa tua experiência agora...

S13: Ta... é... ahn... **ano passado eu acabei/eu fiz** a observação e **daí** na hora de fazer a regência **eu optei** por deixar... né... pra esse ano... e... ahn... **eu falei** que **eu ia** voltar para aquela escola... e com a mesma professora e **peguei** a mesma turma... só que **eles tavam**... né... num ano a mais... **era** o oitavo ano... **daí eu fiz** observação de novo e... e **nesse período eu acabei**... ahn... **eu tava** no... no ateliê... né... na extensão... que **me ajudou** muito a... a me munir mais assim de... de... ahn... não sei... dá pra dizer de teoria... mas... de... de materiais pra utilizar e tudo... porque a minha maior dificuldade **era** isso... **era** o transpor... assim... o que **eu via parecia** que **era** um compromisso assim... tipo o que que aquelas cadeiras que **eu tinha** feito... com as discussões e **eu não conseguia** levar lá pro... pro contexto... **eu não conseguia** adaptar... **eu tava** acabando que... que **tava** sendo muito igual ao que os outros professores **estavam** fazendo... e **eu não queria** isso... e **aí** o projeto de extensão **me ajudou** muito nisso... e **eu fiz** umas cadeiras com o Professor Marcos né... nesses dois semestres... também que me **ajudaram** bastante... e **aí eu fui** já melhor assim... mas ainda teve dificuldades... claro... mas eu acho que né... é normal assim tu ter sempre os desafios... **aí eu fiz**... (Texto IV, l. 7 a 30)

Num primeiro olhar sobre o trecho, já identificamos alguns marcadores típicos da progressão narrativa, tais como “*aí*” e “*daí*”, os quais permitem que caracterizemos este discurso como um relato.

Neste exemplo, S13 fala das experiências vividas por ele mesmo em um momento passado. Verificamos isso não só através do uso do pronome em primeira pessoa (*eu*), o qual remete ao narrador-agente dos fatos ocorridos, como também pelo grande número de verbos tanto no pretérito perfeito (*acabei, falei, optei, peguei, ajudou, fiz, fui, ajudaram*) quanto no pretérito imperfeito (*ia, “tavam”, estavam, tinha,*

era, parecia, conseguia, queria), que remetem a ações passadas. Ainda, o uso de marcadores temporais como “*ano passado*” e “*nesse período*” permitem que identifiquemos um tempo de enunciação diferente do tempo vivido no enunciado. Conclui-se, com isso, que o mundo discursivo é disjunto ao mundo ordinário da ação de linguagem.

Apresentados os principais tipos de discurso presentes nos textos, passaremos a direcionar nosso estudo à identificação dos mecanismos de textualização que estes textos revelam.

3.2.3 Mecanismos de textualização

Após verificarmos o plano global dos textos e os tipos de discurso que são mobilizados, procuramos identificar quais são os mecanismos de textualização presentes nas entrevistas. Os *mecanismos de textualização*, conforme vimos no capítulo de metodologia, são responsáveis pelo estabelecimento da coerência interna por meio da *conexão* e da *coesão* nominal e verbal.

Retomando brevemente, os *mecanismos de conexão* nos auxiliam na verificação da progressão temática dos textos, visto que são apresentados por meio dos organizadores textuais, que permitem a inserção ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso, entre as fases de uma sequência etc. Como organizadores textuais notamos o uso de conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas que definem tempo e espaço etc.

Já em relação aos mecanismos de *coesão nominal*, esses se caracterizam por introduzir temas e/ou actantes novos, e possibilitam a retomada destes elementos ou a sua substituição. Esse movimento que ocorre no texto pode ser verificado por meio de anáforas, com o uso de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos ou sintagmas nominais. Os mecanismos de *coesão verbal*, por outro lado, auxiliam na organização temporal e hierárquica das ações, dos estados e dos acontecimentos, sendo verificados, especialmente, através da

aplicação dos tempos verbais, entre outras unidades de carácter temporal, como, por exemplo, os advérbios.

Neste momento, vamos direccionar nossa análise para aspectos que nos auxiliem no alcance de nossos objetivos, tendo como foco tudo o que o sujeito diz a respeito do trabalho docente. Para tanto, observando as quatro entrevistas, identificamos, em toda sua extensão, a grande presença de mecanismos de *coesão nominal*, pelo qual podemos resgatar os principais actantes que se fazem presentes no contexto de trabalho docente, e, junto da coesão nominal, alguns aspectos relativos à *coesão verbal* e à *conexão*.

Ao fazermos um levantamento dos sintagmas nominais e de seus referentes, verificamos que o sujeito tematiza o trabalho em diversos momentos, colocando em cena personagens como professores, alunos, sua família, entre outros. Para melhor observarmos como o sujeito discursa sobre a profissão, selecionamos algumas passagens demonstradas a seguir.

Num primeiro momento, ao buscar definir a profissão docente, o sujeito utiliza o substantivo *professor* e retoma este nome por meio do uso de pronomes pessoais (*ele*), conforme a seguir:

(...) o **professor ele** não é simplesmente o que passa informações... passa conhecimento... **ele** vai tá... há... de uma certa forma... **ele** tá trabalhando com pessoas sabe... não é umas maquinazinhas que vai tá passando conteúdo e eles vão ter que absorver e deu... eu acho que é bem mais além de passar o conteúdo... **tu** vai estar... formando eles de alguma forma... eu não sei que palavra utilizar... (**Texto II, l. 45 a 51**)

No fragmento citado, caracterizado inicialmente pelo discurso teórico, observamos que o sujeito tematiza o trabalho docente, buscando definir quais são as atribuições do trabalho do professor. Este professor referido caracteriza-se por ser genérico, sem remeter a uma pessoa em específico. Um pouco mais adiante, neste mesmo trecho, podemos verificar que o sujeito utiliza o pronome pessoal *tu*, fazendo referência a seu interlocutor, visto que o sujeito tem consciência de que o pesquisador-entrevistador é envolvido com a área docente, e a todos os envolvidos no contexto de ensino, caracterizando, assim, um discurso interativo.

Outra referência ao actante professor é apresentada quando o sujeito é questionado sobre os professores que marcaram sua trajetória:

S13: Tem um que me marcou/**uma professora** que até hoje assim eu falo com **ela**... **ela** era bem rígida na sala... **só que** isso fazia com que desse mais vontade de ir... porque quase todo mundo ia mal nas provas **dela**... cobrava muito... daí eu tinha mais vontade de estudar sabe... daí eu gostava muito **dela**... não era aquela aula assim... cansativa... **ela** fazia bem variada... **ela** fazia gincana com nós... era da quinta série... **professora de história**...

P1: Ela te marcou então positivamente?

S13: Aham...

P1: E negativamente... tem algum que tenha te marcado?

S13: ((pausa)) olha... tem **uma** da terceira que eu lembro até hoje que **ela** era/assim como eu era novinha né... terceira série... **ela** era muito de mandar nós fazer texto... e eu não gostava... aí nós saía... ia pra qualquer lugar **ela**

já mandava fazer texto... e era tipo... nós tinha que ficar muito quietinho na sala... se alguém abria a boca ou se conversava qualquer coisa... **ela** descontava minuto no recreio... tipo cinco minutos a menos do recreio... e quem não fez o tema... tantos minutos... então a gente fazia as coisas por obrigação pra depois a gente ter o recreio... (Texto I, l.17 a l.34)

No trecho acima, podemos perceber que, ao falar da professora que marcou positivamente sua trajetória, o sujeito a chama pelo substantivo *professora*, retomando através do emprego dos pronomes pessoais (*ela*) e possessivos (*dela*) e, ainda, finaliza ressaltando a disciplina que ela ministrava (*professora de história*). Ao citar as características da professora, o entrevistada utiliza o operador lógico-argumentativo *só que* para justificar que, apesar de ser rígida, ele gostava de ir à aula desta professora e isso o instigava a estudar mais. Ao utilizar este operador com valor adversativo, entende-se que isso não é uma prática comum entre os alunos (gostar de um professor rígido). Já ao falar da professora que o marcou negativamente, não faz referência através do uso do substantivo, utilizando apenas o artigo indefinido *uma* e retomando por meio do uso de pronomes pessoais (*ela*).

Outro caso de não utilização do substantivo *professora* ocorre abaixo:

S13: ((pausa)) eu lembro da **diretora** da minha escola... isso é uma coisa que eu lembro porque quando eu falei **ela** disse AI... isso é facinho de passar... tipo... como se tivesse... ahn... desvalorizando sabe... por ser um curso assim... vinha AH tu passa... nem te estressa... tu passa... mas **a minha família** não... **a minha família** sempre me apoiou... (Texto I, l. 71 à 75)

Nessa passagem, ao ser indagado sobre a reação das pessoas quanto a sua escolha pelo curso de licenciatura, a entrevistada faz referência à diretora da escola na qual ele estudava, sem o uso do substantivo *professora* para defini-la, como se representasse uma distância entre o sujeito e a diretora. Esta professora, neste caso, depreciava a escolha do aluno, e ele nos conta isso, inclusive, através do uso do verbo de ação *desvalorizar*, no gerúndio. Ao comentar a reação de sua família, o sujeito repete o uso do pronome possessivo (*minha*) seguido do substantivo (*família*), para dar ênfase ao apoio que seus familiares davam a ele.

Mais ocorrências do actante *professor* podem ser vistas quando o sujeito se refere a uma professora de graduação em específico. Vejamos:

S13: ((risos)) mas... é que... eu to conversando com a **profe Denise**²²... daí e... **ela** me orientou a fazer a observação... terminar... e depois eu vou decidir se... é pra fazer a regência ou não (**Texto III, l. 32 a l. 34**)

(...) tipo... eu ia na **Denise** sempre... né... eu não... ai:... alguma coisa não conseguia fazer na sequência... mas **ela** sempre auxiliava... (**Texto IV, l. 37 à l.39**)

Nestas duas passagens, percebemos a identificação da professora de estágio que amparava o aluno no desenvolvimento de suas atividades. Aqui, verificamos também um mecanismo de *coesão verbal*, quando a entrevistada utiliza verbos de ação que fazem parte do contexto docente, tais como *orientou* e *auxiliava*. Para nós pouco interessa, neste momento, a desinência modo-temporal utilizada, e, sim, os radicais dos verbos que se referem à ação da professora. Isso porque nos interessa os tipos de ações os quais nos auxiliarão na identificação da semântica do agir mais adiante.

Verificamos outra ocorrência quando o sujeito é questionado sobre a sua posição enquanto professor:

P1: Tu já te coloca nessa posição?

S13: É eu acho que esse tipo/lá no alternativa sim... eu vou e já é diferente... é que eu tava desde o segundo semestre daí agora eu me sinto bem mais segura e com domínio do que eu tô passando... mas eu não sei ainda se eu tô me sentindo bem **professora** pra ir lá na escola... é que agora também tem a experiência no ensino médio... bom acho que é

²² Por mantermos em sigilo a identidade da entrevistada, também utilizaremos um nome fictício para se referir a algum professor que tenha feito parte de sua formação profissional.

independente se foi bom ou ruim... sempre às vezes é um pouquinho de bom... um pouquinho de ruim... mas foi a experiência no ensino fundamental pra/pra eu ter um olhar diferente né... pra eu realmente ter me colocado na posição também de/de **professora**... e eu quero... eu vi que tipo... ahn... bem... foi muito desafiante às vezes... porque tipo ah... que/que eu vou fazer... que aula que eu vou montar... ou... ahn... era/era complicado... mas eu acho que no ensino médio talvez eu me saia melhor... (Texto IV, l. 193 a l. 207)

Nesse trecho, o sujeito revela a sua segurança ou não quanto a sua posição de professora. Num primeiro momento, mostra-nos que se sente segura e mais ambientada ao cursinho preparatório para vestibular (*lá no alternativa*), onde dá aulas desde o segundo semestre de graduação. Percebemos isso através do uso do adjetivo *segura* e do substantivo *domínio*. Logo após, indica-nos sua insegurança quanto ao novo ambiente que esteve inserida (*lá na escola*), destacando que, apesar da falta de confiança, o estágio foi uma experiência *desafiante* para que se colocasse na posição de docente (*mas foi a experiência do ensino fundamental pra/pra eu ter um olhar diferente né... pra eu realmente ter me colocado na posição também de/de professora...*), acreditando que o próximo estágio será melhor em relação a isso.

