

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

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Wendel dos Santos Lima

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO**

por

Wendel dos Santos Lima

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: Dra. Marcia Cristina Corrêa

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras'
Programa de Pós-Graduação Letras**

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


**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO**

elaborada por
Wendel dos Santos Lima

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:


Marcia Cristina Corrêa, Dr.
(Presidente/Orientador)


Janete Maria De Conto, Dr. (IFF)


Vaima Regina Alves Motta, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 17 de julho de 2014.

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

dos Santos Lima, Wendel

Representações do trabalho docente de professores de língua portuguesa em formação / Wendel dos Santos Lima.- 2014.

117 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, 2014

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Trabalho do professor 3. Representações 4. Professores em Formação I. Corrêa, Marcia Cristina II. Título.

À Vaima que vem sendo a mãe – que não tive tendo – cujo cordão umbilical no lugar de romper-se naquele seis de maio, foi construído na, sem dúvidas, mais bela relação de afeto, carinho, amizade e consideração que eu já vivi até então e que, talvez, não mais se repita...

AGRADECIMENTOS

Às muitas mulheres de minha vida:

Minha avó, Neusa (*in memoriam*) por ter me feito ser quem sou, que não pôde ver esta conquista, mas que me acompanha e acompanhar-me-á para todo o sempre nas memórias, nos ensinamentos e no seu modo de ser, que está em mim!

À Madrinha Preta, à Prima Dã e à Tia Lena que desde sempre, estão ao meu lado...

A Vaima, pelo incentivo, pela acolhida, pela confiança, pelas confidências, pelas gargalhadas, pela capacidade de não me julgar, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pela paciência: por tudo, como já disse, pela mãe, que não tive tendo, e amiga que levo para todo sempre.

A Ieda que, providencialmente, o destino fez cruzar meu caminho e acompanhou-me na graduação, como professora, e na pós-graduação, como colega. Hoje como amiga, confidente, cúmplice nas inquietações, minha “mãezona” do coração.

A elas, mais do que nunca, obrigado!!!

À centelha da vida que me foi dada por meus pais e cultivada por minha avó...

À minha orientadora, Marcia, que me aceitou às escuras e que, pacientemente, acompanhou-me nesse percurso de desafios e percalços...

Aos mestres que cruzaram minha vida: Maristela, Denise, Francisca, Gládis, Viviane, Rosane, Dalila, Beth – a quem prometi chegar aqui e ir além – , Rosângela, Maria Tereza, Amanda, Graziela – uma lady – e tantos outros... vocês também estão em mim...

Aos acadêmicos que compõem o grupo de sujeitos de minha pesquisa,,,

Aos colegas e amigos de ontem, hoje e sempre, perto ou longe: Daniele, Marília, Liane e Cristiano... à Vivian, à Marina, à Geovana e à Di, que chegaram na hora certa para saciar o meu desejo de pertencimento e ao Pedro que vem se tornando uma figura muito especial nos últimos tempos...

Ao grupo de colegas e alunos do Instituto Estadual de Educação Mãe de Deus, responsável pela minha formação escolar e atuação profissional, que souberam compreender as ausências em função da Academia...

Ao PPGL/UFSM pela oportunidade e acolhida, em especial a solicitude da Ierene e do Jandir...

À CAPES pelo apoio financeiro inicial...

Ao Universo que, de fato, conspira a nosso favor!!!

*Vem a noite aos poucos, alumiar o rancho,
com estrelas frias, que se vão depois.
Nada é mais triste, neste mundo louco,
que matear com a ausência, de quem já se foi.
Que desgosto o mate, cevado de mágoas,
pra quem não se basta, pra viver tão só.
A insônia no catre, vara a madrugada,
neste fim de mundo, que nem Deus tem dó. (João Chagas Leite)*

*Outrora eu era daqui, e hoje regresso estrangeiro,
Forasteiro do que vejo e ouço, velho de mim.
Já vi tudo, ainda o que nunca vi, nem o que nunca verei.
Eu reinei no que nunca fui. (Fernando Pessoa)*

*No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
Você não sente, não vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
O que há algum tempo era novo, jovem
Hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer
(Belchior, lindamente interpretado por Elis)*

RESUMO

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

REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO

AUTOR: Wendel dos Santos Lima

ORIENTADORA: Marcia Cristina Corrêa

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de julho de 2014

Esta pesquisa discute o trabalho docente na perspectiva da Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 2009) e analisa as representações sobre a atividade educacional de acadêmicos concluintes do curso de Letras de uma Universidade Pública do interior do estado do RS. A sustentação teórica tem base no quadro do ISD, em especial, na vertente que discute o trabalho do professor (BRONCKART; MACHADO, 2004; 2009), bem como a metodologia segue os pressupostos de análise do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, 2004, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2004, 2009) e examina excertos de um *corpus*, cuja fonte são textos produzidos por seis acadêmicos, em situação de entrevista, do 8º semestre do Curso. A análise e discussão dos resultados incidem sobre os conteúdos temáticos dos referidos textos em relação à escolha do Curso; o “desejo” de ser professor; o “ser professor” e o ensino como trabalho. Os resultados indicam que o ingresso no graduação em Letras deu-se não com o intuito de ser professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura e em relação ao “ser professor”, a representação que mais se destaca é aquela que coloca o docente como o agente do processo de ensino/aprendizagem e as representações apresentadas de ensino como trabalho aparecem, ainda, bastante limitadas.

Palavras-chave: Agir docente. Representações. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

Master Thesis
Post-Graduation in Linguistics Studies
Federal University at Santa Maria, RS, Brazil

REPRESENTATIONS OF WORKING TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN TRAINING

AUTHOR: Wendel dos Santos Lima

ADVISER: Marcia Cristina Corrêa

Date and place: Santa Maria, July 17th, 2014

This research discusses the teaching work in the perspective of Socio-Discursive Interactionism - SDI - (Bronckart, 2009) and analyzes the representations of the educational activity of graduating students of Letras at a public university in the state of RS. The theoretical framework is based on the SDI in particular in shed that discusses the work of teachers (Bronckart; MACHADO, 2004; 2009). The methodology follows the assumptions of analysis of SDI (Bronckart 1999, 2006, 2008 , AXE, 2004, 2009; AX; Bronckart, 2004, 2009) examines excerpts from a corpus whose source texts are produced by six academics, in an interview situation, ar 8th semester of the course. The analysis and discussion of results focus on the thematic content of these texts in relation to choice of course, the "desire" to be teacher, "to be a teacher" and teaching as work. The results indicate that entering graduate degree in Letras came not with the intention of becoming a teacher of Portuguese Language and / or Literature and in relation to "be a teacher", the representation that stands out most is the one that places the teacher as the agent of the teaching / learning and the representations presented as educational work process also appear quite limited.

Keywords: Teaching Act. Representations. Socio-Discursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema de uma situação de trabalho simples	27
FIGURA 2 – Esquema de uma situação de trabalho do professor	28
FIGURA 3 – A atividade de linguagem e o pensamento consciente.....	39

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Algumas marcas dos registros do agir	45
TABELA 2 – Acadêmicos eliminados por não se enquadrarem nos critérios estabelecidos.....	49
TABELA 3 – Normas para transcrição.....	51
TABELA 4 – Verbos que direta ou indiretamente apresentam o professor como sujeito e seus complementos.....	71

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Acadêmico 1.....	94
ANEXO B – Acadêmico 2.....	97
ANEXO C – Acadêmico 3.....	101
ANEXO D – Acadêmico 4.....	104
ANEXO E – Acadêmico 5.....	108
ANEXO F – Acadêmico 6.....	111
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas.....	116
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 O TRABALHO DO PROFESSOR NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD	17
2.1 Questões teóricas iniciais relativas ao trabalho	17
2.2 A Semiologia do Agir	22
2.3 O trabalho do professor	26
2.4 O Interacionismo Sociodiscursivo	29
3 METODOLOGIA	40
3.1 O quadro metodológico do ISD	40
3.2 A coleta de dados, o instrumento de pesquisa e o contexto de Produção dos textos.....	48
3.2.1 Os sujeitos e a coleta de dados	48
3.2.2 O instrumento de pesquisa: considerações acerca da entrevista.....	52
3.2.3 O contexto de coleta de dados: o momento do Estágio Supervisionado e da conclusão do Curso.....	55
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	58
4.1 A escolha do Curso e da licenciatura em Letras.....	61
4.2 O “desejo” de ser professor.....	67
4.3 O “ser professor”	69
4.4 O ensino como trabalho.....	76
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	92
APÊNDICES	115

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa as representações do trabalho docente de professores em formação na Licenciatura em Letras. Este trabalho toma por princípio que o processo de formação de professores exige uma série de transformações nas representações/interpretações/avaliações sociais sobre a docência e, conseqüentemente, sobre o imaginário de “ser professor” e do seu trabalho. Tais transformações são inerentes à formação docente na licenciatura, pois, parte-se de que, que essa fase da formação tem o propósito de (re)significar conhecimentos, práticas e representações com relação à atividade docente.

No entanto, empiricamente, sabe-se que estas transformações nem sempre ocorrem ou não se dão dentro do esperado. Nesta perspectiva, esta pesquisa pretende, como objetivo principal, analisar as representações dos acadêmicos ao fim do processo de formação na licenciatura, a partir do seguinte problema de pesquisa: **quais as representações do trabalho docente dos acadêmicos concluintes do curso de Letras?**

Nesse contexto, o objetivo principal da pesquisa é interpretar as representações do agir docente com base em textos produzidos, em situação de entrevista, por acadêmicos concluintes do Curso de Letras – Licenciatura sobre o trabalho do professor. Além dessa questão central, acrescentamos mais alguns questionamentos que constituem nossos objetivos específicos. São eles:

a) recuperar à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD questões teóricas relativas ao trabalho educacional;

b) descrever e analisar, embasados no ISD, os conteúdos temáticos dos textos produzidos referentes à escolha do Curso, à opção pela Licenciatura, ao “ser professor” e ao ensino como trabalho;

c) compreender, no âmbito da Semiologia do Agir, em quais categorias as interpretações do trabalho podem ser identificadas.

A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Linguagem e Interação do Programa de Pós Graduação em Letras/UFSM, na medida em que se dispõe a investigar, com base nos diferentes textos pertinentes à atividade educacional, neste caso aqueles produzidos por acadêmicos de licenciatura, as representações sobre o trabalho docente. Vindo, assim, a acrescentar nas pesquisas já em desenvolvimento na Linha através do projeto *Representações do agir docente*. Ademais, é necessário destacar a consonância temática com os demais trabalhos já desenvolvidos ou em desenvolvimento sob a orientação da Professora Doutora Marcia Cristina Corrêa, que discutem as representações do trabalho docente.

Como, por exemplo, os trabalhos concluídos de Mestrado de Rocha (2012), que investigou o papel atribuído ao professor na proposta do Referencial Curricular Estadual do Projeto Lições do Rio Grande, Goularte (2012), enfocando os gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa e Dametto (2010) que discutiu o agir docente a partir do papel da Revista *Nova Escola*. Ainda, a tese defendida de Borin (2012) sobre as representações sobre o professor em materiais distribuídos por instituições governamentais.

Ainda, a pesquisa de doutorado de Bonumá (2014) sobre as representações do trabalho docente no sistema do ensino militar, a de Veçossi (2014) que discute as representações de professores estagiários e a investigação de Goularte (2014), que analisa as representações do trabalho docente para uma professora do ensino fundamental, estas duas últimas em andamento. Nesse sentido justificamos a inserção do trabalho na linha de pesquisa “Linguagem e Interação”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

Como já afirmamos, o processo de formação docente (pres)supõe uma série de transformações nas representações do trabalho docente por parte dos envolvidos no processo, a análise do discurso de docentes em formação na etapa final do curso permite analisar as tais representações e reconhecer qual o perfil desse grupo de alunos em relação a elas.

Assim, foram investigadas as representações do trabalho docente do grupo de seis (06) acadêmicos do 8º semestre do Curso de Letras – Português e

Literaturas, que concluíram a Licenciatura no segundo semestre acadêmico do ano letivo de 2013 de uma Universidade Pública Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Como aporte, utilizamos os pressupostos teóricos referentes ao Interacionismo Social (VIGOTSKY, 1998; BAKHTIN, 1996; 1997) e, fundamentalmente, os referentes ao ISD (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008; MACHADO, 2004; 2009; MACHADO & BRONCKART, 2009) na análise dos textos produzidos pelos acadêmicos, bem como aqueles referentes ao trabalho do professor (MACHADO, 2004; 2007).

O presente texto está organizado da seguinte maneira: nesta introdução, apresentamos em linhas gerais a pesquisa, em seguida, na fundamentação teórica, são apresentadas as teorias que sustentam o estudo, discutindo o trabalho educacional, de modo mais amplo.

Encaminhando-nos às questões relativas à Semiologia do Agir, situamos o leitor no rol de termos utilizados para análise do trabalho, para, assim, abordarmos a atividade educacional mais demoradamente. Ainda na revisão, o ISD é apresentado, inicialmente, em suas bases teóricas e na sua perspectiva metodológica de análise de textos, em nosso caso, sobre o trabalho docente.

Na metodologia, apresentamos os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados por nós organizados e o contexto de produção dos textos do *corpus*. Ainda, recuperamos teoricamente, à luz do ISD, os procedimentos por ele trazidos para o exame do trabalho do professor segundo suas categorias de análise e seus pressupostos teóricos.

A análise e a discussão dos dados aqui são organizadas da seguinte maneira: apresentamos os recortes do quadro metodológico geral do ISD que utilizamos em nossa pesquisa para que, assim, pudéssemos organizar o delineamento final dos procedimentos e das categorias a utilizados para esse o texto final.

Por fim, em nossa Conclusão, fechamos o texto retomando o caminho percorrido na pesquisa, apresentamos as dificuldades encontradas e as limitações que ela encerra, bem como sugerimos propostas de aprofundamento da análise dos dados e de novas pesquisas em relação às representações do trabalho docente, a partir dos dados coletados.

Além disso, constituem a parte pós-textual do texto da Dissertação os Anexos compostos pelas transcrições das seis (06) entrevistas como os sujeitos da pesquisa e o Apêndice em que apresentamos o roteiro que balizou a coleta dos textos que analisamos.

2 O TRABALHO DO PROFESSOR NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD

Neste capítulo apresentamos questões teóricas relativas à noção de trabalho segundo a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) (SAUJAT, 2004) e a Clínica da Atividade (FÁITA, 2004) (CLOT, 2010) recuperadas pelo Interacionismo ISD. Na sequência, trazemos a proposta de Bronckart (2004) sobre a Semiologia do Agir, bem como discutimos a noção de trabalho docente adotada pelo Interacionismo Sociodiscursivo. – ISD.

2.1 Questões teóricas iniciais relativas ao trabalho

Tratamos a seguir, de modo amplo, sobre a noção de trabalho, o qual é uma atividade característica da espécie humana, ele se institui como um tipo de atividade ou de prática. Tal atividade é resultado, podemos afirmar, do caráter coletivo de organização da espécie, a qual, em função da sobrevivência do grupo, fez emergir uma distribuição de tarefas entre os seus membros. Em consequência dessa distribuição, desde o início da história humana, foram sendo estabelecidos níveis hierárquicos, segundo nos afirma Bronckart (2009).

Conforme Machado (2007, p. 78), o trabalho, na concepção de Bronckart, é definição que parece verdadeira, no entanto ela é bastante genérica. Uma vez que, não é suficiente para que esclareça o que se entende por trabalho, menos ainda, por trabalho do professor. Nesse sentido, o que constitui e caracteriza o trabalho do professor e quais as razões para discuti-lo?

As possíveis respostas para estas questões começam a surgir no momento em que se busca, ao longo da história humana, as representações que assumiram tal prática ou atividade humana.

Machado (2007, p. 80) discute “algumas prenoções sobre o trabalho”, partindo de duas definições de dicionário, uma em língua portuguesa e outra em francês. Na primeira, a autora apresenta o trabalho como um conjunto de atividades (produtivas ou criativas), exercidas pelo homem visando a um dado fim. Ainda, existe a associação do trabalho à atuação profissional regular (assalariada ou remunerada) e, por fim, ele é visto como modo de executar uma determinada tarefa pelo manejo de instrumentos ou uma ação humana.

Ao apresentar as definições do segundo dicionário, em francês, a autora traz-nos:

Comparando-se essas definições com as que encontramos no dicionário *on-line* do francês, *Trésor de la langue française informaté* (Imbs e Qémada 2004), verificamos que eles são semelhantes, embora mais completas e submetidas a uma categorização, o que se divide em quatro grupos básicos: (a) definições que dão ênfase a própria atividade; (b) as que dão ênfase ao resultado do trabalho; (c) as que dão ênfase à execução e às condições do trabalho e (d) as que dão ênfase à relação entre o trabalho e o salário. (MACHADO, 2007, p. 81).

Nesse sentido, para explicitar os grupos, (a) toma o trabalho como uma atividade que exige esforço, objetiva modificar elementos naturais, criação/produção do novo (coisas e ideias) e como tarefa. No segundo grupo, (b) trabalho designa a obra realizada em si, em (c) ele se refere ao conjunto de atividades intelectuais ou manuais, individuais ou coletivas realizadas com a finalidade de realizar algo. Finalizando, em (d) o foco está no trabalho enquanto atividade laboriosa em troca de bens, serviços ou dinheiro ou como uma atividade assalariada, dentro de uma empresa e com códigos e leis, regendo-a (MACHADO, 2007, p. 81).

Nessa lógica, as prenoções do termo trabalho, nas diferentes línguas, partindo ela da noção de signo linguístico de Saussure (1918), não são significados recentes ou dominantes atualmente, mas sim “[...] evidencia-se um acúmulo de valores sociohistoricamente construídos nas duas sociedades, como um reflexo ou resultado, [...], de acordos sociais, que em algum momento histórico, contribuíram para a estabilização de um ou outro significado.” (MACHADO, 2007, p. 82).

Em outras palavras, as significações transitam em função das diferentes formas de relação com o trabalho que uma das culturas estabeleceu, bem como das próprias relações sociais de cada contexto.

Machado (2007 p. 83) ressalva ser necessário que se estabeleça claramente qual o significado que se atribui a palavra trabalho sempre que ela for utilizada. Nesse sentido, adotamos no presente estudo a noção de trabalho assinalada por Bronckart, que, em síntese, segundo Abreu-Tardelli; Louzada; Mazillo (2007, p. 239), é “[...] o eixo central da existência humana na sociedade contemporânea, ou seja, uma das formas de agir da espécie humana (BRONCKART, 2004) e a condição básica de toda a vida humana (ENGELS, 1876)”. Além disso, é necessário assinalar que ele “[...] pressupõe uma ação intencional e planejada [...]” (p. 239), a qual envolve conceitos como ator, agente, ação, atividade, mais adiante discutidos.

Ao se fazer uma retomada histórica em relação aos estudos científicos sobre o trabalho, é possível pontuar que Taylor foi o precursor de uma “ciência do trabalho” na medida em que buscou elaborar “[...] os princípios de uma *organização científica das usinas*, que deveria assegurar o máximo de rentabilidade e servir tanto aos interesses dos patrões quanto dos operários [...]”, conforme esclarece Bronckart (2008, p. 95).

Nos seus estudos, Taylor analisou, em primeiro lugar, as condições de trabalho nas empresas, em seguida fez experimentos visando que os operários trabalhassem mais, mais depressa e melhor. Entretanto, os métodos utilizados por ele eram bastante brutais, contudo foram referência, até meados do século XX, para o surgimento da psicologia do trabalho.

Souza-e-Silva (2004, p. 86) afirma que:

Graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida pelo desenvolvimento industrial da época, Taylor fundou, em princípios do século XX, a *Organização Científica do Trabalho*, que desde o início distinguiu-se da arte do artesão, a fim de depreender leis, regras, normas, originadas de métodos de análise segundo os cânones da ciência: observação e experimentação sistematizadas, planificadas, controladas.

Em oposição e até mesmo reação ao pensamento taylorista, a Ergonomia, como disciplina, constituiu-se. Fundada oficialmente em 1949 por Murrell, objetivava analisar os problemas de funcionamento dos operadores humanos, intactos e saudáveis, e encaminha-se para um paradigma no qual se busca a adaptação das condições e do trabalho às propriedades globais dos operadores humanos (BRONCKART, 2008, p. 97).

Sobre o termo Ergonomia, Souza-e-Silva (2004, p. 86), explica que ele é composto

[.] de dois radicais, *ergon* e *nomos*, a palavra do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho, segundo o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/objetos do cotidiano: cadeira ergonômica, teclado ergonômico, já na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia, quer ser entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*.