Machado (2009), ao definir o trabalho docente, nos apresenta um outro elemento envolvido no trabalho do professor, o qual está expresso nos textos de nosso sujeito de pesquisa por meio do substantivo *aluno* e de suas variantes. Ao referir-se aos seus alunos (futuros e atuais), a entrevistada apresenta-os como *alunos*, *turma* e *eles*. Em todos os momentos em que são apontados, há um questionamento por parte do sujeito quanto a sua prática docente. Vejamos:

S13: Sim... agora eu sei que é o que eu quero... eu tenho medo de não ser uma boa profissional... e os meus futuros alunos não gostarem de mim... isso é uma coisa que até pouco tempo atrás era um critério que tava fazendo quase eu largar o curso... pelo medo de não SER uma boa professora (Texto II, l. 57 a l. 61)

P3: Mas o que que te assusta? por que que tu poderia não fazer agora?

S13: Há... porque:: ((pausa)) tem uma **turma** ali... me esperando sabe... eu não quero fazer um trabalho assim-- tá eu sei que no estágio todo mundo da turma vai passar e não vai... tipo... os **alunos** vão gostar... sei lá só que... hã: eu quero tá bem preparada pra fazer... eu não quero fazer que nem aquela professora **deles** assim... que a gente vê assim bom a gente escuta tanto () como não é pra ser... a gente vê as professoras como modelo

assim... e eu tenho medo de acabar me adequando a isso... por falta de tempo (de preparar)... e agora tem bastante assim as outras disciplinas tão exigindo bastante da gente... daí não tá (tirando) muito tempo (**Texto III, I. 35 a I. 46**)

O que podemos inferir pelas palavras da entrevistada é que ela compreende o trabalho docente como complexo, tendo em vista que sente a necessidade de estar muito bem preparada para exercer esta profissão (*eu quero tá bem preparada pra fazer*).

No trecho a seguir, notamos qual era a dificuldade que a entrevistada encontrava:

S13: Ta... é... ahn... ano passado eu acabei/eu fiz a observação e daí na hora de fazer a regência eu optei por deixar... né... pra esse ano... e::... ahn... eu falei que eu ia voltar para aquela escola... e com a mesma professora e peguei a mesma *turma*... só que *eles* tavam... né... num ano a mais... era o:: oitavo ano... daí eu fiz observação de novo e... e nesse período eu acabei... ahn... eu tava no... no ateliê... né... na extensão... que me ajudou muito a... a me munir mais assim de... de... ahn... não sei... dá pra dizer de teoria... mas... de... de materiais pra utilizar e tudo... porque a minha maior dificuldade era isso... era o transpor... assim... o que eu via parecia que era um compromisso assim... tipo o que que aquelas cadeiras que eu tinha feito... com as discussões e eu não conseguia levar lá pro... pro contexto... eu não conseguia adaptar... eu tava acabando que... que tava sendo muito igual ao que os outros professores estavam fazendo... e eu não queria isso... e aí o projeto de extensão me ajudou mu::ito nisso... e eu fiz umas cadeiras com o Professor Marcos né... nesses dois semestres... também que me ajudaram bastante... e aí eu fui já melhor assim... mas ainda teve dificuldades... claro... mas eu acho que né... é normal assim tu ter sempre os desafios... aí eu fiz... (**Texto IV, I.12 a I. 30**)

Nessa passagem, podemos perceber que a maior dificuldade era conseguir transpor para as aulas do estágio o que havia estudado na graduação (*porque a minha maior dificuldade era isso... era o transpor*). Para sanar esta dificuldade, o sujeito salienta que não só a sua participação em um projeto de extensão auxiliou seu planejamento e prática de estágio (*aí o projeto de extensão me ajudou mu::ito nisso*), como também a busca por disciplinas que pudessem ajudar neste desafio, garantindo uma segurança maior no desenvolvimento das atividades. A atitude de participar de um grupo de extensão e a busca por uma maior qualificação no curso de graduação refletem a preocupação em resolver os problemas que o sujeito encontrava desde o início do curso: a sua insegurança enquanto professora.

Destacamos, também, a passagem a seguir, na qual o entrevistador questiona o sujeito sobre o que ele entende por ser “professor de português/literatura”:

P1: E o que tu acha que seria assim o professor de português... de literatura... ele tem as suas particularidades...

S13: Tem (com certa insegurança)... é... (pausa) a questão de tá... ahn.. pensando nas estratégias de/de relacionar os diversos tipos de texto que se depara no dia a dia ou ao longo da vida... e saber **o aluno a dominar estes diversos gêneros** que/que/ele se depara... ahn... saber utilizar a linguagem nos diferentes contextos... (Texto IV, I. 177 a I. 183)

Notamos por meio desse trecho do texto IV que os termos utilizados pelo sujeito para definir qual seria a função do professor de língua portuguesa possuem um caráter mais técnico em relação às definições das entrevistas anteriores. Ainda que a pergunta direcionada ao professor de língua tenha sido feita somente na última entrevista, nas anteriores questionou-se sobre a profissão docente em geral. O uso de verbos e expressões tais como *relacionar os diversos tipos de texto*, *dominar estes diversos gêneros* e *utilizar a linguagem nos diferentes contextos* conferem um grau de conhecimento teórico que o sujeito buscou durante todo seu processo de formação profissional de forma a garantir uma melhor preparação para o exercício da docência. Tais expressões dão destaque, em especial, ao *aluno*, ao conhecimento que o professor de língua portuguesa deveria garantir ao aluno, para que este *relacione, domine e utilize* os textos e a linguagem.

Verificados os principais aspectos relativos ao nível organizacional das entrevistas realizadas com nosso sujeito, passaremos à análise do nível enunciativo dos textos.

3.3 Nível enunciativo

Neste nível, analisaremos os mecanismos de responsabilização enunciativa presentes nos textos, conforme apresentado no capítulo de metodologia. Esses mecanismos correspondem aos posicionamentos enunciativos e às avaliações de quem produz o texto, neste caso S13, levando em consideração os conteúdos temáticos das entrevistas. Para chegarmos a esses mecanismos, devemos observar

as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, as marcas de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado e outras marcas de subjetividade.

Quanto às *marcas de pessoa*, ressaltamos que é importante observarmos como é feita a manutenção ou a transformação dos pronomes pessoais *eu* e *nós* (*a gente*), por exemplo, a fim de verificarmos se o caráter atribuído a um determinado agir se configura por ser individual ou coletivo. Isso porque, inicialmente, podemos entender que o sujeito se posiciona de determinada maneira frente a uma temática, sendo que, neste momento, ele pode estar criando um (ou vários) mundo(s) discursivo(s). O estudo das marcas de pessoa nos permitirá compreender qual papel social de S13 mais aparece em seus textos.

Ao realizarmos um levantamento do pronome pessoal *eu*, identificamos que nossa participante discursa sobre três papéis distintos em suas entrevistas, a saber: aluna da educação básica, aluna de graduação e professora estagiária.

No texto I, verificamos desde o início que S13, ao lembrar seu período escolar, se coloca como estudante do ensino fundamental, conforme o trecho abaixo:

S13: Tem um que me marcou/uma professora que até hoje assim **eu** falo com ela... ela era bem rígida na sala... só que isso fazia com que desse mais vontade de ir... porque quase todo mundo ia mal nas provas dela... cobrava muito... daí **eu** tinha mais vontade de estudar sabe... daí **eu** gostava muito dela... não era aquela aula assim... cansativa... ela fazia bem variada... ela fazia gincana com nós... era da quinta série... professora de história... **(Texto I, l. 17 à l. 23)**

O *eu* que discursa nesta passagem rememora o período em que ainda estava na escola. O retorno a este período de sua vida era esperado nesta questão, visto que a pesquisadora questiona sobre algum professor que a tenha marcado. Porém, ao lembrar, S13 se coloca como sujeito daquele tempo, enquanto aluna, discursando sobre suas atitudes, sobre o que gostava nas aulas e sobre as ações da professora de história.

Ainda como aluna de educação básica, S13 retorna ao momento em que fez a escolha pelo Curso de Letras:

S13: Pra Letras? no início **eu** queria fazer pra jornalismo... só que aí... como era bem concorrido... **eu** olhei assim/eu achei que não tinha muita capacidade de consegui sabe... aí **eu** fui olhando... fui descartando... fui deixando os que **eu/que eu** pensava em fazer... daí Letras **eu** até conversei com meu professor que era/que era o mesmo de português e literatura... daí ela também me estimulou a fazer... que **eu** ia bem sempre... e **eu** gostava... **eu** tinha sempre vontade... **eu** acho muito bonito... tipo... profissão de professor sabe... mas muita gente vinha me dizer... AH... que não vai ganhar bem... por que:: não vai ser bem remunerada... essas coisas que desanimam... mas daí **eu/eu** quando me inscrevi era a ideia de **eu** trocar depois pra jornalismo... mas agora já mudei... agora não quero mais... (Texto I, 51 à l. 62)

Nesta passagem, podemos verificar que a entrevistada nos apresenta como se deu a escolha pelo curso de Letras, os critérios desta escolha e se alguém a auxiliou nesta etapa. Em princípio, S13 nos diz que sua escolha primeira era o curso de Jornalismo, porém, por não acreditar em sua capacidade, procurou outro no qual pudesse iniciar seus estudos acadêmicos. Foi assim que entrou para o curso de Letras. Ao descartar outros, buscou conversar com seu professor, que lecionava na área, de modo que obtivesse alguma informação a respeito do Curso. Esse professor teve papel importante nesta escolha, tanto que é o primeiro sujeito a ser lembrado quando ela retorna ao momento em que teve de optar no vestibular. Acreditamos que ele é lembrado de forma positiva, pois a estimulou a prestar vestibular para a área, encorajando-a a partir de um desejo que ela mesma nutria pelo Curso e pela profissão (**eu** gostava... **eu** tinha sempre vontade... **eu** acho muito bonito... tipo... profissão de professor sabe...).

Outro papel assumido pela entrevistada é o de aluna de graduação. Vejamos o exemplo abaixo:

P3: S13... como é que tá o quinto semestre?

S13: ((risos)) hum em que sentido? ((risos)) é que assim... **eu** to vendo o quinto semestre como... o divisor das águas ((risos))

P3: Pois fale sobre isso ((risos))

S13: Tá ((risos)) é que:: dum lado é que tudo tá fazendo sentido assim... que **a gente** tá vendo né... antes eram só as teorias né... era iniciação introdução a tudo e agora tá... (**a gente** tá) nessas cadeiras de:: de conteúdo... dá pra dizer assim? ((risos)) há:: tá:: fechando o que **a gente** já viu... dá pra retomar que nem numa tá::-- em psicolinguística **a gente** vê coisas da sociolinguística de linguística geral de linguística contemporânea... sabe isso é muito bom... mas o estágio:: acaba com tudo ((risos))

P3: Por que que acaba com tudo?