No entanto, o que é a atividade de trabalho? “Para a Ergonomia, *a atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer [...]*”, ela somente é “[...] apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos [...]”. Além disso, é necessário que os “[...] operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos do *agir vivido [...]*” (BRONCKART, 2008, p. 98) para a compreensão da atividade de trabalho.

Em síntese

[a] Ergonomia nasceu, portanto, num contexto no qual a atividade concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca estiveram efetivamente em jogo nas relações sociais. Recusando essa abordagem mecanicista, segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa, a ergonomia aborda a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las. Ela estabelece, portanto, por sua realização mesma, uma interdependência e uma interação estreita entre seus componentes. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89).

Nessa perspectiva, a Ergonomia, coloca a atividade como seu foco de análise. Atividade essa que está sujeita, tanto às diferentes dimensões do sujeito, quanto à rede de “vozes” que o cerca e preceituam modos “prescritos” de desenvolver essa atividade. Além disso, Conforme Clot (2006, p. 101), “[...] a ergonomia propõe a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre tarefa e atividade”.

Sendo que o trabalho prescrito

[...] designa o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos pelas empresas ou instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível. (BRONCKART, 2006, p. 208)

Em contra partida, “[...] a expressão ‘trabalho real’ designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas por um trabalhador em uma situação concreta.” (BRONCKART, 2006, p. 208). Por sua vez, a relação estabelecida entre tarefa e atividade é a seguinte: por tarefa entende-se a prescrição de procedimentos e objetivos (SOUZA-E-SILVA, 2004), já o termo atividade designa “[...] uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado [...]” (BRONCKART, 2006a, p. 213), é, portanto, a realização do agir.

Além da Ergonomia, a teoria histórico-cultural de Vigotsky é outra fonte de desenvolvimento de estudos sobre o trabalho, é ela quem fundamenta a Clínica da Atividade. Segundo Bronckart (2008), essa abordagem

[...] dá uma definição ampla de trabalho, tomando a atividade econômica para além da forma que ela assumiu nas sociedades capitalistas, como atividade que tem por objetivo um aspecto (pelo menos) da práxis de Arendt, que Wallon define como uma obrigação de reciprocidade: a necessidade de “contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a própria existência” (1938, p. 203). Além disso, essa abordagem centra-se na contribuição da atividade do trabalho para a construção permanente das pessoas, em uma extensão do esquema de desenvolvimento de Vygotsky, considerando que as situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram essas zonas de desenvolvimento proximal em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver. (p. 100).

No entanto, em que medida a atividade docente constitui-se como trabalho? De acordo com Bronckart (2008, p. 101), graças à evolução das didáticas das disciplinas escolares é que um novo campo de estudo emerge: o do trabalho do

professor. Em um primeiro momento, as pesquisas direcionam-se à racionalização e atualização dos métodos, programas e projetos de ensino de tais disciplinas.

Além disso, num segundo momento, há a preocupação em se controlar ou verificar a realidade da implementação dessas racionalizações e atualizações, assim os trabalhos de didática passam a “[...] analisar o que se passa realmente em sala de aula, de ver como os novos projetos são implementados no desenvolvimento concreto de uma aula.” (BRONCKART, 2008, p. 101).

Nessa perspectiva, ao pensar sobre a aula, as pesquisas, na vertente do ISD, colocam na linguagem a fonte de apreensão das representações e interpretações da atividade docente, uma vez que

[...] as ações humanas não podem ser aprendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, [...] [elas] só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações. (Abreu-Tardelli *et al*, 2009, p. 18),

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a atividade educacional tomamos como fonte de análise os textos produzidos pelos actantes sobre o trabalho. Assim, como já assinalamos, é necessário pontuarmos a terminologia utilizada, a qual segue aquela explicitada por Abreu-Tardelli *et al* (2009) e está embasada em Bronckart (2004).

2.2 A Semiologia do Agir

Termos como atividade, agir, ação e ator são utilizados pelas diferentes correntes teóricas com noções bastante próximas, muito distintas ou, até mesmo, equiparadas, o que acarreta, segundo Bronckart (2006), em um problema sério de semiologia. Assim, seguindo as indicações do autor, apresentamos algumas definições, conforme ele, mais estáveis, elas compõem a Semiologia do Agir,

proposta pelo autor (Bronckart, 2004) e ampliada por outros que seguem suas concepções teóricas.

Nesse sentido, “Utilizamos o termo **agir** (ou **agir referente**) em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao ‘dado’ que podemos observar.” (p. 213). Essas intervenções podem ser realizadas por vários indivíduos (*agir coletivo*) ou por um único (*agir individual*) (ABREU-TARDELLI *et al*, 2009). O “dado” em questão faz referência às

[...] condutas diretamente observáveis, que constituem como o ‘dado’ primeiro das pesquisas, antes de qualquer interpretação. Essas condutas, em si mesmas, exibem pretensões à validade em relação aos mundos representados, isto é, pretensões de que são verdadeiras e eficazes, em relação ao mundo objetivo; que se desenvolvem de acordo com normas sociais, em relação ao mundo social; e que são sinceras ou autênticas, em relação ao mundo subjetivo. (ABREU-TARDELLI *et al*, 2009, p. 20).

Os três mundos que as autoras fazem referência, dizem respeito à classificação elaborada por Habermas (BRONCKART, 2009), sobre a função dos signos na emergência do agir comunicativo, os quais, se por um lado, estão disponíveis a cada um dos indivíduos particulares, por outro, assumem uma dimensão transindividual, que veicula as representações coletivas do meio, tais representações “[...] se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, [...], de mundos representados.” (BRONCKART, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, três mundos representados podem ser distinguidos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, os quais resultam da cristalização dos signos, nas palavras do autor:

Os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo objetivo**. Mas, no quadro da atividade, os signos também incidem, necessariamente, sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo social**. Enfim, os signos incidem também sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (‘habilidade’, ‘eficiência’ ‘coragem’ etc.); e esses conhecimentos coletivos acumulados a esse respeito são constitutivos de um **mundo subjetivo** (2009, p. 33).

É interessante destacar que a noção de signo segue a acepção saussureana uma vez que, na cooperação entre os indivíduos envolvidos em dada tarefa é que foram negociadas formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre o meio (SAUSSURE, 2006).

Dando sequência aos termos da Semiologia, a expressão *actante*, tratada pelas autoras, como de maior neutralidade do que *agente* ou *ator* é usada para fazer referência a “[...] qualquer atividade que é colocada no texto [em análise] como sendo a fonte de um agir [...]” (p. 21). Mesmo tratamento, Bronckart e Machado (2009, p. 34), dão ao termo *agir*, segundo eles, *agir* e *actante*:

Podem ser tomados como termos mais ‘neutros’, isto é, como termos referentes ao nível ontológico do conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho e dos seres que as realizam. Em outras palavras, esses termos referem-se aos ‘objetos’ das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos seres humanos.

A neutralidade dos termos dá-se pelo fato de eles designarem o ponto de partida para as possíveis interpretações do agir a virem ser construídas nas pesquisas que o analisam.

A título de esclarecer esses conceitos, as autoras partem dos seguintes exemplos: (a) *Paulo jogou uma pedra na janela do vizinho* e (b) *Os meninos quebraram a janela do vizinho*. Assim, tanto em (a) quanto em (b) verificamos intervenções humanas no mundo, numa é individual (a) e noutra coletiva (b), sendo que Paulo e os meninos são, respectivamente, os actantes de cada uma das exemplificações (2009, p. 21), em ambos os casos ainda não são depreendidas interpretações seu agir desses actantes, ou seja, nenhum gesto interpretativo foi lançado ao “dado” que encontramos nos exemplos.

Além disso, é possível inserirmos o *agir-referente* em um curso do agir, que inclui cadeias de gestos e/ou atos, que podem pertencer a diferentes ordens e, portanto, constituir-se como um trabalho que engloba uma estrutura com diferentes tarefas que lhe são características. As tarefas, por seu turno, são consideradas “[...] tanto as condutas verbais quanto não verbais prescritas [...]. Assim, a tarefa ‘dar aula’ pode ser vista sendo constituída de uma série de atos, como ‘introduzir um texto, um tema, dar leitura, discutir’ etc.” (2009, p. 22).

Ao se passar para um segundo nível, o primeiro é o das condutas diretamente observáveis, livres de interpretações, podemos depreender outros quatro termos da Semiologia do Agir: ator, agente, ação e atividade. Em função de que, esse

Seria o nível da avaliação/interpretação ou reformulação dessas condutas; avaliações, interpretações ou reformulações essas que são veiculadas nos textos de observadores das condutas ou em textos dos próprios actantes, delimitando partes de uma determinada atividade e atribuindo responsabilidades a determinados actantes e construindo representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades (ABREU-TARDELLI *et al*, 2009, p. 20).

Aos textos em análise, passam a ser lançados olhares interpretativos do agir, como explicam Bronckart e Machado (2009, p. 34). A distinção feita a esses quatro termos tem base no fato de que eles são “[...]utilizados para nomear determinadas interpretações sobre o(s) actante(s) e sobre seu agir.’. Em outras palavras,

se tivermos uma interpretação do agir que atribua ao actante razões (ou por determinações externas ou por motivos particulares), intenções (para atingir finalidades sociais ou objetivos particulares) e determinados recursos internos e externos para agir (Bronckart 2004a; Bronckart e Machado 2005b) podemos dizer que temos a interpretação de agir como sendo uma ação ou uma atividade, desenvolvida por um só ator ou por vários atores, respectivamente. Se essa atribuição de razões, intenções e recursos para o agir não for feita, o termo agente deverá ser utilizado para designar o actante a quem essas propriedades não são atribuídas.

A noção de trabalho, nesse contexto, designa “[...] o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre coerções institucionais. Esse trabalho é constituído tanto por condutas verbais [...] e não verbais”. (2009, p. 21). Situando essas noções, em relação ao docente, todas as atividades languageiras do professor pertencem às condutas verbais, acrescidas de outros recursos não verbais, mas não menos significativos, que ele dispõe (descolar-se na sala, fazer movimentos corporais, expressões faciais etc). No entanto,

para a melhor compreensão da atividade educacional [...] os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que envolvem outros momentos, sobre essa atividade profissional (ABREU-TARDELLI, 2009, p. 18).