S13: Pra mim... é bem particu/sei lá... **eu** percebo que... hã:: **eu** não posso dizer que **a gente** não tá preparado porque acho que preparado **a gente** nunca vai tá pro estágio... só que... falta ainda... sei lá... umas cadeiras de base () e tá sendo muito difícil... o estágio (**Texto III, I. 1 à I. 17**)

Nesta passagem, o dêitico de pessoa *eu* refere-se à entrevistada enquanto estudante de graduação. A primeira ocorrência deste dêitico permite que percebamos a opinião exclusiva de S13 em relação ao quinto semestre (**eu** to vendo o quinto semestre como... o divisor das águas). Quando solicitada a continuar a explicação do porquê do momento ser tão decisivo, S13 utiliza uma variação da pronome pessoal *nós* (a gente), incluindo, assim, seus colegas de aula no discurso. Nenhum deles é identificado, nem possui voz explícita no texto para sabermos quem são, porém, entendemos que se trata de colegas que passaram pelo mesmo processo pelo qual nossa sujeito de pesquisa passou durante sua formação profissional (**a gente** tá vendo / **a gente** vê coisas da sociolinguística da linguística geral da linguística contemporânea).

Ao incluir seus colegas num primeiro momento, S13 somente expõe aquilo que vivenciam no Curso, sem emitir qualquer opinião sobre o processo. Isso não ocorre quando a entrevistada julga não estarem, ela e os colegas, preparados para desempenhar as funções do estágio. Verificamos esta presença de opinião quando encontramos a segunda e a terceira ocorrências do dêitico *eu* (**eu** percebo que... hã:: **eu** não posso dizer). O uso de “a gente” permitiu que o sujeito dividisse sua opinião com outra(s) pessoa(s), sem a necessidade de identificação delas, evitando uma exclusiva responsabilização pelo que é dito.

O último papel apresentado por S13 nos textos analisados diz respeito à sua experiência de estágio. As passagens a seguir revelam isso:

(1)

S13: **Eu**... vejo que **eu** não poderia tá fazendo outra coisa assim... que é isso que **eu** quero pra mim... só que **eu** vejo que **eu** preciso me preparar MUITO ainda... **eu**... to o tempo todo me cobrando sabe... e a... é bom ter o estágio agora por causa disso... tem coisas que **a gente** não veria aqui... o professor pode até falar lá de didática e de estágio... mas que **a gente** só percebe indo pra escola mesmo... então... lá a observação que **eu** to fazendo é mais:: tá me mostrando isso... que o... a forma como... hã... como agir a minha possível metodologia... como **eu** ter uma porque que

achava que **eu** era diferente só que **eu** tando lá na sala de aula e vendo os alunos **eu** to vendo que **eu** tenho que agir... não como **eu** queria (**Texto III, I. 59 à I. 69**)

(2)

S13: Quando **eu** tava na regência **eu** tava achando muito ruim (risos)... **eu** achava que **eu** não tava seguindo o que **eu** tinha planejado... que tava/que eles não tavam compreendendo... parecia que **eu** não conseguia ver esse retorno... mas na hora e fazer o relatório... que **eu** peguei todos os/todos os documentos que tinha... tipo... ah:...também as sequências didáticas... o retorno deles assim... **eu** vi que foi possível tipo... fazer mais ou menos o trabalho... algumas coisas no meio não saíram bem... tipo... que ah:: tive que improvisar... na hora... sei lá... de levar uma atividade eu via que eles gostavam muito de jogos e daí era difícil adaptar tudo pra/prá jogos... daí **eu** também me perguntava... ah: até que ponto **eu** também tinha que fazer alguma coisa que eles realmente gostassem... é claro que facilita se eles gostam... mas a gente nem sempre faz coisas que a gente gosta... (**Texto IV, I. 107 à I. 119**)

No exemplo 1, S13 utiliza o dêitico de pessoa *eu* para se colocar na posição de professora estagiária. Este papel aparece mais explícito nos textos III e IV, visto que foram coletados em momentos específicos da graduação: 5º e 7º semestres, nos quais ocorrem os estágios de ensino fundamental e médio. A entrevistada registra o momento em que realiza o estágio e como ela se sente perante esta experiência. A certeza da escolha do curso (**eu** não poderia tá fazendo outra coisa assim), a cobrança quanto à preparação para as aulas (**eu**... to o tempo todo me cobrando sabe), o processo de formação profissional (como agir a minha possível metodologia... como **eu** ter uma) e as dificuldades que se colocam na prática (**eu** to vendo que **eu** tenho que agir... não como **eu** queria) são reveladas neste trecho como uma reflexão de S13 sobre os aspectos que envolvem a profissão docente.

No exemplo 2, a entrevistada mantém a posição de professora estagiária, porém mescla este papel com o de aluna de graduação. O papel de estudante de graduação aparece quando S13 retorna ao momento do processo de escrita do relatório final de estágio, no qual é realizada uma reflexão de tudo que foi desenvolvido no período de estágio, desde a sua observação à regência de classe (mas na hora e fazer o relatório... que **eu** peguei todos os/todos os documentos que tinha... tipo... ah:...também as sequências didáticas...). Mas o papel em destaque nesta passagem é o de professora estagiária, em que S13 nos mostra o momento

que estava em sala de aula (Quando **eu** tava na regência), sua avaliação em relação a este momento (**eu** tava achando muito ruim), algumas das atribuições do professor, ou seja, planejar (**eu** achava que **eu** não tava seguindo o que **eu** tinha planejado) e improvisar (ah:: tive que improvisar... na hora... sei lá... de levar uma atividade que **eu** via que eles gostavam muito de jogos), o outro na relação professor-aluno (é claro que facilita se eles gostam...), bem como uma reflexão sobre a sua prática (**eu** também me perguntava... ah: até que ponto **eu** também tinha que fazer alguma coisa que eles realmente gostassem). Este trecho revela a importância do estágio obrigatório na construção da identidade do estudante enquanto professor.

Ao realizarmos o levantamento das marcas de pessoa, verificamos que, nos quatro textos das entrevistas, prevalece o papel social de estudante de graduação. Entendemos que este papel está relacionado diretamente ao lugar e ao momento que se encontra nossa entrevistada, ou seja, na universidade em um curso de formação de professores, bem como pelos papéis sociais que os seus interlocutores desempenham, já que todos são estudantes, uns de graduação e outros de pós-graduação, dependendo do ano de realização da entrevista. Ainda que nossa entrevistada se coloque como professora estagiária em algumas passagens, retoma seu papel de estudante (educação básica e graduação), demonstrando as influências no seu processo de formação de identidade profissional, como o exemplo de outros professores, a sua experiência em disciplinas, os seus momentos reflexivos sobre a prática docente, entre outros.

Quanto às *modalizações*, podemos dizer que são as avaliações realizadas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Tendo em vista as representações do mundo físico, objetivo e subjetivo, podemos perceber as modalizações *lógicas*, as *deônticas* e as *apreciativas*, respectivamente.

Nas entrevistas, podemos ver algumas passagens em que há a presença destas modalizações, conforme os exemplos a seguir:

(3)

daí eu também me perguntava... ah: até que ponto eu também tinha que fazer alguma coisa que eles **realmente** gostassem... **é claro** que facilita se

eles gostam... mas a gente nem sempre faz coisas que a gente gosta...
(**Texto IV, l. 116 à l. 119**)

(4)

às vezes é um pouquinho de bom... um pouquinho de ruim... mas foi a experiência no ensino fundamental pra/pra eu ter um olhar diferente né... pra eu **realmente** ter me colocado na posição também de/de professora... e eu quero... eu vi que tipo... ahn... bem... foi muito desafiante às vezes... porque tipo ah... que/que eu vou fazer... que aula que eu vou montar... ou... ahn... era/era complicado... mas eu acho que no ensino médio **talvez** eu me saia melhor... (**Texto IV, l. 193 a l. 207**)

(5)

é que eu tava desde o segundo semestre daí agora eu me sinto bem mais segura e com domínio do que eu tô passando... mas **eu não sei** ainda se eu tô me sentindo bem professora pra ir lá na escola... (**Texto IV, l. 195 à l. 197**)

(6)

então... mas **claro** que no estágio é um tempo muito curto... mas eu acho que quem ao longo tempo de um ano **é possível** fazer um trabalho legal... (**Texto IV, l. 224 à l. 226**)

Nos trechos acima, retirados das entrevistas, podemos perceber a presença de modalizadores do discurso, tendo em vista os tópicos que estão sendo discutidos. Verificamos, num primeiro momento, a presença de modalizações *lógicas* que emitem um grau de certeza nas proposições enunciadas, reunindo fatos possíveis, certos e eventuais. Na passagem 3, identificamos um questionamento por parte da entrevistada, quanto ao que deve ou não levar para a sala de aula, algo que os seus alunos *realmente* gostem ou aquilo que ela havia planejado, e ressalta, com convicção, que o trabalho se torna mais fácil caso os alunos gostem (**é claro** que facilita se eles gostam...).

No trecho 4, também temos a presença de dois modalizadores lógicos. Num primeiro momento, a entrevistada nos apresenta a certeza de que o estágio no ensino fundamental a auxiliou a se colocar na posição de professora (mas foi a experiência no ensino fundamental pra/pra eu ter um olhar diferente né... pra eu **realmente** ter me colocado na posição também de/de professora...). Já ao utilizar o

modalizador *talvez* ao final do trecho, S13 acredita que provavelmente o estágio do ensino médio será melhor conduzido por ela, sem uma certeza definida (mas eu acho que no ensino médio **talvez** eu me saia melhor...).

A passagem de número 5 nos mostra outra modalização lógica de dúvida. Apesar de S13 estar atuando em um cursinho pré-vestibular e sentindo-se confiante perante as atividades que desempenha por lá, na escola isso não ocorre. A entrevistada demonstra incerteza quanto ao seu sentimento enquanto professora no ambiente escolar (mas **eu não sei** ainda se eu tô me sentindo bem professora pra ir lá na escola...).

No exemplo 6, a entrevistada revela um fato concreto do mundo objetivo ao afirmar com precisão que o tempo de estágio é muito breve para realizar um trabalho ideal com a turma (mas **claro** que no estágio é um tempo muito curto...). Ainda, finaliza o trecho, acreditando que seja *possível* a realização de um trabalho bom ao longo de um ano numa mesma turma (mas eu acho que quem ao longo tempo de um ano **é possível** fazer um trabalho legal...).

A análise das modalizações, em especial as *lógicas*, nos permitiu identificar como S13 vê o estágio obrigatório como um diferencial em sua constituição enquanto professora e como ela se sente ainda insegura em relação ao seu papel em sala de aula, tanto a respeito de seus métodos quanto ao seu posicionamento perante a turma.

Apresentada a análise do nível enunciativo que auxiliou na verificação das marcas de pessoa e dos modalizadores do enunciado presentes nas entrevistas, passaremos, então, à análise do nível semântico.

3.4 Nível semântico

A fim de verificarmos como se dá a construção das representações do trabalho docente por nosso sujeito ao longo do seu período de graduação, levaremos em consideração a interpretação que fizemos de seu discurso. De acordo com Bronckart e Machado (2004), as representações sobre o agir são construídas

por meio da linguagem. Assim, neste nível, pretendemos responder aos objetivos de pesquisa que propomos no início desta dissertação, tendo em vista alguns aspectos já observados nos níveis organizacional e enunciativo.