Nesse sentido, é necessário que se pontue o que caracteriza o trabalho do professor, é o que fazemos na sequência, bem como apresentamos quais os procedimentos a serem adotados nas análises dos textos que veiculam sua representação.

2.3 O trabalho do professor

A noção de trabalho educacional que adotamos é a elaborada pelo Grupo ALTER (LAEL), que é fundamentada em autores que discutem a atividade de trabalho ou a noção de trabalho, dentre eles Clot (1999), Amigues (2004), Saujat (2004) e foi organizada por Bronckart e Machado (2009).

Para esses autores, o trabalho docente é realizado num contexto social específico e envolve uma situação imediata (as atividades do cotidiano da sala de aula) e outra mais ampla (as prescrições no entorno dessa sala), apresentando como características ser pessoalidade, interacionalidade, mediação por instrumentos, interpessoalidade, impessoal e transpessoalidade (BRONCKART; MACHADO, 2009). Nas palavras dos autores:

- 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 o transforma e por ele é transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação, com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta e 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 'metier'. (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 36-37).

Todas essas características nos mostram a complexidade do trabalho docente, o que coloca o trabalhador em constante conflito, que perpassam suas dimensões pessoais, suas possibilidades de transformação do meio e de si, a necessidade de dar conta das prefigurações institucionais, as imposições de instrumentos, que ele defende ou não, bem como as do seu coletivo profissional. Além de conviver com o constante conflito, que o constitui(u), a partir das vozes dos

“outros”, as quais ele não pode passar indiferente, se considerarmos a noção dialógica de Bakhtin (1997).

Buscando elucidar melhor a complexidade a que nos referimos, é possível compararmos duas figuras: uma que apresenta um esquema de uma atividade de trabalho (figura 1.) e outra que vem sendo usado pelo Grupo ALTER (LAEL) como uma hipótese para apresentar o esquema do trabalho do professor em sala de aula (Figura 2.), com o qual concordamos. Na primeira temos:

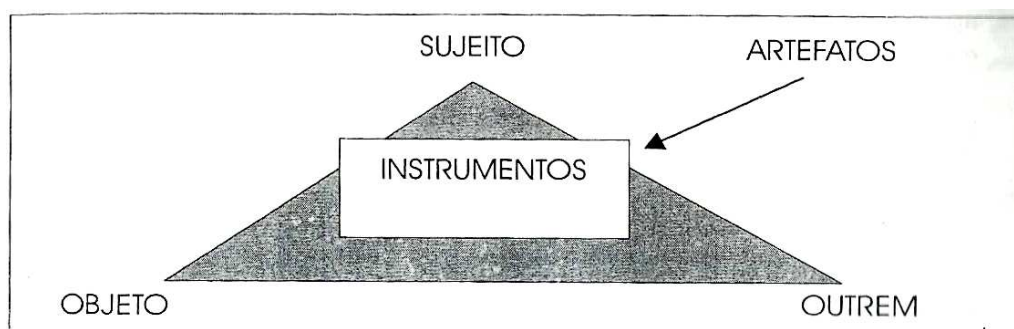


Figura 1 – Esquema de uma atividade de trabalho simples. Fonte: MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77)

Nessa situação de trabalho, dentro dos pressupostos teóricos já apresentados, temos um sujeito que, através de instrumentos age sobre o mundo produzindo objetos, sob as prescrições de outrem, não necessariamente presente fisicamente ou uma institucional, ou seja, ele pode ser enquadrado como um executor de tarefas que produzem objetos. Contudo as autoras indicam como os *artefatos*, por meio de uma seta que vem de fora do sistema, para representar o instrumento que o trabalhador, nesse esquema, assume conscientemente e faz dele uso, segundo suas vontades, possibilidades e necessidades.

No entanto, por sua vez, o trabalho do professor, esquematizado na Figura 2 – considera uma série de “escolhas” a serem feitas pelo trabalhador e interpretadas pelo pesquisador, em todos os pontos do sistema:

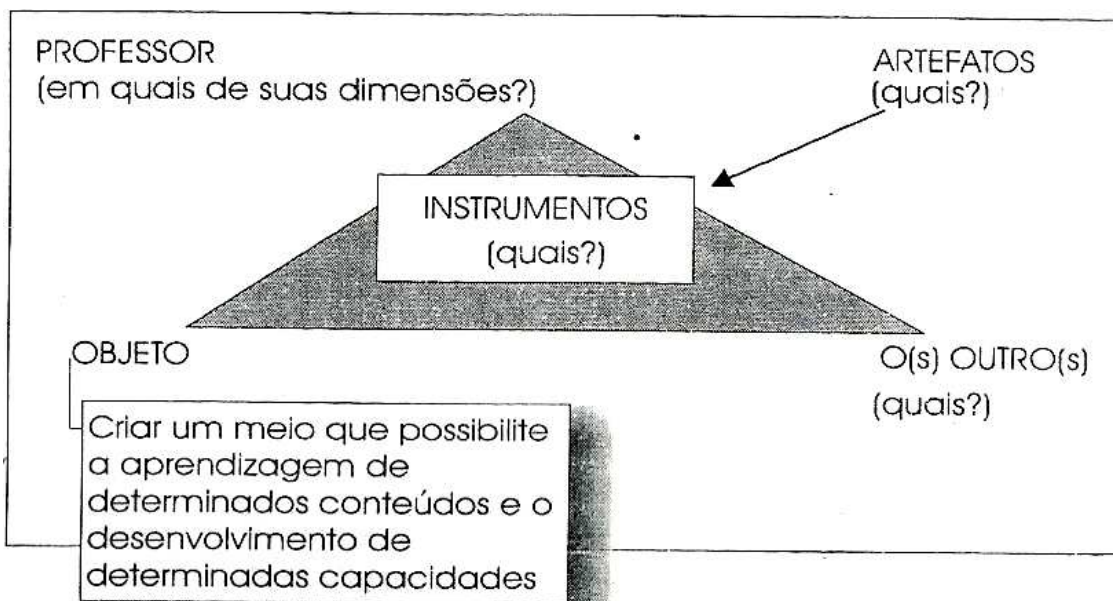


Figura 2 – Esquema de uma atividade de trabalho do professor. Fonte: MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77)

O trabalho do professor também está perpassado por todos os aspectos que pontuamos na figura 1, no entanto sua complexidade é maior, se considerarmos em especial a atividade em sala de aula, que exige a mobilização integral do docente, “[...] em suas *diferentes dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.) como o objetivo de criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e o desenvolvimento de determinadas *capacidades dos alunos*.” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 40-41).

Além disso, a atividade docente é regulada por prescrições institucionais (marcos legais, documentos oficiais, regimentos escolares, planos de ensino) e, em função das histórias individuais, por modelos de agir que foram sendo interiorizados pelo professor e que orientam e regulam o seu agir. Ademais, o fato de ser desenvolvida em constante interação com os demais actantes, alunos se considerarmos o contexto da sala de aula, e com o uso de instrumentos – tanto materiais (livro didático, quadro negro, quadro verde, quadro branco, projetor, internet, computador), quanto simbólicos (languageiros) – resultantes da apropriação de artefatos que foram construídos e disponibilizados pela história da cultura, faz com que o trabalho docente constitua uma atividade com alto grau de complexidade.

Postas tais considerações teóricas iniciais, em seguida, apresentamos o ISD.

2.4 O Interacionismo Sociodiscursivo

Trazemos aqui alguns postulados básicos do ISD – a partir de seu quadro epistemológico e metodológico. O ISD não é uma corrente linguística, nem psicológica, tampouco sociológica. “[Ele] quer ser visto como uma corrente *da ciência do humano* [...]”, nas palavras de Bronckart (2006, p. 10), seu fundador.

Pinto (2007) sintetiza da seguinte forma os cinco princípios teóricos e metodológicos do ISD:

O primeiro assume a ideia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas [...]. O segundo [...] estabelece como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento dessas condutas [linguageiras] a caracterização e a constituição sócio-históricas das mesmas. [...] Um terceiro se baseia na ideia de que todo desenvolvimento humano se efetiva no ‘agir’ humano, e não em elucubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral, restritas a um espírito ou a uma alma. Com base no quarto princípio, assume-se que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares indissociáveis: a do processo de socialização e a do [...] de formação individual. Por último, [...] postula-se que em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível. (2007, p. 112).

Desta maneira, o autor apresenta o conjunto de princípios do ISD, que nos possibilita traçar o perfil teórico-metodológico dele, desde a concepção teórica mais ampla que se contrapõe ao fracionamento das ciências, portanto é uma abordagem interdisciplinar. Passando pelo fato de assumir que, para o ISD, os “[...] pré-constituídos humanos estão na base de todo processo de desenvolvimento, sobre a qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados.” [...] (PINTO, 2007, p. 112). Ademais, não desconsiderar que todo agir humano é travessado por posicionamentos políticos e epistemológicos e, ainda, que a linguagem não é vista

apenas como estrutura, código ou sistema, mas sim como uma atividade discursiva e social.

Em síntese, o ISD contrapõe-se à separação entre as Ciências Humanas e as Ciências Sociais, ele adota os pressupostos fundadores do interacionismo social e busca mostrar que os textos-discursos são os instrumentos de maior importância no desenvolvimento humano, tanto na sua capacidade de agir e de identidade, quanto aos seus saberes e conhecimentos, internalizados a partir do agir comunicativo.

Para o Interacionismo Social a linguagem, na perspectiva dos autores que o fundamentam, é um lugar de interação e de interlocução. Ela é o palco em que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, pois acredita que homem se constitui como ser humano através das relações que estabelece com os outros; as quais, em um processo histórico (Vigotsky, 1998).

Em consequência disso, essa concepção permite não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, como também voltar a atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem. Assim, dentro dessa concepção, os papéis de sujeito e de outro na linguagem adquirem relevância e, com isso, passam a interessar os indivíduos que ocupam esses papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas, como nosso caso.

A fundamentação teórica do ISD tem base nos pressupostos da teoria interacionista de Vigotsky (1998), no caráter dialógico da linguagem e na materialização em gêneros dela, conforme Bakhtin (1996, 1997) e em alguns pontos da concepção de signo de Saussure (2006 [1918]). Assim, ele é uma tentativa de agregar, entre outras, uma vertente que tenha “[...] uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskyana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio discursiva da linguagem.” (MACHADO, 2009, p. 16) e/ou, acrescentaríamos, um aporte que sustente a compreensão de emergência do pensamento consciente através dos signos linguísticos no agir comunicativo..

Bronckart *et al* (1996, p. 64), em um *Manifesto*, busca retomar as humanidades e as ciências sociais através de uma visão vigotskiana, apelando por um interacionismo sociodiscursivo, o qual assume uma posição evolucionista monista e histórica que considera seriamente a função das questões sociais e da linguagem na constituição do ser humano.

O autor apresenta como tese geral que:

[...] as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma **socialização** particular que é possibilitada pela **emergência histórica de instrumentos semióticos**. Sugerimos que a reformatação das ciências humanas/sociais, [...], deve ser examinada dentro desse esquema geral (na afirmação da equação “a humanidade é social”, a distinção entre essas duas qualidades perde toda relevância). Desde que, a partir de Durkheim e Saussure, admite-se que os fatos sociais, assim como os fatos lingüísticos, são, pela própria natureza, basicamente formas diversas de representação, a questão sobre as condições da construção de representações torna-se nuclear para todas as ciências. BRONCKART, 1996, p. 69). (grifos do autor).

Nesse sentido, o ISD discute o caráter socio-histórico da linguagem, enfatizando sua função de mediação das atividades sociais (DAMETTO, 2010), assim “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” como destaca Bronckart (1997, p.42), Nessa perspectiva, o agir humano resulta da internalização das práticas sociais, na acepção vigotskyana do termo, por meio de instrumentos semióticos, dentre eles o signo de Saussure (2006 [1918]), e materializada em textos, conformados aos diferentes gêneros, como explicou Bakhtin (1997).

Ao explicar os pressupostos do ISD, Bonumá e Corrêa, trazem que ele

[...] insere-se em um contexto de retomada e de reorganização da problemática psicológica, fundada nas proposições dos precursores do interacionismo, bem como no resgate da obra de Vygotsky nos anos 70 e 80. Seus trabalhos pertencem ao campo das ciências do texto e intentam mostrar como seus mecanismos de produção e de interpretação transformam seus agentes e, concomitantemente, os fatos sociais. (2010, p.14).

Em consonância com o que afirmam Bonumá e Corrêa (2010), sobre o poder de transformação dos agentes e dos fatos sociais, exercido pela linguagem, Bronckart (2004) e Machado (2009) explicam que é apenas por meio da utilização da linguagem que as condutas humanas podem ser apreendidas. Elas não falam por si, mas emergem nos e pelos textos que delas tratam. Os textos que, dentro do quadro proposto por Bronckart *et al* (1996), em uma das seis teses que ele propõe

no *Manifesto*, enquadram-se numa variedade de gêneros de texto (BAKHTIN, 1997), segundo ele

[...] sugerimos que o comportamento do organismo está organizado de forma funcional em atividades coletivas práticas, direcionadas à sobrevivência da espécie (atividades nutritivas, reprodução etc.). Na humanidade, a atividade é desenvolvida de formas mais variadas e complexas, no plano das formações sociais. E a emergência dessas formações, assim como a diversificação de atividades práticas, está indissolivelmente ligada à emergência de um determinado tipo de interação, **atividade lingüística**, como um processo de negociação e acordo sobre contextos em que a atividade se realiza. A atividade linguística em si é designada por uma variedade de formas comunicativas, em outras palavras, uma variedade de **gêneros de texto**, adaptados aos motivos e interesses das formações sociais. Essas formas sócio-históricas produzidas estão disponíveis num **intertexto** e estão permanentemente abertas a transformações, orientadas por novas metas sociais (1996, p. 69). (grifos do autor).

O tratamento dado aos gêneros, à luz o ISD, segue o pensamento de Bakhtin (1996), autor que vê os textos, além dos elementos do sistema linguístico e de sua intencionalidade, mas como estruturas estáveis, socialmente construídas e reconhecidas por seus usuários, as quais são ricas e variadas e, muitas vezes, contidas umas nas outras, considerando-se a classificação proposta por ele em gêneros primários e secundários.

Além do exposto, cumpre ressaltar a afirmação do autor, para quem “[o] texto (oral ou escrito) [...] representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), [pois] [o]nde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento (BAKHTIN, 1997, p. 329)”. Ele também vê o texto, de modo geral, como “[...] conjunto coerente de signos [...]”, mas que representam “[...] [p]ensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre as palavras, textos sobre os textos (BAKHTIN, 1997, p. 329)”. Em função dessa característica, os textos manipulam o dito e o já-dito, ou seja, trazem imbricada a série de representações que a espécie humana construiu ao longo de sua história sobre o mundo.

Por isso, eles se inscrevem, conforme Bronckart (2009), no intertexto, ou seja, no “[...] conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (2009, p. 100). Eis aí o princípio do dialogismo da

linguagem tratado por Bakhtin, no qual o autor reconhece na historicidade discurso, e seu não ineditismo, pois

[o] objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências; (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Assim, no quadro teórico do ISD, o texto é considerado como resultado das diferentes formas de realização empírica da linguagem (BRONCKART, 2009), mas que, no entanto, inscrevem-se em espécies de textos, ou seja, textos que se agrupam por um grau de similitude por suas características comuns.

Bronckart (2009) afirma que, desde a Antiguidade, há uma preocupação em delimitar e nomear os diferentes gêneros de texto/discurso. Todavia, a partir de Bakhtin essa concepção vem sendo progressivamente aplicada ao coletivo de produções verbais organizadas.

Nas palavras do autor, essa noção vem sendo utilizada em relação:

[à]s formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto de formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 2009, p. 73)

Nesse contexto, a inserção de Bakhtin, como uma das bases do ISD, deve-se ao fato de que o autor não dissocia as atividades humanas da utilização da língua na sua abordagem sociodiscursiva da linguagem, relacionando-as à formação das configurações estáveis dos textos, nas palavras do próprio Bakhtin

[t]odas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. 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, [...] mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (1997, p. 279).

Fiorin (2006) afirma que o autor não teoriza sobre os gêneros pensando no produto, mas sim no processo que os constituem, o qual é resultado da interação entre os indivíduos, do uso da língua e das diferentes atividades humanas, na medida em que tais fatores estabelecem uma interconexão entre a vida social e a linguagem.

Dessa forma, toda manifestação verbal está atravessada pelo discurso alheio e dialoga com ele, estabelecendo relações de sentido entre eles: essa é premissa geral do dialogismo, que, portanto, ultrapassa o diálogo face a face e recai sobre os discursos que circundam e perpassam os enunciados particulares (FIORIN, 2002), constituindo-os.

Em outras palavras, a partir da relação intersujeitos e interdiscursos, Bakhtin (1996; 1997) assenta o conceito de dialogismo, uma vez que para ele todo enunciado/enunciação é baseado no diálogo discursivo, para ele o diálogo consiste no confronto de vozes discursivas encontradas em toda enunciação, assim esse rede dialógica, por sua vez representam as inúmeras vozes sociais encontradas na sociedade e que são constitutivas das sujeitos, essa concepção de linguagem também é conhecida como polifonia (FREITAS, 2002). Contudo, o diálogo é visto aqui, não como o confronto de sujeitos ideologicamente posicionados, mas como choque desses posicionamentos.

Assim Fiorin explica o entendimento do autor:

[..] a língua em sua “totalidade concreta, viva” em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito da diálogo face a face. Ao contrario, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (2001, p. 168).

Para chegar a tal conclusão, Bakhtin (1996; 1997) discutiu a relação *eu* com o *outro* na interação verbal, ou seja, considerou que através da linguagem, em função de seu caráter dialógico, que os textos/discursos, enquadrados dentro dos gêneros, se constituem, assim como os compreende o ISD.

Nesse sentido, ao compreendermos o recorte feito pelo ISD, dentro dos estudos de Bakhtin, reconhecemos a solução teórica encontrada para dar conta do estudo das condutas humanas materializadas nos/pelos textos. Em outras palavras, se as representações emergem dos textos, é necessário, antes de atermo-nos a elas, compreender o que caracterizam as textualidades, como elas são constituídos e de que forma elas se organizam.

Outra fonte teórica do IDS é o pensamento de Saussure (2002; 2006), uma vez que Ferdinand de Saussure é considerado o marco epistemológico das ciências linguísticas modernas. O ISD também se fundamenta em sua teoria, tanto que é possível encontrar em um dos textos fundadores do ISD, o *Manifesto* de Bronckart *et al.* (1996), referências à obra de Saussure, bem como em outros títulos.

Em primeiro lugar, no *Manifesto*, Saussure é referido quando os autores discutem as dimensões linguísticas do funcionamento humano. Na medida em que, até então, os paradigmas científicos traziam um silêncio sobre a linguagem, uma vez que não a discutiam, referindo-se a Kant e a Piaget, ou se consideravam tais dimensões a faziam colocando de lado suas bases sociais radicais, bem como suas propriedades discursivas, no entanto, Bronckart *et al.* (1996), afirmam que Saussure claramente enfatiza sua importância.

Em outras palavras, o fato de a teoria saussureana posicionar-se essencialmente no fator social como fundador da linguagem e, conseqüentemente, como fundador da língua enquanto sistema de signos coletivamente convencionalizado que faz parte do todo que compõe a linguagem.

Afinal, ao responder o que é língua, Saussure afirma:

Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, **um produto social** da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, **adotadas pelo corpo social** para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao **domínio social** (SAUSSURE, 2006, p. 17) (Grifamos).

Assim, a língua é vista por Saussure, bem como postulará o ISD, como uma construção social, ou seja, sem a coletividade não há menor possibilidade de surgimento das línguas naturais. Indo além, o ISD vê esse caráter social da linguagem como pressuposto para socialização particularmente humana que caracteriza o comportamento do homem, por meio da apropriação das representações que são mediadas através de instrumentos semióticos e internalizadas por eles.

Outra questão, diz respeito ao fato de Saussure, bem como Wittgenstein, ter demonstrado que a linguagem se funda na natureza, ou seja, ao se considerar o *status* da linguagem

[e]stes autores indicaram claramente que a linguagem procede somente de uma **convenção social de designação**: signos e discursos somente emergem como produtos de uma **atividade coletiva** resultante da negociação de representações do mundo; [...], uma atividade simultaneamente geradora da própria questão social. Considerar seriamente a linguagem significa automaticamente considerar primeiro as **questões sociais**: na medida em que a linguagem só existe na forma de várias linguagens naturais, dotadas de sua própria semântica, considerar questões sociais também significa considerar a miscelânea variável de sua semântica ou, em outras palavras, sua variabilidade cultural. (BRONCKART et al. 1996, p. 67) (Grifamos).