Qual papel social predomina nos textos da entrevistada?

No contexto de produção, observamos uma predominância do papel social de estudante de graduação por parte de nossa entrevistada, tendo em vista que a acompanhamos durante todo seu processo de formação profissional. Também identificamos que, entre os coprodutores, há uma relação de hierarquia, visto que, por vezes, o entrevistador, por vezes, estava na pós-graduação enquanto que a entrevistada estava na graduação, apesar de ser verificada uma proximidade com os entrevistadores tanto em idade quanto em vivências durante o curso. Entendemos que isso fez com que se mantivesse este papel social da produtora dos textos, pois quem a entrevistava detinha os questionamentos referentes aos tópicos a serem contemplados na entrevista, enquanto que nossa entrevistada aguardava uma espécie de “comando” desses questionamentos para que pudesse falar sobre eles, ainda que ela fosse detentora de suas experiências de vida que seriam narradas.

Quando analisamos as marcas de pessoa presentes nos textos, também pudemos identificar a predominância do papel social de estudante de graduação, sendo, por vezes, aluna-professora estagiária e, por outras, aluna das disciplinas curriculares. Percebemos isso pelo constante uso do pronome pessoal *eu*, através do qual se incluía nas descrições e narrações a respeito de seu momento no curso, suas experiências durante as disciplinas, no estágio, etc.

Ainda, cabe salientar que, apesar da entrevistada ter assumido diferentes papéis enunciativos (aluna de educação básica e professora estagiária), ela os utilizava para relatar seu momento de escolha da profissão, seu momento atual e suas vivências no curso de graduação. Portanto, diante do exposto, acreditamos que há o predomínio do papel social de estudante de graduação no texto analisado.

Quais actantes do trabalho docente estão presentes em seus textos?

Em relação aos actantes do trabalho docente, retomamos Bronckart e Machado (2004), que entendem como actante a pessoa implicada no agir, dividido entre *ator* e *agente*. Ao ator são atribuídas intenções e capacidades, tendo como

principal característica a responsabilidade do agir. Já o agente é visto como aquele que não apresenta estas intenções e capacidades, nem mesmo assume responsabilidade no agir. Tendo em vista este entendimento, percebemos, através da análise dos mecanismos de coesão nominal, que há como destaque nos textos, em primeiro lugar, o actante *professor*, seguido do actante *aluno* e suas variantes.

No exemplo abaixo, podemos notar a presença do actante professor na fala da entrevistada:

P1: Tu já te coloca nessa posição?

S13: É eu acho que esse tipo/lá no alternativa sim... eu vou e já é diferente... é que eu tava desde o segundo semestre daí agora eu me sinto bem mais segura e com domínio do que eu tô passando... mas eu não sei ainda se eu tô me sentindo bem **professora** pra ir lá na escola... é que agora também tem a experiência no ensino médio... bom acho que é independente se foi bom ou ruim... sempre às vezes é um pouquinho de bom... um pouquinho de ruim... mas foi a experiência no ensino fundamental pra/pra eu ter um olhar diferente né... pra eu realmente ter me colocado na posição também de/de **professora**... e eu quero... eu vi que tipo... ahn... bem... foi muito desafiante às vezes... porque tipo ah... que/que eu vou fazer... que aula que eu vou montar... ou... ahn... era/era complicado... mas eu acho que no ensino médio talvez eu me saia melhor... (Texto IV, l. 193 a l. 207)

Neste trecho, na primeira referência que faz ao professor, S13 o entende como *ator*, já que nos conta que não se sente tão preparada para exercer a atividade de professora. Ator, pois compreende o professor como aquele que assume responsabilidade no agir e apresenta intenções e capacidade para exercer sua função. Já na segunda referência ao actante professor, ao relatar que a experiência no ensino fundamental a auxiliou a se colocar em tal posição, ela traz uma das atribuições deste trabalho, tal como preparação das aulas, permitindo que visualizemos uma das responsabilidades do agir docente.

Outro momento em que nossa entrevistada apresenta o professor como actante é no trecho a seguir:

P3: O que que é ser professor pra ti?

S13: Hum é... ah é muita coisa ((risos))... é despertar é... não é só passar um conteúdo tem que faze:::r há:: relação com tudo... tem que... ah é bastante... responsabilidade (Texto III, l. 128 à 131)

Nesta passagem, S13 atribui responsabilidade ao agir do professor, tendo em vista que este trabalho não se caracteriza somente por transmitir o conhecimento adquirido, mas também por relacionar os conteúdos, inclusive, com as experiências de vida dos alunos.

O outro actante envolvido no trabalho docente, segundo S13, é o *aluno*. Quanto a isso, podemos verificar o trecho abaixo:

S13: Sim... agora eu sei que é o que eu quero... eu tenho medo de não ser uma boa profissional... e os meus futuros *alunos* não gostarem de mim... isso é uma coisa que até pouco tempo atrás era um critério que tava fazendo quase eu largar o curso... pelo medo de não SER uma boa professora (**Texto II, l. 57 a l. 61**)

Ao trazer o actante *aluno* em seu discurso, S13 o entende como agente. No exemplo acima, podemos verificar que os *alunos* aguardam o agir do professor, que espera ser *um bom profissional*. Neste caso, os alunos não assumem responsabilidades em relação ao agir, transferindo esta responsabilidade ao professor, nem mesmo apresentam intenções tendo em vista o agir.

Portanto, ao observarmos os actantes presentes nos textos de S13, identificamos o predomínio do actante professor enquanto ator, e do actante aluno como agente.

Como S13 caracteriza o trabalho docente ao longo de seu processo de formação profissional inicial?

Tendo em vista o que Bronckart e Machado (2009) dizem a respeito do trabalho docente, tal como um trabalho que apresenta características *interpessoais, pessoais, impessoais, interacionais*, etc., procuramos identificar certas características deste trabalho presentes na fala de S13.

Num primeiro momento, identificamos que o trabalho docente é *interpessoal*, ou seja, apresenta uma interação entre pares. Vejamos:

P3: Mas o que que te assusta? por que que tu poderia não fazer agora?
S13: Hã... porque:: ((pausa)) tem uma *turma* ali... me esperando sabe... eu não quero fazer um trabalho assim-- tá eu sei que no estágio todo mundo da turma vai passar e não vai... tipo... os *alunos* vão gostar... (**Texto III, l. 35 à 39**)

Neste trecho, S13 dá destaque para a interação com o aluno (turma). Através dos mecanismos de coesão nominal, percebemos que o aluno está presente como o segundo actante mais evidenciado no trabalho docente. Na fala da entrevistada, verificamos que o trabalho docente exercido por ela depende desta interação com os alunos.

Identificamos, também, que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, *peçoal*, pois envolve dimensões do trabalhador, e *impessoal*, já que este sofre influências externas em seu trabalho. O exemplo a seguir nos mostra isso:

S13: Eu... vejo que eu não poderia tá fazendo outra coisa assim... que é isso que eu quero pra mim... **só que eu vejo que eu preciso me preparar MUITO ainda**... eu... to o tempo todo me cobrando sabe... e a... é bom ter o estágio agora por causa disso... tem coisas que a gente não veria aqui... o professor pode até falar lá de didática e de estágio... mas que a gente só percebe indo pra escola mesmo... então... lá a observação que eu to fazendo é mais:: tá me mostrando isso... que o... a forma como... hã... como agir a minha possível metodologia... como eu ter uma porque que achava que eu era diferente só que eu tando lá na sala de aula e vendo os alunos eu to vendo que eu tenho que agir... não como eu queria (**Texto III, I. 59 à 69**)

Aqui, verificamos que S13 acredita que o exercício do trabalho docente é *peçoal*, ou seja, ela relata uma necessidade em se preparar mais para exercer tal ofício, bem como a nível *impessoal*, isto é, tendo seu trabalho influenciado por vozes externas (professores do estágio) e por sua interação com o meio escolar.

Por último, mas não menos importante, o trabalho docente é *interacional*, o que significa que o trabalhador transforma e é transformado pelo meio em que atua.

No último exemplo apresentado acima, compreendemos como o trabalhador pode ser transformado pelo contato com o meio. S13 nos mostra que, ao estar na sala de aula, passa a pensar em sua própria metodologia, tendo de se adaptar à turma que encontra, enfrentando possíveis dificuldades que não eram previstas em seu planejamento inicial.

P3: **É? teu projeto tem a ver com o quê? que tema que tu escolheu pra trabalhar?**

S13: **É... construção da identidade...** deles né... porque isso é o que (compõe) o **contexto**... que eu vejo lá que eles têm assim bastante problema... na família e coisa... e daí... com as observações que eu via... hã:: que... a escola pra eles parecia que eles tavam... estudando aquela/tipos de texto... substantivo ou as classes gramaticais e não tinha

relação nenhuma com... **coisas fora da sala de aula assim...** daí::
 pensei nisso... em construção de () de identidade... mas to resumindo
 tudo porque é um... **(Texto III, I. 90 à I. 99)**

No trecho acima, notamos que, ao pensar em um projeto de estágio, S13 procurou adaptar os conteúdos de língua portuguesa ao contexto no qual os alunos estavam inseridos. Esta constatação nos mostra que a entrevistada, ao realizar seu estágio, preocupou-se em transformar o meio em que estava se colocando enquanto professora.

Respondidas as questões referentes aos nossos objetivos específicos, procuraremos responder à nossa questão inicial de pesquisa, tendo em vista o que nossa entrevistada tem a dizer sobre o trabalho docente.

Quais são as representações do trabalho docente que estão presentes no discurso do estudante de licenciatura?

Ao observarmos os textos referentes às entrevistas realizadas com S13 ao longo do seu período de formação profissional, identificamos que o estágio curricular se colocou como um “divisor de águas” (pelas próprias palavras do sujeito) neste processo. Percebemos isso através da percepção que a entrevistada revela sobre o trabalho docente em um momento anterior à sua experiência enquanto professora e em um momento posterior.

Inicialmente, S13 entendia o profissional docente como transmissor de conhecimento e como aquele que forma diversas outras profissões. Também entendia o trabalho docente como algo que exige muita preparação para lidar com outras pessoas. As palavras de S13 em relação a estas percepções partem de um senso comum de nossa sociedade, correspondendo a pensamentos que geralmente se tem antes de entrar em um curso de licenciatura.

Em um segundo momento, após realizar os estágios obrigatórios, S13 revela uma percepção diferenciada daquela vista anteriormente. Neste momento, já entende que a profissão docente demanda conhecimentos específicos, exigindo maior responsabilidade de quem atua nesta profissão. Ao relatar a escolha do projeto de estágio, a preocupação que teve na preparação das aulas, ao detectar que a imprevisibilidade faz parte do dia a dia escolar, a busca por transpor os

conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas para as disciplinas práticas, indica um maior entendimento por parte da entrevistada a respeito das características que envolvem a profissão docente. As palavras que são utilizadas por S13 também diferem, visto que indicam um maior conhecimento técnico sobre os saberes da disciplina que irá ministrar.

Porém, nas quatro entrevistas, um aspecto está presente e não se modifica, apenas se atenua: a insegurança em relação à sua atuação enquanto professora. Desde o primeiro momento, S13 se sentia insegura ao que os alunos iriam achar dela. Para tanto, busca atividades extraclasse para ultrapassar esta barreira pessoal. Do início do curso até seu último ano, inseriu-se no quadro docente de um cursinho pré-vestibular popular da própria universidade, a fim de adquirir experiência em sala de aula. Mais adiante, após ter conhecido os diversos grupos de pesquisa e de extensão existentes no curso, escolheu fazer parte de um grupo que realizava atividades de extensão em escolas públicas da cidade. Estas duas experiências fizeram com que S13 conquistasse maior autonomia na regência de classe e na preparação das aulas.

Dois questionamentos sempre apareciam nas respostas do sujeito: “será que os alunos irão gostar de mim? Serei uma boa professora?”. Ao verificarmos estas angústias nos textos, procuramos nos perguntar, então, o que seria um bom professor para S13, e o que faria os alunos gostarem dela?

Percebemos, em suas respostas, que o fato de conseguir transpor a parte teórica aprendida na faculdade para a prática que ela desenvolvia na escola era um dos pontos que a tornariam, a seu ver, uma “boa” professora. Outro fato é o de conseguir adequar o que era conteúdo de língua portuguesa à realidade vivida pelos alunos em seus contextos e, ainda, a consonância do que ela levaria aos alunos com o que eles esperavam das aulas de língua portuguesa.

Portanto, entendemos que S13, em seus textos, representa o trabalho docente como sendo complexo, o qual exige muito estudo e reflexão, sendo o estágio curricular um dos pilares que permite uma maior compreensão por parte deste novo/futuro profissional do que seja o trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, analisamos quatro textos provenientes de entrevistas realizadas com um aluno ingressante no primeiro semestre de 2011 em um Curso de Licenciatura em Letras. Acompanhamos este sujeito, professor em formação, durante todo seu período de graduação, com a finalidade de perceber a construção das representações pertinentes ao trabalho docente apresentadas por este sujeito em seus discursos, por meio de questionamentos como os processos de decisão e de reflexão sobre a prática. Estes questionamentos foram realizados em quatro momentos bem pontuais de seu processo de formação profissional, a saber: primeiro semestre (início do curso), terceiro semestre (período anterior às disciplinas didáticas e ao estágio), quinto semestre (período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio) e oitavo semestre (período posterior ao estágio).

Para atingirmos nossos objetivos, a presente pesquisa teve sua sustentação teórica nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Machado. Essa escolha deveu-se ao fato da importância dada pela teoria ao papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, como neste caso, o trabalho docente. Para tanto, realizamos nossa análise a partir da identificação do contexto de produção das entrevistas, para, posteriormente, focarmos nos três níveis que o ISD propõe para análise, sejam eles o organizacional, o enunciativo e o semântico.

Entendemos que nosso aporte metodológico foi satisfatório para que pudéssemos sanar nossos questionamentos, bem como atingir nossos objetivos apresentados no início deste trabalho. A análise que realizamos dos três níveis propostos por tal teoria permitiu-nos observar que nosso sujeito representa do trabalho docente como algo prazeroso e ao mesmo tempo complexo, visto que exige tanto conhecimento teórico quanto conhecimento humano. Ainda, nossa entrevistada entende que o estágio curricular obrigatório se faz de extrema importância para a formação profissional docente, pois é o momento da formação em que o aluno está ligado diretamente à prática, permitindo refletir e resignificar seu agir.

Por termos observado essas questões, achamos necessário retomarmos os motivos que nos levaram a propor este trabalho de dissertação, para que possamos mostrar quais contribuições para a área de pesquisa estamos trazendo com ele. Assim, entendemos que muitos dos estudos sobre o ensino que vêm sendo realizados em áreas como a Linguística Aplicada e a Educação apresentam como foco as metodologias, sobre como os professores devem ministrar as suas aulas, retirando a autonomia deste profissional, interferindo no campo de atuação próprio do professor. Dentre esses trabalhos, não vemos muitos estudos que foquem o ensino enquanto trabalho. Também procuramos entender o porquê de os estudantes buscarem um curso de licenciatura, tendo em vista todos os dizeres relativos à profissão que circulam em nossa sociedade. Para tanto, decidimos acompanhar um destes estudantes durante seu período de graduação, para que pudéssemos verificar quais as representações do trabalho docente são reveladas em seu discurso.

Ao acompanharmos este aluno, verificamos que sua percepção sobre a profissão é constantemente acompanhada pela insegurança, apesar de apresentar a certeza do desejo em seguir na carreira docente. Nas entrevistas iniciais, S13 estava insegura e, quando representava o trabalho, trazia o entendimento do senso comum. Com o passar dos semestres dentro do curso, S13 começa a apropriar-se do discurso docente, apesar de não conseguir definir com muita clareza o que seria este trabalho, mas revelando na descrição de sua prática características próprias do *métier* do professor. Ainda assim, sentia-se insegura para desenvolver tal atividade.

Entendemos que se sentir insegura possa ser uma característica própria da entrevistada, como pode revelar uma fragilidade do curso de formação, conforme ela nos relata em alguns momentos. Porém entendemos, também, que o aluno, ao ser colocado no ambiente escolar, quando é posto à prova para desenvolver aquilo que aprendeu nas disciplinas teóricas, compreende melhor o que seja o trabalho docente e pode, assim, refletir e resignificar sua atuação profissional. Com isso, percebemos pelas palavras de S13 que a prática do estágio obrigatório curricular seja de suma importância para a formação do profissional docente, desde a observação até o relatório final de prática.

Portanto, acreditamos que o que trouxemos de resultados em nossa pesquisa tenha sido satisfatório. Isso porque, apesar de termos analisado o discurso de uma estudante de licenciatura, este discurso pode ser confirmado através de outras experiências. Devemos observar, ainda, o crescente entendimento da docência como um trabalho, e como podemos auxiliar neste processo. Por isso, acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de outros trabalhos que levem esse foco, de modo que possamos compreender ainda mais como se representa o trabalho docente e como se entende este processo de formação do profissional.

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, 2011 [1979], p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, B. Prefácio. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. xxi-xxvii.

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.

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.

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.

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.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1988.

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.). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A - TRANSCRIÇÕES – SUJEITO 13**2011 – TEXTO I**

- 1 **P1: Onde tu estudou o ensino fundamental e o ensino médio?**
S13: O ensino fundamental e o médio em escola pública... estadual lá da minha cidade...
- P1: Da tua cidade?**
- 5 S13: Uhum...
- P1: Qual a tua cidade?**
S13: Na mesma escola... Três de Maio...
- P1: Uhum... tá... e... no colégio... qual a disciplina tu mais gostava?**
S13: Era português... por isso que eu optei também...
- 10 **P1: E o que que tu não gostava?**
S13: Eu não gostava de... biologia... nunca gostei...
- P1: E tu lembra de algum professor assim... durante todo teu ensino fundamental e médio que tenha te marcado... tanto positivamente quanto negativamente?**
- 15 S13: Um de cada? Do ensino fundamental e do médio?
P1: Não... pode ser durante toda...
S13: Tem um que me marcou/uma professora que até hoje assim eu falo com ela... ela era bem rígida na sala... só que isso fazia com que desse mais vontade de ir... porque quase todo mundo ia mal nas provas dela...
- 20 cobrava muito... daí eu tinha mais vontade de estudar sabe... daí eu gostava muito dela... não era aquela aula assim... cansativa... ela fazia bem variada... ela fazia gincana com nós... era da quinta série... professora de história...
- P1: Ela te marcou então positivamente?**
- 25 S13: Aham...
- P1: E negativamente... tem algum que tenha te marcado?**
S13: ((pausa)) olha... tem uma da terceira que eu lembro até hoje que ela era/assim como eu era novinha né... terceira série... ela era muito de mandar nós fazer texto... e eu não gostava... aí nós saía... ia pra qualquer
- 30 lugar ela já mandava fazer texto... e era tipo... nós tinha que ficar muito quietinho na sala... se alguém abria a boca ou se conversava qualquer coisa... ela descontava minuto no recreio... tipo cinco minutos a menos do recreio... e quem não fez o tema... tantos minutos... então a gente fazia as coisas por obrigação pra depois a gente ter o recreio...
- 35 **P1: E isso né... não é nada bom...**
S13: É...
- P1: E tu gosta de ler?**
S13: Gosto...

P1: E o que que tu costuma ler?

40 S13: Eu gosto de le/prefiro ler revista... jornal... assim... sei lá... e daí livro... sei lá... bastante variado sabe...

P1: E tu gosta de escrever?

S13: Eu tenho um blog que eu escrevo... eu gosto... mas... assim... pra mim... tipo... o blog eu não divulgo... eu não gosto... eu não tenho por
45 divulgar... pra mim mesmo...

P1: Aí tu escreve lá... que tipo de coisa que tu escreve assim?

S13: Gosto de escreve conto... e... é mais conto...

P1: Legal... e quando que tu decidiu fazer o vestibular pra Letras?

S13: Quando tava no finalzinho das inscrições... ((risos))

50 **P1: É? ((risos)) e por que que tu decidiu fazer o vestibular?**

S13: Pra Letras? no início eu queria fazer pra jornalismo... só que aí... como era bem concorrido... eu olhei assim/eu achei que não tinha muita capacidade de consegui sabe... aí eu fui olhando... fui descartando... fui deixando os que eu/que eu pensava em fazer... daí Letras eu até
55 conversei com meu professor que era/que era o mesmo de português e literatura... daí ela também me estimulou a fazer... que eu ia bem sempre... e eu gostava... eu tinha sempre vontade... eu acho muito bonito... tipo... profissão de professor sabe... mas muita gente vinha me dizer... AH... que não vai ganhar bem... por que:: não vai ser bem remunerada... essas
60 coisas que desanimam... mas daí eu/eu quando me inscrevi era a ideia de eu trocar depois pra jornalismo... mas agora já mudei... agora não quero mais...

P1: O primeiro vestibular que tu fez foi realmente pra Letras? tu não chegou a fazer vestibular pra outra coisa?

65 S13: Não...

**P1: Tá... e assim ó... quando... quando tu decidiu fazer... tu já disse aqui que muita gente falava coisas que te desanimavam... alguma coisa do tipo... e o que que a tua família... os teus amigos falaram sobre isso? Quando tu decidiu/quando tu disse pra eles que ia fazer
70 Letras?**

S13: ((pausa)) eu lembro da diretora da minha escola... isso é uma coisa que eu lembro porque quando eu falei ela disse Al... isso é facinho de passar... tipo... como se tivesse... ahn... desvalorizando sabe... por ser um curso assim... vinha AH tu passa... nem te estressa... tu passa... mas
75 a minha família não... a minha família sempre me apoiou...

P1: Sempre tem quem... quem menospreze um pouco né?

S13: É...

P1: Mas assim ó... pra fazer o curso... tu chego a procurar informações sobre matérias que iam ter... falar com alguém?

80 S13: É... eu falei com as veteranas... tinha comunidade no Orkut depois eu entrei e no site eu vi as disciplinas... as cadeiras do primeiro e do

segundo... porque eu pensei... vai que eu não goste... daí eu ia trocar pra jornalismo né... ver se eu podia recuperar alguma coisa... essa era a...

P1: E quais as expectativas que tu tem aqui em relação ao curso?

85 **Que que tu espera que ele possa te proporcionar?**

S13: Que me forme como/tipo... que eu tenha capacidade de dar/pra eu saber tipo... bem o conteúdo... pra eu saber compartilhar ele... pra eu não ter só pra mim... mas eu tô gostando muito...

P1: É? E o que que tu acha que tu vai aprender aqui?

90 S13: É isso... o que eu falei antes...

P1: Tu acha que vai aprimorar o que tu aprendeu no colégio... vai ver bastante coisa diferente do que tu viu no colégio... tu vai aprender... ahn... como dar aula... coisas assim...