Nesta perspectiva, o ISD buscará compreender quais são as condições em que se constroem tais representações e de que forma elas são apropriadas pelo ser humano, na medida em que

[n]a humanidade, como a atividade prática é mediada por signos lingüísticos, o contexto não é estabelecido pelo ambiente em si, mas por uma série de formas de semiotização que emanam do ambiente, ou seja, por **mundos representados** ou configurações de “representações sociais”. E é, portanto, a apropriação desses mundos socialmente representados por organismos humanos que geram as “representações individuais”. (BRONCKART et al, 1996, p. 69) (Grifos do autor).

Ao tratar dos textos e seu estatuto, Bronckart (2009), retoma o fato de Saussure afirmar que a língua somente pode ser considerada estável apenas em um dado estado de sincronia, ou seja, se considerada enquanto produto das realizações

empíricas languageiras diversas num dado estado de língua, assim, conforme o autor, apenas através dos textos que se pode apreender uma língua natural.

Saussure (2006) trabalha na perspectiva da fala como uso individual da língua, a qual é social. O ISD a vê também desta maneira, no entanto concebendo o uso individual como fator constituinte dos sujeitos falantes, que o fazem por meio dos diferentes gêneros de textos. Em outros termos, é mediado por instrumentos semióticos que os sujeitos interiorizam as representações sociais coletivas e constroem as suas próprias, Bronckart (1996; 2006a; 2006b; 2009).

Dando seguimento, Bronckart (2006b), após retomar as referências fundamentais do ISD em Vigotsky, busca em Saussure precisar as relações que podem ser estabelecidas entre *atividade de linguagem* (prática social traduzida em gêneros), *línguas naturais* (cada um dos possíveis sistemas linguísticos mobilizados nos gêneros) e a *LÍNGUA* (enquanto sistema que subjaz o conjunto das línguas naturais).

Nesse sentido, retoma que a LÍNGUA, para Saussure, conforme Bronckart, é “[...] é a soma de todas as propriedades ou regularidades comuns às línguas naturais [...]” (2006b, p. 23). Ela resulta de uma abstração que o linguista constrói ao estudar as diversas línguas naturais, o maior número possível delas, de acordo com o pensamento de Saussure, conforme já afirmamos.

Bronckart (2006a) afirma que a tese saussureana tem graus de compatibilidade com as do Interacionismo Social, principalmente se forem considerados alguns aspectos como:

- a) o “caráter fundamentalmente social” e histórico da língua, articulado com as atividades coletivas humanas;
- b) o papel determinante da semiose nas línguas naturais e sua função na emergência/organização do pensamento consciente, em função da constituição do signo linguístico;
- c) o lugar dado às atividades de linguagem ou discursivas dentro de seu quadro social.

Assim, o ISD, busca nos pressupostos saussureanos fundamentos de sua teoria linguística: língua, linguagem e signo são alguns deles. No entanto, tais conceitos são tomados num olhar de revisita, ou seja, constituem pontos de partida, são passíveis de complementação e, mais ainda, contestação.

Tais contribuições teóricas auxiliam na compreensão do papel da linguagem nas condutas humanas, bem como as representações sociais que delas emergem através dos textos, exatamente o que intentamos em nossa pesquisa, uma vez que “[...] o ISD pretende demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas e ou formativas.” (PINTO, 2009, p. 116).

Uma síntese das questões teóricas acima levantadas pode ser observada na figura 1, apresentada a seguir:

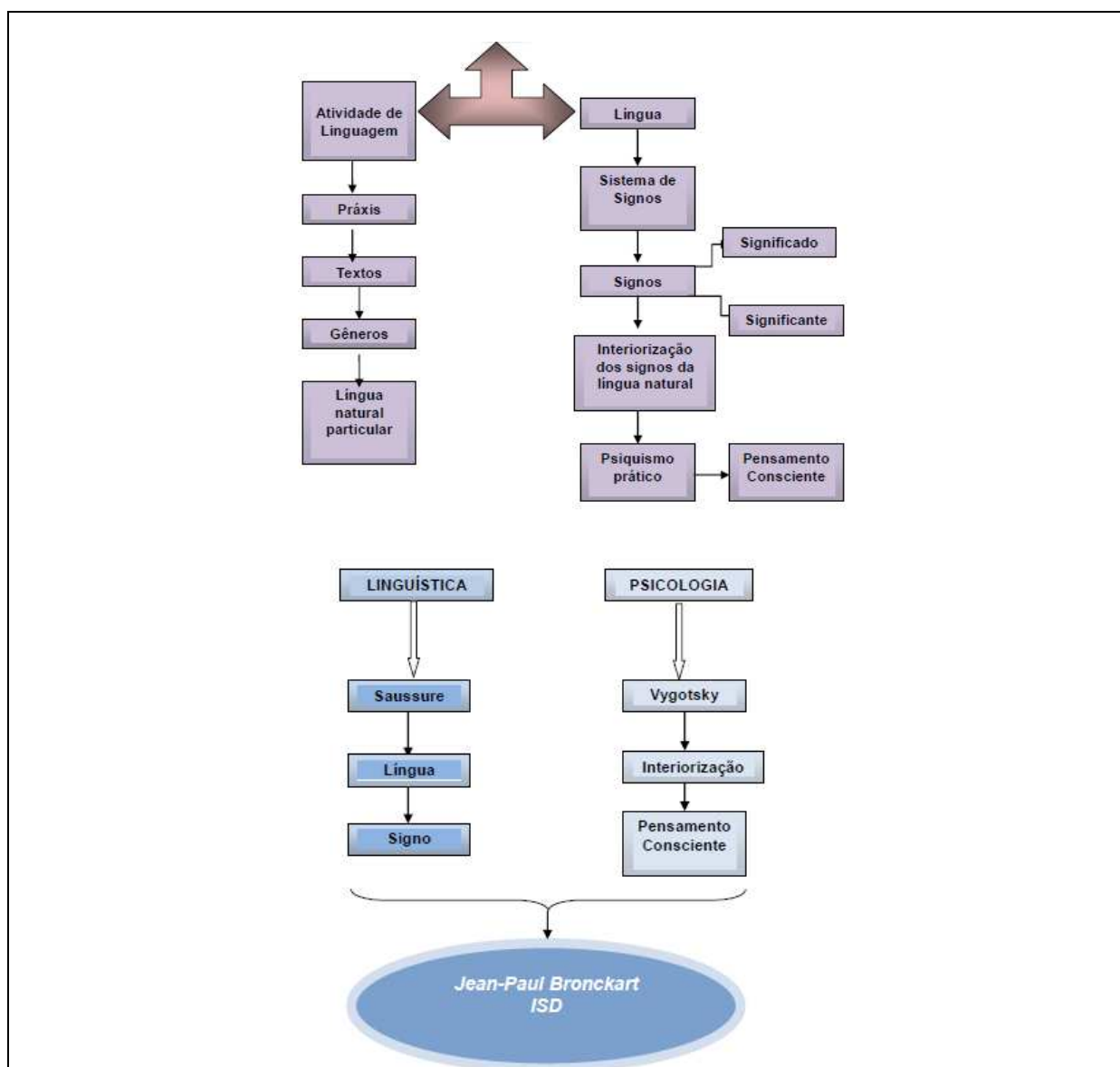


Figura 3 - A atividade de linguagem e o pensamento consciente. Fonte: GOULARTE, R.S; ROCHA, M. M. **A atividade de linguagem em relação à língua:** um diálogo entre a Linguística e a Psicologia. Trabalho apresentado na disciplina “Seminário avançado em Saussure, 1º sem/2010, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria.

Nesse quadro teórico, a atividade docente tem tido atenção especial nos estudos do grupo ALTER (LAEL), vertente brasileira do ISD, que investiga o trabalho educacional, na busca de promover um aprofundamento “[...] teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio da análise de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional.” (MACHADO, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, assumindo as bases teóricas e metodológicas do ISD, nos propomos a investigar as representações do trabalho docente que emergem nos e pelos textos produzidos em entrevistas dos acadêmicos da Licenciatura, buscando interpretá-las no quadro institucional, profissional e pessoal em que elas são constituídas.

3 METODOLOGIA

O capítulo metodológico, assim como assinalamos na introdução, tem uma dupla finalidade: apresentar as linhas metodológicas gerais do ISD para análise do trabalho educacional e delimitar o recorte que fizemos para atingir os objetivos que elencamos em nossa pesquisa de Mestrado, além de situar os sujeitos do estudo e o mecanismo de coleta de dados, em especial o instrumento de pesquisa (a entrevista) e o contexto de coleta de dados.

3.1 O quadro metodológico do ISD

Apresentamos aqui as linhas gerais do quadro metodológico do ISD, linha teórica que, segundo Bronckart (2009), compreende que as condutas humanas podem ser apreendidas nos e pelos textos. Tal afirmação sustenta o quadro metodológico do ISD, uma vez que a “[...] análise do agir representado que constitui a rede discursiva que compõe diferentes situações de trabalho do professor [...]”, dentre os quais os anteriores ao agir, posteriores a ele e os textos produzidos na situação de trabalho [...], como situam Abreu-Tardelli *et al* (2009, p. 241), e os textos que compõem essa rede discursiva podem ser tanto produzidos pelos próprios trabalhadores (actantes), quanto institucionais.

Nesse contexto, segundo Abreu-Tardelli *et al* (2009, p. 18-19):

Em primeiro lugar, esses textos, evidentemente, temos então os textos produzidos em situação de trabalho pelo próprio trabalhador, normalmente em interação com outros actantes (por exemplo, professor e alunos). Em segundo lugar, [...] podemos ter os *textos de prefiguração genérica*, oriundos do próprio actantes ou de outras fontes, quando se trata de um agir fora das restrições impostas pelo trabalho. Mas temos também, os *textos de prefiguração específica*, referentes ao agir em situação de trabalho [...].