S13: É... eu acho que tanto um quanto o outro... até pra saber como dá

95 aula... como entender os alunos... e... também o que eu aprendi na escola mas mais aprofundado...

P1: Uhum... e tu quer ser professora?

S13: Quero... ((risos)) quero... até agora quero... ((risos))

P1: E o que que tu acha que é ser professora?

100 S13: Ai meu Deus... ((risos)) ((pausa)) Ah... ((pausa)) professor pra/pra compartilhar seus conhecimentos... só... eu acho bonito...

P1: É uma profissão que... que...

S13: Porque eu acho uma das principais profissões... porque tipo... um médico... qualquer coisa... tu precisa ter um professor... então... pra mim

105 é uma das/das principais...

P1: E assim... como que tu projeta a tua atuação depois que sair daqui do curso? Tu pretende fazer uma pós-graduação... tu pretende dar aula em colégio... universidade...

S13: Eu quero dar um tempo aula em escola... em alguma coisa mais...

110 claro... fazer uma pós e eu pretendo faculdade depois assim né... não muito tempo em escola...

P1: O objetivo maior seria dar aula em universidade?

S13: É...

P1: Então era isso... muito obrigada...

2012 – TEXTO II

1 **P2: Então... fica bem à vontade tá... eu vou te fazer algumas perguntas relativas ao curso... bom... a primeira delas é... tu acha que o curso tá atendendo as tuas expectativas?**

S13: Ah... sim... tá... eu entrei no curso com uma expectativa diferente

- 5 do que eu tô tendo hoje
P2: Uhum...
 S13: Mas... tá positivamente... eu entrei pra/pro que eu/inicialmente eu ia trocar de curso... agora eu já:: pretendo terminar... porque...
- 10 **P2: Ah tá... então...quer dizer que... há...**
 S13: Trazendo pra pergunta então... as expectativas são positivas
P2: E quais/tu lembra das tuas expectativas lá no iní/lá no primeiro semestre?
 S13: Bom... era... era mais no/na questão do aprendizado pra mim...
P2: Uhum...
- 15 S13: Pra aprender pra mim... hoje eu já vejo que... eu tenho que aprender mas pensando de que forma que esse conteúdo vai me servir pra depois eu tá passando
P2: Uhum... como professora mesmo depois... tu tá envolvida em algum projeto?
- 20 S13: Não
P2: Tá... mas tu tá pensando em entrar em algum projeto?
 S13: É eu penso... só que eu não quero entrar em alguma coisa que não é/que não vai ser bem/não quero me dedicar numa coisa que... vou entrar em um grupo de estudos e não é aquilo que eu quero estudar
- 25 sabe?
P2: Tá mas qual é o critério que tu tá usando pra dizer assim... ah vou escolher esse grupo?
 S13: Eu não tô muito familiarizada com isso... eu não sei assim/nem sei de todos os projetos que tem...
- 30 **P2: Uhum... mas**
 S13: Eu teria interesse... só que tem muitas questões atrás... o tempo e tal...
P2: Certo... mas assim se tiver que escolher... a tua tendência é ir mais pra área da linguística... da língua... da literatura?
- 35 S13: Há... da língua primeiro mas a linguística também me atrai bastante... a literatura não
P2: Literatura não... é mais a parte língua/linguística... aham... mas tu falou que tu tá mais preocupada com essa questão de ensinar então... e se tivesse que definir então...
- 40 S13: Isso é o que mais me preocupa...
P2: Uhum... e se tivesse que definir... então o que que é ser professor?
 S13: Eu lembro que na outra entrevista eu falei que era... o professor era transmitir informações e hoje já eu vejo que já mudou muito o meu
- 45 conceito... o professor ele não é simplesmente o que passa informações... passa conhecimento... ele vai tá... há... de uma certa forma... ele tá trabalhando com pessoas sabe... não é umas

maquinazinhas que vai tá passando conteúdo e eles vão ter que absorver e deu... eu acho que é bem mais além de passar o conteúdo... tu vai estar... formando eles de alguma forma... eu não sei que palavra utilizar...

50 **P2: Então tu acha que hoje/acha que isso/isso mudou com relação ao início... quer dizer tu achava que tava mais direto na relação do conteúdo e hoje tu acha que a coisa é maior...**

55 S13: É... não é só... ser professor não é só... essa coisa tão...

P2: Mas é o que tu quer?

S13: Sim... agora eu sei que é o que eu quero... eu tenho medo de não ser uma boa profissional... e os meus futuros alunos não gostarem de mim... isso é uma coisa que até pouco tempo atrás era um critério que Tava fazendo quase eu largar o curso... pelo medo de não SER uma boa professora

P2: Uhum

S13: Não que o curso não esteja me agradando... não que não esteja trazendo/minhas expectativas...

65 **P2: Mas em que que tu acha que o curso poderia te ajudar nesse sentido de ser uma boa professora?... e o que que tu acha que não tem a ver com o curso?**

S13: Como assim... de...

70 **P2: Em que que tu acha/que parte tu acha que assim... o curso me ajuda e POde me ajudar... agora isso/essa parte talvez não...**

S13: Tá... que nem assim ó... que nem eu vejo agora... o curso que eu tô fazendo é licenciatura... e eu vejo que... há... tem coisas que... pra sala de aula... pra licenciatura eu não vou aprender aqui de jeito nenhum...

P2: Por exemplo? lembra de alguma coisa... agora?

75 S13: Tanto em questão de conteúdo... o quê trabalhar em sala de aula é muito do que eu já tenho né... da bagagem que eu trouxe de... de época de esCOLa... assim como me portar diante da turma... isso é uma coisa que também... eu acho que tu não aprende a ser professor... não é uma coisa que “ah tu vai ser assim”... eu não vou aprender isso aqui...

80 **P2: Uhum... vai aprender algumas coisas... mas tem outras coisas que você acha que não se aprende num curso... de graduação...**

S13: Tipo... eu não vou sair daqui com um diploma na mão... assim... e: sabendo dar aula... não sei... quem sabe depois... no estágio... eu queria que me dissessem que sim... que quando chegar em didática os problemas vão estar resolvidos... tu não vai mais ter medo de dar aula ((risos))

85 **P2: Aham... e qual é a tua ideia depois que terminar o curso?... tu pensa em pós-graduação...tu pensa em sair e ficar um tempo dando aula... qual é a tua ideia?**

90 S13: O meu foco é... o ensino superior... assim... dar aula em ensino superior... tanto que... querendo ou não tu tem que olhar pra questão... da remuneração

P2: Uhum

S13: Tu vê... a minha família não é de condições boas... pra eu não
95 Pensar nisso...

P2: Sim...

S13: Mas... eu não seria uma profissional feliz seguindo direto... tipo...
acabei a graduação daí passar pro mestrado sem experiência de dar
aula... daí eu sei que eu ia chegar e... e pode ser que chegaria a dar
100 aula em ensino superior e não ia ter a experiência... então... a minha
aula não ia ser boa... e pra mim isso não adianta... então eu quero sim
dar um tempo de aula... ou em escola... ou em cursinho não sei ainda
((risos)) mas dar um tempo de aula...e... eu pretendo fazer o
bacharelado depois... e ter uma experiência em au/em sala de aula... e
105 depois sim... seguir um mestrado um doutorado

P2: Mas antes ter uma experiência na esCOla ou então em outra::

S13: Eu não sei se tem como ter isso... os dois juntos... tipo... tá dando
aula e seguir com um mestrado eu acho que não tem como né...

P2: Uhum... é isso S13 obrigado

2013 – TEXTO III

1 **P3: S13... como é que tá o quinto semestre?**

S13: ((risos)) hum em que sentido? ((risos)) é que assim... eu to vendo
o quinto semestre como... o divisor das águas ((risos))

P3: Pois fale sobre isso ((risos))

5 S13: Tá ((risos)) é que:: dum lado é que tudo tá fazendo sentido
assim... que a gente tá vendo né... antes eram só as teorias né... era
iniciação introdução a tudo e agora tá... (a gente tá) nessas cadeiras
de:: de conteúdo... dá pra dizer assim? ((risos)) hã:: tá:: fechando o que
a gente já viu... dá pra retomar que nem numa tá::-- em psicolinguística
10 a gente vê coisas da sociolinguística de linguística geral de linguística
contemporânea... sabe isso é muito bom... mas o estágio:: acaba com
tudo ((risos))

P3: Por que que acaba com tudo?

S13: Pra mim... é bem particu/sei lá... eu percebo que... hã:: eu não
15 posso dizer que a gente não tá preparado porque acho que preparado a
gente nunca vai tá pro estágio... só que... falta ainda... sei lá... umas
cadeiras de base () e tá sendo muito difícil... o estágio

P3: Tu já teve alguma experiência em sala de aula como professora antes do estágio?

20 S13: Hã:: no Alternativa... no cursinho né... como professora de redação

P3: E tu acha que isso te ajuda de alguma forma agora pro estágio?

S13: Sim... bah... é com outro tipo de aluno mas ajuda sim... em sala de aula

P3:Uhum... e tu optou então por fazer estágio agora né... tu fazendo a observação?

25

S13: Uhum

P3: Em tempo regular... pra ti foi fácil tomar essa decisão de fazer agora ou tu

30 S13: Nã::o eu nem to ainda certa... eu vou começar a chorar por causa disso ((risos))

P3: Por quê::?

S13: ((risos)) mas... é que... eu to conversando com a profe Denise... daí e... ela me orientou a fazer a observação... terminar... e depois eu vou decidir se... é pra fazer a regência ou não

35 **P3: Mas o que que te assusta? por que que tu poderia não fazer agora?**

S13: Hã... porque:: ((pausa)) tem uma turma ali... me esperando sabe... eu não quero fazer um trabalho assim-- tá eu sei que no estágio todo mundo da turma vai passar e não vai... tipo... os alunos vão gostar... sei lá só que... hã: eu quero tá bem preparada pra fazer... eu não quero fazer que nem aquela professora deles assim... que a gente vê assim bom a gente escuta tanto () como não é pra ser... a gente vê as professoras como modelo assim... e eu tenho medo de acabar me adequando a isso... por falta de tempo (de preparar)... e agora tem bastante assim as outras disciplinas tão exigindo bastante da gente... daí não tá (tirando) muito tempo

40

P3: Tu tá participando de algum grupo de pesquisa... extensão... aqui na universidade?

S13: De grupo eu to no de extensão

50

P3: Qual que é?

S13: No ateliê de textos

P3: Ah:: tá

S13: Que eu gosto muito ((risos))

P3: É? e tu:: quais são as tuas expectativas em relação ao estágio agora assim... como é que tá sendo pra ti observar essas aulas... olhar a realidade da escola... a profissão de professor... como é que estão as tuas expectativas em relação a tudo isso... a esse contexto?

55

S13: Eu... vejo que eu não poderia tá fazendo outra coisa assim... que é isso que eu quero pra mim... só que eu vejo que eu preciso me preparar

60

MUITO ainda... eu... to o tempo todo me cobrando sabe... e a... é bom ter o estágio agora por causa disso... tem coisas que a gente não veria aqui... o professor pode até falar lá de didática e de estágio... mas que a gente só percebe indo pra escola mesmo... então... lá a observação que eu to fazendo é mais:: tá me mostrando isso... que o... a forma como...
65 hã... como agir a minha possível metodologia... como eu ter uma porque que achava que eu era diferente só que eu tando lá na sala de aula e vendo os alunos eu to vendo que eu tenho que agir... não como eu queria

70 **P3: Sim... e:: em que série que tu tá observando?**

S13: Hã é... sétimo ano

P3: E como é que é a turma?

S13: () E/eu to lá no Pão dos Pobres... que é mais... eu já quis ir assim pra uma escola que tivesse... achando que ia ser mais periférica... que
75 teria mais aluno... que eu já ouvia lá que era assim a escola como se fosse um refúgio dos alunos né... e aí... mas a turma é MUITO boa... até me surpreendi assim... que eles... atendem todas as solicitações que a professora faz são calminhos ((risos)) tem uma ou outra conversa mas... é o que é normal... eu to achando... a turma eu não vejo problema o
80 problema é como EU vou trabalhar

P3: E como é que foi pensar num projeto... pro estágio... foi difícil... foi fácil

S13: Ai essas perguntas tão muito difícil ((risos))

85 **P3: Por quê::: ? como é que foi? foi fácil foi tranquilo... teve uma ideia boa... demorou pra vir não conseguiu pensar?**

S13: É demorou... mas eu goste/gostei muito do meu projeto... to acreditando nele... só que eu queria ter mais tempo pra... planejar BEM essas aulas sabe... assim pra conseguir tudo o que eu imaginei pro projeto pra conseguir concretizar

90 **P3: É? teu projeto tem a ver com o quê? que tema que tu escolheu pra trabalhar**

S13: É... construção da identidade... deles né... porque isso é o que (compõe) o contexto... que eu vejo lá que eles têm assim bastante problema... na famí::lia e coisa... e daí... com as observações que eu
95 via... hã:: que... a escola pra eles parecia que eles tavam... estudando aquela/tipos de texto... substantivo ou as classes gramaticais e não tinha relação nenhuma com... coisas fora da sala de aula assim... daí:: pensei nisso... em construção de () de identidade... mas to resumindo tudo porque é um

100 **P3: Sim... então... tu... te sente preparada pra assumir a regência da turma? o que que é pra ti... estar preparada?**

S13: É::: que nem eu disse... preparada eu não me sinto e sei que eu nunca vou tá... mas um... preparada não em questão de saber o

105 conteúdo... sabe... porque saber o conteúdo eu acho que mesmo se o estágio fosse só lá no meu último semestre eu ia ter que estudar gramática pra ver alguma coisa... mas é preparada... hã::... frente à turma frente aos alunos eu me sentir SEGURA ()

P3: É isso que tu ach/que teria que tá preparada NESSE sentido

S13: Uhum

110 **P3: Aham... e tu acha que o curso ele oferece subsídios pra realiz/pro aluno realizar o estágio? ele consegue preparar o aluno pra esse momento?**

S13: ((pausa)) ai eu não quero... julgar nada... porque parece daí que eu to falando tudo () mas... eu acho que por um lado sim... hã:: ((pausa)) ai

115 não sei ((risos)) oferece por um lado mas...

P3: Em que parte que deixa... a desejar assim?

S13: É eu a/mais pra... quem sabe o... é a... agir mesmo na sala de aula ()... cadeiras... pedagógicas... não sei se seria cadeiras pedagógicas mas... eu acho que... que nem... tá parecendo que... eu me fó/tudo o

120 que eu tava na faculdade--foram dois anos as minhas cadeiras de formação... e agora tá sendo prática porque... não tá mais dando pra conciliar as cadeiras que eu to vendo agora... junto com o estágio... ((pausa)) eu não to conseguindo explicar nada ((risos))

P3:((risos)) e:: tu já consegue se colocar na posição de professora?

125 S13: ((pausa)) é isso que eu tava conversando com a Denise também... que eu acho que eu to tendo uma visão ainda muito de aluno... hã:: como professora ainda... eu acho que não

P3: O que que é ser professor pra ti?

S13: Hum é... ah é muita coisa ((risos))... é despertar é... não é só

130 passar um conteúdo tem que fazer::r hã:: relação com tudo... tem que... ah é bastante... responsabilidade

P3: E tu quer ser professora?

S13: Quero ((risos))

P3: Quer

135 S13: Uhum

P3: Então tá bom... é isso

2014 – TEXTO IV

1 **P1: Bom... então tu pode ficar be::m à vanta::de... a gente vai conversar um pouquinho e daí eu vo::u querer saber algumas coisas desse teu... percurso... ahn... eu fui... ahn... assistir lá os... os estágios... né... as apresentações dos estágios... e vi que tu fez o**

5 **do ensino fundamental... né...**

S13: Uhum...

P1: E aí... então... eu queria que tu me contasse um pouco sobre essa tua experiê::ncia... porque na entrevista passada... ahn... tu tinha dito que tu tava um pouco insegu::ra... que tu tava fazendo o estágio de observação mas era no ano passado... aí eu queria que
10 **tu me contasse um pouco do que que aconteceu de lá pra cá e dessa tua experiência agora...**

S13: Ta... é... ahn... ano passado eu acabei/eu fiz a observação e daí na hora de fazer a regência eu optei por deixar... né... pra esse ano... e::... ahn... eu falei que eu ia voltar para aquela escola... e com a mesma
15 professora e peguei a mesma turma... só que eles tavam... né... num ano a mais... era o:: oitavo ano... daí eu fiz observação de novo e... e nesse período eu acabei... ahn... eu tava no... no ateliê... né... na extensão... que me ajudou muito a... a me munir mais assim de... de... ahn... não sei... dá pra dizer de teoria... mas... de... de materiais pra
20 utilizar e tudo... porque a minha maior dificuldade era isso... era o transpor... assim... o que eu via parecia que era um compromisso assim... tipo o que que aquelas cadeiras que eu tinha feito... com as discussões e eu não conseguia levar lá pro... pro contexto... eu não conseguia adaptar... eu tava acabando que... que tava sendo muito igual
25 ao que os outros professores estavam fazendo... e eu não queria isso... e aí o projeto de extensão me ajudou mu::ito nisso... e eu fiz umas cadeiras com o Professor Marcos né... nesses dois semestres... também que me ajudaram bastante... e aí eu fui já melhor assim... mas ainda teve dificuldades... claro... mas eu acho que né... é normal assim tu ter
30 sempre os desafios... aí eu fiz... ((incompreensível))

P1: E assim... na... na época tu tava fazendo o estágio de observação e aí tu nem começou a...

S13: Não...

P1: A regência...

35 S13: Eu fiz o projeto e tudo mas daí quando eu fui pra fazer as sequências eu me dei conta de que eu não... não tava... ahn... ainda... não... não me sentia bem... claro que esse semestre também... tipo... eu ia na Denise sempre... né... eu não... ai::... alguma coisa não conseguia fazer na sequência... mas ela sempre auxiliava...

40 **P1: Mas tu já te sentiu um pouco mais prepara::da...**

S13: Uhum...

P1: Mas aí tu te sentia... ahn... ahn... mais preparada em relação ao que... ao conteú::do que tu ia passar pra eles ou à forma com que tu ia passar... a tua... a tua prática ali... na verdade...

45 S13: Ahm... é um pouquinho dos dois eu acho... mas é mais a questão de... em como eu ia conduzir assim as aulas... como que eu ia organizar

para ter/eu sabia que eu teria que ter a sequência uma ao lado da outra pra chegar né... porque... ahn... então assim era difícil antes eu estar vendo que/o que que eu tava usando daqui... (()) e tava vendo e tava usando ali nas aulas...

P1: Mas e::... como que foi pensar esse projeto de/de estágio... ahn... tu fez na mesma turma a observação... só que nesse ano tu fez toda observação de novo ou tu foi...

S13: Fiz... aham... é eu fiz toda observação e daí o projeto eu mantive assim a ideia geral... e eu fui adaptando... o... que nem até pelos conteúdos... a professora/é... eram diferentes... teve que adaptar...

P1: Aham... e como é que foi pensar assim... ahn... esse projeto assim... a partir do que que tu pensou... o que que tu...

S13: Foi muito pela... tá... pelo contexto da turma que eu vi lá que a/era uma escola mais... ela era da zona norte... daí foi muito do que eu vi que os alunos... eles passavam muito tempo na escola e que a escola funcionava ali como um refúgio pra eles... que até a coordenadora falou... e:: que... ahn... a questão da professora ter solicitado trabalhar crônica também...

e daí tudo conversou porque eu queria que eles tivessem trazer/pudessem trazer/ver que a escola não tava dissociada assim lá da vida fora... daí foi pensando nisso... e... o... eu lembro que ano passado quando eu/era a ideia geral era essa ainda... só que eu não conseguia colocar os conteúdos de língua portuguesa no projeto... pra mim parecia assim que o projeto era sei lá... sociologia...

P1: Distanciado... ahn... legal...

S13: E aí... agora...

P1: Legal...

S13: E a questão também da... da... ahn... de como estar diante da turma assim era antes eu não tinha experiência muito no ateliê:: que era pra conduzir a turma e até no/lá no alternativa né... que também ajudou bastante a ter essa questão de... de domínio um pouco...

P1: E a::... me conta um pouco dessa tua experiência do ateliê... o que que essa... essa atividade fora... digamos... dos conteúdos curriculares... o que que que ele te auxiliou com essa tua experiência no estágio...

S13: Ahn... ai bastante coisa... (risos)... ahn... primeiro... ai deixa eu ver... ahn... é... é a questão de como conduzir um processo... eu vi tudo que eu tipo posso trabalhar... questões de/de gramática e assim o ensino da gramática também... ahn... explícito... mas a partir do texto né... assim... relacionado... e fica mais fácil pro aluno quando é relacionado... ahn... aí é toda questão de/de texto/o texto como um proce::sso... de que vai/vai/vai passar por eta::pas... e o olhar também assim pra/prá produção do aluno... as discussões que a gente tinha nas

90 reuniões também me auxiliaram... porque... ahn... tu tem... ahn...
problemas... não sei se dá pra falar problemas... mas questões que tipo
aconteciam lá na turma do ateliê que eram semelhantes às que...
porque tanto que a turma do ateliê era lá na mesma escola... não eram
os mesmos alunos mas era lá também... e aí ajudava...

95 **P1: E aí vocês tinham também ahn... como se fosse composto... as
oficinas como se fossem aulas... aí tinha todo um planejam::ento...**

S13: Uhum...

P1: Conteúdo...

S13: A gente que montava as sequências didáticas também e tudo...

100 **P1: Ah legal... bem legal... uma experiência bem legal né...**

S13: Uhum... (risos)

**P1: e... assim... as expectativas que tu criou em relação à turma...
aos conteúdos trab/a serem trabalhados... tu acha que se
confirmou depois na tua regência... de quando tu tava nas
105 observações ou se saiu diferente... como que tu lidou se saiu
diferente...**

S13: Quando eu tava na regência eu tava achando muito ruim (risos)...
eu achava que eu não tava seguindo o que eu tinha planejado... que
tava/que eles não tavam compreendendo... parecia que eu não

110 conseguia ver esse retorno... mas na hora e fazer o relatório... que eu
peguei todos os/todos os documentos que tinha... tipo... ah::...também
as sequências didáticas... o retorno deles assim... eu vi que foi possível
tipo... fazer mais ou menos o trabalho... algumas coisas no meio não
saíram bem... tipo... que ah:: tive que improvisar... na hora... sei lá... de
115 levar uma atividade eu via que eles gostavam muito de jogos e daí era
difícil adaptar tudo pra/prá jogos... daí eu também me perguntava... ah:
até que ponto eu também tinha que fazer alguma coisa que eles
realmente gostassem... é claro que facilita se eles gostam... mas a
gente nem sempre faz coisas que a gente gosta...