Em terceiro lugar, [...] depois da realização de uma determinada tarefa, podem ter textos *descritivos/interpretativos/avaliativos* produzidos por observadores externos, [...], em relação ao trabalho do professor, [...]. Do mesmo modo, podemos ter textos *auto-descritivos/interpretativos/avaliativos*, produzidos pelo próprio trabalhador, como podemos observar em diários de aula, em discussões com colegas ou em qualquer texto produzido por indução do pesquisados sobre o trabalho realizado etc.

Explicitando as diferentes fontes dos textos para análise teríamos, em primeiro lugar, aqueles cujas fontes são as atividades docentes em sala de aula. A segunda fonte são os textos que prefiguram o trabalho do professor, se considerarmos “[...] que o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir [...].” (ABREU-TARDELLI *et AL*, 2009, p. 19).

Tais textos prescrevem “modelos de agir” e são resultado de produções que antecedem o agir, os quais o trabalhador adapta às situações particulares de uma atividade específica, prefigurando, ele mesmo, seu agir. Essas prefigurações podem ser genéricas ou específicas.

Constituem os *textos de prefiguração genérica* aqueles oriundos de outras fontes ou dos próprios actantes se, como pontuamos acima, estivermos tratando de um agir não restringido pela situação de trabalho, situam-se aqui os textos que constituíram as representações que o trabalhador tem de sua atividade e que foram formadas longo de história cada actante. Por sua vez, os *textos de prefiguração específica* têm duas fontes básicas: as instâncias externas e os textos produzidos pelos trabalhadores sobre sua própria atividade.

Abreu-Tardelli *et al* (2009), assim explicam os textos de prefiguração específica:

a) os que provêm de instâncias externas e que indicam, de forma implícita ou explícita, as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão, tais como os *textos prescritivos* do trabalho educacional, como as leis sobre o ensino; documentos do Ministério da Educação (PCNs) ou das Secretarias da Educação e das divisões regionais, os projetos das escolas, os livros e materiais didáticos, os textos sobre formação de professor etc.; b) os textos que os próprios professores trabalhadores produzem sobre o seu trabalho, antes de uma tarefa, os textos *planificadores* ou *auto-descritivos*, como planos de aula, planejamentos de curso ou qualquer textos produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho a ser realizado; ou durante a tarefa, como nas aulas, na correção de provas, em reuniões etc. (p. 19).

Por fim, a terceira fonte são os textos resultantes da avaliação/interpretação/descrição do trabalho, sejam elas feitas por outras pessoas ou pelo próprio ator.

Encaminhando-nos para as questões relativas à análise dos textos, segundo Bronckart e Machado (2006, p. 139):

Os procedimentos de análise e interpretação que visualizamos para os textos sobre o trabalho educacional [...] podem ser divididos em dois grandes grupos: um deles, propriamente analítico, linguístico-discursivo, e outro, mais interpretativo, construído com base em categorias de uma semântica do agir [...].

Nesse sentido, os procedimentos linguístico-discursivos buscam levantar informações em relação ao contexto de produção sócio-interacional dos textos. Além disso, são identificadas as características globais e a infraestrutura dos textos (BRONCKART; MACHADO, 2006, p. 140). Assim, na análise a partir dos procedimentos do ISD (BRONCKART; MACHADO, 2009), são percorridas as seguintes etapas:

- 1) identificação do contexto de produção de textos, o qual leva em consideração aspectos que se referem ao contexto sócio-histórico, o suporte do texto, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção.
- 2) análise textual/discursiva, que abarca três níveis textuais:
 - a) o organizacional em que consideram-se a infraestrutura textual;
 - b) o enunciativo que detém-se aos mecanismos de responsabilização enunciativa (marcas de pessoa, lugar, espaço, inserção de vozes e modalizadores);
 - c) o semântico.
- 3) interpretação do agir resultante da análise dos elementos pertencentes a cada um desses níveis elaboradas pelo pesquisador.

Sobre o contexto de produção, esse procedimento de análise busca levantar informações que são externas aos textos, mas que interferem na sua constituição.

Em relação aos de prefiguração específica, Bronckart e Machado (2009) sugerem o levantamento dos seguintes aspectos:

- identificar o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- o suporte em que o texto é veiculado;
- o contexto linguageiro imediato, isto é, os texto(s) (*sic*) que acompanham, em um mesmo suporte a ser analisado;
- o intertexto, isto é, o(s) texto(s) como o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- a situação de produção, isto é, as representações do produtor, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (Bronckart 1997). (2009, p. 46-47).

Após o levantamento dessas informações é que é possível que seja iniciado o processo analítico dos textos. Nessa fase são avaliadas as características globais dos textos, bem como sua a infraestrutura textual que, segundo Abreu-Tardelli, Louzada e Mazillo (2007, p. 243), “[...] é constituída pelo seu plano geral, pelos tipos de discurso do texto, pela modalidade de articulação desses tipos de discurso e suas sequências.”, além disso, pelas marcas enunciativas, relações predicativas, protagonistas e sua função sintático-semântica (BRONCKART; MACHADO, 2006, p; 140).

Na análise das características globais dos textos, Bronckart e Machado (2004) explicam que nela:

[...] buscamos identificar o tipo de suporte(s) em que o texto é veiculado, sua configuração global, com o exame da capa, do título, de suas divisões maiores, de seu tamanho, dos elementos paratextuais que o circundam, etc. Ainda aqui efetuamos uma identificação inicial do gênero que o texto mobiliza, explícita ou implicitamente, identificação essa que poderá ser revista após a realização das análises mais propriamente lingüístico-discursivas. (p. 144).

É importante destacar que a análise que acima explicitamos é possível de ser realizada, como maiores detalhes, em textos de prefiguração específica de origem institucional, uma vez que eles, na maioria dos casos são apresentados em

forma impressa. Ainda, em relação ao plano geral do textos, ele pode ser reconhecido no processo de leitura e explicitado através de resumo (ABREU-TARDELLI, LOUZADA; MAZILLO, 2007).

Conforme Bronckart e Machado (2004, p. 145-146):

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o *autor* tem de seus destinatários.

É importante destacarmos que os autores fazem alusão a textos escritos, mais especificamente a partir da análise que elaboraram da apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Contudo, em nosso estudo, a estrutura do texto produzido pelos acadêmicos, com maior ou menor grau de distanciamento, seguirá o roteiro de entrevistas (APÊNDICE A) que elaboramos, a qual como pontuaram os autores, não é aleatória, na medida que foi organizado buscando nortear a entrevista.

Outro fator, assinalado por Abreu-Tardelli, Louzada e Mazillo (2007, p. 243), em relação à infraestrutura textual é através da releitura do conteúdo temático do texto em análise, identificado por meio do resumo que mencionamos antes, é possível relê-lo em termos do agir, ou seja, é possível “[...] verificar de que modo os diferentes registros do agir se configuram nos diferentes textos”. (2007, p. 243). Para tanto, as autoras mencionam quatro agires possíveis: o agir-situado, o agir-canônico, o agir-evento passado e o agir-experiência.

A tabela (1), na página seguinte, resume as considerações das autoras sobre os diferentes registros do agir e suas marcas:

Tabela 1 – Algumas marcas dos registros do agir

Registros do agir	Organização discursiva	Manifestações da implicação ou não-implicação do agente produtor	Tempos verbais	Modalizações	Outras marcas
Agir-situado	Discurso interativo	Mobilização do pronome pessoal “eu’	Presente; futuro, pretérito perfeito	Apreciativas	Dêiticos espaciais
Agir-canônico	Discurso interativo teórico	Você genérico; “a gente”; “eu” genérico “eu”	Eu genérico	Deônticas	
Agir-evento passado	Discurso relato interativo		Pretérito perfeito e imperfeito	Lógicas , pragmáticas, apreciativas.	Valor dos signos (apreciações subjetivas: adjetivos qualificativos etc.)
Agir-experiência	Discurso interativo	“eu”, “eu genérico”, cada um, todo mundo, você com valor genérico	Presente com valor genérico; pretérito perfeito	Apreciativas, lógicas	Advérbios de frequência

Fonte: ABREU-TARDELLI *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 237-256.

Em linhas gerais, os registros do agir podem ser vistos da seguinte forma: o *agir-situado* é aquele “[...] contextualizado na proximidade do espaço-tempo com a situação presente, colocando em cena os elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que está para acontecer [...] quase sempre organizado em referência aos parâmetros físicos da situação de ação languageira em curso [...].

(ABREU-TARDELLI, LOUZADA, MAZILLO, 2004, p. 245), por *agir-canônico* entende-se aquele agir acontextualizado, destacado da prática do agente, com contexto e atores indefinidos, mas que parece ser inerente à lógica interna da ação ou em função de uma norma.

O *agir-evento passado* “[...] é uma historia ilustrativa do agir de que se fala. O grau de contextualização é forte, o locutor faz um apelo a uma situação anterior, relacionando-a com os elementos do contexto.” (2004, p. 246). Por fim, ao *agir-experiência*

[...] incide sobre as dimensões pessoais implicadas internas e próprias à prática do agente, representa também o fruto de uma forma de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados pelo agente. O agir-experiência coloca-se como um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir sobre uma forma relativamente estável, sintetizando, ao mesmo tempos, elementos de variabilidade e regularidade. O princípio organizador aparente do agir-experiência continua sendo o agente. Ele aparece quando o agente fala de uma situação abstrata. O agir aparece descontextualizado, mas, ao mesmo tempo, recontextualizado. (2004, p. 247)

Destacamos que o agir-experiência é ser uma fonte bastante importante de dados sobre as representações que os acadêmicos possuem sobre o trabalho do professor, uma vez que, com o é possível perceber pela citação acima, tal agir é resultado das inúmeras representações que o sujeito teve contato e que constituem a sua.

Ainda na análise da infraestrutura textual, são identificados os tipos de discurso utilizados, uma vez que eles

[...] revelam-nos o modo como os agentes produtores do texto organizam o seu conteúdo temático em relação ao mundo ordinário da ação linguageira. Assim as representações mobilizadas como conteúdos podem ser postas como fatos passados, presentes ou futuros; podem ser ancoradas em uma origem específica de tempo e espaço (implicado: com marcas do contexto de produção) ou não se ancorar em nenhuma origem de tempo e espaço específica (autônomo: sem caras de contexto de produção). Os textos podem, dessa forma, implicar ou não parâmetros de ação de linguagem (lugar, tempo, emissor, receptor) ou serem autônomos em relação a eles. (ABREU-TARDELLI; LOUZADA; MAZILLO, 2007, p. 243).