120 **P1: E assim... como que tu foi assim tu... ahn... depois de todo esse
processo tu fazer ahn... fazer uma reflexão sobre essa tua prática
pra construir o relatório de estágio... foi muito difícil assim... tu
pensar sobre tudo que tu/tu desenvolveu no estágio... tu entender
tudo/todo esse processo do estágio...**

125 S13: É... eu tô fazendo ainda (risos) e... ai não sei... (risos) ((pausa)) foi
a partir muito da... ahn... acho que a Denise foi... me ajudou assim
bastante a... a pensar no que a gente tinha planejado fazer...

P1: Essa reflexão mesmo da prática assim né...

S13: Uhum...

130 **P1: Ahn... E tu acha... ahn... de que forma que as disciplinas do
curso... desde lá do primeiro semestre... te auxiliaram pra essa
prática assim... tu acha que elas te auxilia:ram de alguma forma...**

tu viu que algumas das/das coisas que tu aprendeu aqui tu viu refletido lá na tua prática...

135 S13: Sim... é... ((pausa)) tinha em algumas cadeiras que a gente fez... tipo de núcleos... ahn... questões de alguns textos dava pra usar... que eu vi que dava pra usar em sala de aula... tinha uma questão que eu fui trabalhar a oralidade que era uma aula de núcleos que o professor Carlos foi... levou um textinho que eu peguei aquele texto... e as questões

140 ahn... tipo... ah... das cadeiras do professor Marcos né... tipo eu acho que a gente... ahn ahn... as discussões e as/as teorias que a gente via... ahn... ajudavam ali a pensar na/porque o tem/o tempo todo tu tá na/ ao menos eu tava assim ah eu vou aplicar isso mas o que que tá relacionado... o que que a gente/o que que tá por trás disso né...

145 eu acho que tava auxiliando... não/não diretamente pro aluno mas muito né pra mim assim na hora de/de pensar o que trabalhar...

P1: É que depois é adaptar aquilo que tu tava tendo pra depois passar pro aluno né...

S13: Uhum...

150 **P1: Uhum... ahn... e quando tu pensa assim na palavra professor... o que que vem na tua cabeça...**

S13: Ai...

P1: Assim... tu remete a algum professo:r da tua vida... tu:/tanto na escola quanto aqui na universidade... tu/tu/tu vem à tua cabeça...

155 **a tua prática... o que que vem assim quando tu ouve assim professor...**

S13: Tá... posso falar... ouvindo tu falar também agora... lembra bastante a professora que eu tinha na quinta série que eu até retomei os meus cadernos para o estágio porque foi muito legal... a professora era de língua portuguesa e que ela assim... é... trazia muitas atividades pelo que eu lembro que a gente adora:va... toda a turma gostava muito... e daí eu usei bastante daquelas atividades e... ai não sei... é todo um processo/todo professor... o que que vem na minha cabeça... ai não dá pra pular... ((risos))

165 **P1: ((risos)) pois é porque a gente tem/nesses anos a gente tem perguntado o que que é ser professor né... essa era a pergunta... então... ahn... assim... o que que seria ser professor pra ti... o que seria ser... ahn... esse profissional...**

S13: Ahn... é... sei lá... é um compromisso com/ahn/com o humano/com o próximo... não só tu saber que tu tá indo fazer daquilo uma/uma rotina ou uma coisa desassociada tipo... ah minha vida profissional... minha vida pessoal... eu acho que é tudo interligado... que é o tempo todo diante da turma tu/tu assume meio que um personagem nesse/né... e ahn... tu tá ahn... sei lá... ahn... ajudando a construir um conhecimento...

175 não só transferindo né... mas instigar o aluno e/e conhecer ele/conhecer a realidade...

P1: E o que tu acha que seria assim o professor de português... de literatura... ele tem as suas particularidades...

180 S13: Tem (com certa insegurança)... é... (pausa) a questão de tá... ahn.. pensando nas estratégias de/de relacionar os diversos tipos de texto que se depara no dia a dia ou ao longo da vida... e saber o aluno a dominar estes diversos gêneros que/que/ele se depara... ahn... saber utilizar a linguagem nos diferentes contextos...

P1: E ele tá auxiliando o aluno nesse processo assim...

185 S13: É...

P1: Uhum... e assim... depois dessa tua experiência...

S13: Que horror... depois vou me formar este ano... (risos)

190 **P1: ((risos)) depois dessa tua experiência do estágio que tu teve tu já/e tanto do ateliê e do alternativa... tu já te vê assim na posição de professora... não mais naquela posição de aluna... quando tu entra no curso de letras...**

S13: Uhum... é...

P1: Tu já te coloca nessa posição...

195 S13: É eu acho que esse tipo/lá no alternativa sim... eu vou e já é diferente... é que eu tava desde o segundo semestre daí agora eu me sinto bem mais segura e com domínio do que eu tô passando... mas eu não sei ainda se eu tô me sentindo bem professora pra ir lá na escola... é que agora também tem a experiência no ensino médio... bom acho que é independente se foi bom ou ruim... sempre às vezes é um
200 pouquinho de bom... um pouquinho de ruim... mas foi a experiência no ensino fundamental pra/prá eu ter um olhar diferente né... pra eu realmente ter me colocado na posição também de/de professora... e eu quero... eu vi que tipo... ahn... bem... foi muito desafiante às vezes... porque tipo ah... que/que eu vou fazer... que aula que eu vou montar...
205 ou... ahn... era/era complicado... mas eu acho que no ensino médio talvez eu me saia melhor...

P1: Porque...

210 S13: Porque a indisciplina também era mu:ito... daí eu;áí eu fui com toda a ideia de/ah... daí nesse período eu fiz o curso do Paulo Freire e eu saí assim super apaixonada... mas aí na escola tipo... a que mais teria que aproveitar o/o conhecimento que o aluno tem que um outro aluno pode aprender com o outro... só que tipo era difícil na escola eles não queriam ouvir o que o colega tinha pra falar... o aluno daí/eu lembro que a gente trabalhou... aí... uma sequência didática que eu fiz e achei super perfeita... que eu coloquei tudo que eu achei/que a gente tinha discutido
215 no curso com a professora Denise e saiu muito ruim... (risos)... e era sobre a escola da ponte do Rubem Alves... e a gente fez questões... fez

220 dinâmicas pra eles responderem que que eles achavam da escola deles... como que seria a escola ideal... só que eles só falavam da escola que tinha de ter elevador... tipo falavam da estrutura sabe... e... e parece/eles estão tão acostumados a um padrão que quando tu tenta fazer alguma coisa de diferente não funciona... tipo... ah... vamos então... eu não vou avaliar vocês por alguma coisa... só que eles tá... se não for avaliar eles não fazem... então... mas claro que no estágio é um tempo muito curto... mas eu acho que quem ao longo tempo de um ano é possível fazer um trabalho legal...

P1: E tu acha que assim... ahn... essa experiência direta na sala de aula te ajudou bastante a/a te colocar neste outro/outro lado assim...

230 S13: Sim... uhum...

P1: Porque no início é um pouco mais distante né...

235 S13: Aham... e não foi que nem/tá não fiz ano passado/não é que eu ache que o estágio deveria vir depois... eu acho que tá legal assim... tá a gente tem as cadeiras e depois já começa na didática... só que foi/aquele momento eu tava/tava precisando de mais tempo pra...

P1: É... é o momento de estar preparado ou não... é da pessoa se sentir tranquila né... pra poder desenvolver... uhum... e tu entende essa docência como um trabalho...

240 S13: (pausa) sim... a gente estuda bastante... não é uma coisa que saiu... sei lá... que não precisava ter... não... a gente teve várias/várias cadeiras... foi ao longo... sei lá... a gente vai se formar... então... é um trabalho que/que tá ali... sei lá... (incompreensível) teve bastante teoria... um processo uma construção e outra... um trabalho como qualquer outro... é um processo de formação né...

245 **P1: É... do profissional... e assim... ahn... agora no ano que vem tu tem... ahn... outras disciplinas ou tu tem só estágio... que que tu tem...**

S13: Eu tenho mais umas duas cadeiras e acho que umas duas dcgs para fazer e o ensino médio...

250 **P1: E tu vai fazer já o ensino médio no...**

S13: Assim... agora eu até quero ir pra um outro contexto... tipo ali o contexto ele era mais periférico e tal e agora eu quero ter experiência num contexto mais central... até ver como é ali...

255 **P1: E assim... quais são tuas expectativas assim em relação a tanto o ensino médio quanto a tu finalizar o curso... tu tem alguma ideia assim do que tu pretende fazer...**

260 S13: Eu quero fazer um mestrado... eu antes pensava em deixar e esperar um tempo... mas eu vi que eu quero fazer... ahn... eu vou tentar fazer aqui e quero tentar fora também... mas ahn/é... eu tenho vontade de fazer outro curso também então...

P1: E outro curso... que tipo de cursos assim...

S13: Eu sempre tive vontade de fazer teologia e aí tem curso em São Leopoldo que é de formação daí... eu conheço bastante gente que faz e eu gosto muito de começar a trabalhar lá... e aí eu pensei também em
265 fazer... eu já pensei tanta coisa... porque lá o curso é noturno... daí eu faria tipo ah eu dava aula durante o dia e de noite faria o curso... mas é mais/não sei se é muito/é tipo uma questão pessoal sabe... não... tipo... ah... não vou fazer teologia pra ser uma pastora sabe...

P1: Aham...

270 S13: É pra ajudar... eu/eu quero trabalhar com coisa assim/eu me sinto bem diante da turma... eu me sinto bem a ter que tá ali sei lá... pra/que nem nos aulões quando tem tipo sei lá... milhares de pessoas... eu adoro estar ali falando e nas turmas também... então eu quero trabalhar assim diretamente com grupos... então tem a possibilidade de eu fazer
275 mestrado ou...

P1: Mas tu faria outra graduação mais pra conhecimento pessoal...

S13: É...

P1: Não profissional... digamos...

S13: Uhum...

280 **P1: O profissional seria mais pra/prá área de licenciatura...**

S13: Uhum...

P1: Legal... e o mestrado assim tu acha que ele te auxiliaria... ahn... em questões teóricas assim... na tua prática...

S13: É... é que assim... sempre... sempre não vou dizer mas sei lá...
285 penso que não/não tem tipo... ta... vou me/to estudando/to me formando mas não tem como pensar desassociado ao ensino lá da educação básica... então independente se eu tiver fazendo depois mestrado ou se for fazer o doutorado eu quero estar sempre com esse olhar ali pro/prá escola né... porque é ali que a gente vai... se não for eu que vou tá na
290 escola vai ser tu...

P1: E tu pretende continuar ali no ateliê... no alternativa... até terminar o curso...

S13: É... eu acho que alternativa eu vou sair ano que vem...

P1: É... por que é muita coisa...

295 S13: Aham... por mim eu continuava mas...

P1: Mas então é isso S13... é isso aí... muito obrigada... muito obrigada...

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E LINGUÍSTICA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
aluno(a) do Curso de Letras da _____ (instituição), autorizo Louise Cervo Spencer, acadêmica do Curso de Letras e aluna de Iniciação Científica da Universidade Federal de Santa Maria, orientanda da Prof^a. Dr^a. 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, ao longo dos quatro anos de Curso.

Eu, Louise Cervo Spencer, 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 C - Normas para transcrição de textos orais

Normas para transcrição de entrevistas gravadas Ocorrências	Sinais	Exemplificação²³
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () 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 emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema

²³ Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2

gravação		falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none">1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> 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 <i>cadenciamento da frase</i>.7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa)8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		