Nesse contexto, as autoras sugerem que os tipos de discurso podem ser classificados em cinco grupos: discurso interativo, teórico, relato-interativo e discurso de narração, tal classificação tem como base a proposta de Bronckart (2009 [1999]),

para quem o discurso interativo caracteriza-se, seja produzido por escrito ou oral, “[...] pela presença de unidades que remetem a própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada, e ao caráter conjunto implicado no mundo discursivo criado.” (2009, p.168).

O discurso teórico, por sua vez, apresenta-se de forma escrita e monologado, pois apresenta ausência de frases não declarativas e constitui-se como um conjunto autônomo do mundo discursivo construído pela interação. Já o relato interativo é assim definido pelo autor:

[...] é um tipo de discurso, em princípio, monologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente oral) ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como o *romance* ou a *peça de teatro*. Esse caráter monologado se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas (2009, p. 175).

Por fim, a narração é um tipo de discurso que se apresenta geralmente na forma escrita e sempre é monologada, dessa maneira, apenas comporta frases declarativas.

No entanto, “os tipos de discursos [...] são considerados segmentos de textos que tem características próprias, sendo difícil estabelecer, por exemplo, uma relação entre tipos de discurso e gêneros de texto.” (ABREU-TARDELLI; LOUZADA; MAZILLO, 2007, p. 244). Além dos tipos de discurso que mencionamos, Bronckart e Machado (2004, p. 135) sugerem que seja realizado em um texto em análise

[...] um levantamento do quantitativo das ocorrências das unidades dêiticas, como, por exemplo, de pronomes pessoais possessivos de primeira e segunda pessoa do singular ou do plural, de advérbios de lugar e de tempo, como *aqui*, *agora*, *amanhã*, *neste momento*, etc, e das formas pessoais e temporais dos verbos. Observe-se, entretanto, que, após esse levantamento quantitativo, é necessário analisar o valor que cada uma dessas unidades assume efetivamente no texto sob análise, uma vez que uma unidade pode ter valores diferentes e que a identificação desse valor é indispensável para a interpretação adequada dos diferentes mecanismos postos em ação no textos prescritivo ou avaliativo.

Tal procedimento tem a finalidade de que possamos reconhecer as marcas enunciativas mobilizadas no texto e, em consequência, avaliar a relação que o autor estabelece com o agir representado em seu texto.

3.2 A coleta de dados, o instrumento de pesquisa e o contexto de produção dos textos

A análise e a compreensão do agir docente, conforme os pressupostos do ISD, apenas podem se dar em função do estudo de textos na/sobre a atividade docente. Na presente investigação, estes textos são transcrições de entrevistas realizadas com um grupo de sujeitos/acadêmicos no processo final de formação na Licenciatura em Letras. Nesse sentido, o procedimento de coleta de dados, o instrumento utilizado para tal, bem como os motivos de sua escolha, e o contexto acadêmico em que se encontravam os sujeitos de pesquisa na ocasião da coleta serão explanados neste capítulo nos itens que seguem.

3.2.1 Os sujeitos e a coleta de dados

Os sujeitos da presente pesquisa são acadêmicos de um Curso de Letras – Habilitação Português – de uma Universidade Pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Na ocasião da coleta de dados eles encontravam-se no 8ª semestre do Curso e, mais especificamente, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio II – Literaturas, disciplina que foi oferecida, no 2º semestre de 2014, em três turmas diferentes, cada uma sob a responsabilidade de uma professora orientadora de estágio, por questões de organização da prática de estágio supervisionado adotada na Universidade.

Além disso, o grupo de alunos vem de uma instituição de ensino que oferta quatro (04) cursos superiores na área de Letras, Letras – Português, com duas habilitações uma de licenciatura e um bacharelado, Letras – Inglês e Letras – Espanhol, ambas de formação de professores. Destacamos esse fator, pois será pontuado na análise, na medida em que isso explicará, de alguns acadêmicos, a escolha que fizeram pela licenciatura em Letras – Português.

De um universo de vinte e um (21) acadêmicos matriculados, considerando-se as três turmas, treze (13) seriam entrevistados, todavia apenas seis (06) enquadravam-se nos critérios previamente estabelecidos, que eram (a) estar cursando o 8º semestre, formandos, portanto, e (b) ter completado todos os créditos previstos da integralização curricular do Curso para estarem no referido semestre, ou seja, não possuírem componentes curriculares em atraso. Tais sujeitos, preservando-se a identidade, são identificados por Acadêmico 1, Acadêmico 2, Acadêmico 3, Acadêmico 4, Acadêmico 5 e Acadêmica 6, ao longo de nossa análise.

Os demais alunos, quatorze (14), foram eliminados pelos fatores que ilustramos na Tabela abaixo:

Tabela 2. Acadêmicos eliminados por não se enquadrarem nos critérios estabelecidos.	
Motivo da Exclusão	Nº de acadêmicos
Haviam ingressado no Curso antes de 2010	06
Não concluíram o Curso em 2013	03
Acadêmico participante do Projeto de pesquisa a que nosso trabalho filia-se	01
Acadêmico com ingresso no Curso em 2011	01
Acadêmicos não entrevistados por outros motivos	03
TOTAL:	14
Fonte: Tabela organizada pelos pesquisadores	

Nesse contexto, com exceção dos seis (06), cujos dados não compõem o *corpus*, os demais acadêmicos foram eliminados por não se enquadrarem nos itens previstos, além de um que, por estar envolvido no Grupo de Pesquisa ao qual filia-se essa pesquisa, foi entrevistado, mas os dados coletados não compõem o *corpus* de presente trabalho, uma vez que essa vivência poderia interferir nas suas declarações e, em consequência, na análise dos dados do estudo.

Além deles, os três (03) sujeitos com os quais não conseguimos realizar a entrevistas, por diferentes motivos uma acadêmica que alegou estar envolvida em algumas questões pessoais e, por isso, não coletados seus dados e outros dois (02), cujos contatos iniciais foram feitos, eles acenaram a concordância em participar do

estudo, mas não foi possível ser efetivado o encontro, uma vez que eles estavam com compromissos acadêmicos ou viagens.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da Universidade, seguindo um roteiro elaborado previamente (APÊNDICE A), individualmente, com presença apenas do entrevistador, mediante agendamento com os alunos, que foi feito via e-mail, telefonema ou pessoalmente.

O roteiro de entrevistas (APÊNDICE A) pode ser sintetizado nos seguintes blocos que, em certa medida, norteiam a análise dos dados obtidos:

- Questões referentes à trajetória escolar dos acadêmicos;
- Questões referentes à relação pessoal dos acadêmicos com a leitura e a escrita;
- Questões referentes à escolha do Curso;
- Questões referentes ao conceito de professor em caráter geral;
- Questões referentes ao ensino como trabalho;
- Questões referentes ao conceito de professor de Língua Portuguesa;
- Questões referentes ao ensino de leitura, escrita e Gramática.

Os agendamentos das entrevistas foram, em certo ponto, de difícil organização, uma vez que as atividades acadêmicas dos alunos e as do pesquisador apresentaram certa incompatibilidade de horários. Além disso, alguns alunos se mostraram receosos em ser entrevistados, no contato inicial dispunham-se a participar da pesquisa, porém, pareciam, relutar em marcar o encontro para a coleta dos dados, que se estendeu de agosto a dezembro de dois mil e treze (2013), em função disso três (03) não foram entrevistados.

Após recolhidos os dados, as entrevistas, as quais totalizam uma (1) hora quatorze (14) minutos e quarenta e um (41) segundos, foram transcritas, conforme Apêndice A, utilizando as indicações de Preti (2002), apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Normas para transcrição		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
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 ::: ou mais	ao emprestarem...
Silabação	-	por motivo de trans-cri-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central ... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem co que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((maiúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa de sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram LÁ... B. Cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) os vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”
Fonte: PRETI, Dino (org.) Interação na fala e na escrita . São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.		

Além do quadro apresentado acima, o autor acrescenta as seguintes observações sobre a elaboração das transcrições:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros em itálico.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::....(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto- e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. (PRETI, p. 16, 2002)

Em relação à transcrição é importante destacar que, tendo nossa análise um caráter qualitativo, enfocando o campo temático dos dados coletados, as normatizações têm caráter secundário, uma vez que nossa atenção está centrada no texto que é produzido em cada uma das entrevistas.

Ainda sobre a transcrição, organizamos seis (06) quadros (ANEXOS), cada um contendo uma transcrição, de modo que fosse possível numerar as linhas do texto da transcrição, os quadros e numeração juntos têm as finalidades de (a) identificar os conteúdos temáticos que emergiriam em cada entrevista e no conjunto delas e (b) explicitar que, ainda que houvesse um roteiro de perguntas, muitas delas vinham a ser respondidas e/ou complementadas em outras questões ao longo da entrevista.

Na sequência, apresentamos nosso instrumento de pesquisa, trazendo considerações acerca das características e do papel da entrevista em nossa coleta.

3.2.2 O instrumento de pesquisa: considerações acerca da entrevista

A entrevista foi o instrumento de coleta de dados por nós utilizado, contudo, como aponta Giger, “[...] [ela] é empregada em grande número de pesquisas nos diferentes campos das ciências humanas, apresentando particularidades, em cada caso, decorrentes do projeto científico na qual se inscreve.” (2004, p. 241-242).

Nesse sentido, esclarecendo as particularidades de nosso caso, tal escolha justifica-se pelo fato de que o estudo está filiado a um projeto maior “As representações do agir do docente”, coordenado pela professora Marcia Cristina Corrêa – orientadora da presente pesquisa de dissertação – , que investiga o agir docente e vem utilizando a entrevista como uma ferramenta de coleta de dados. Em linhas gerais, como explicam Corrêa e Veçossi (p. 19, 2012),

[...] o projeto teve início no ano de 2011 e, de acordo com o cronograma traçado, chegará ao fim somente em 2014. Considerando que a investigação tem como uma das ações acompanhar e analisar as representações do agir docente presente nos textos pertinentes à atividade educacional no discurso de alunos do curso de Letras no decorrer de sua graduação, o projeto prevê quatro coletas, cada uma delas realizada em início de semestre, situadas em momentos-chave [início do curso, período anterior às disciplinas de didática e estágio, período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio e período posterior ao estágio supervisionado] da formação acadêmica dos estudantes.

No desenvolvimento do referido projeto, vem sendo traçado um perfil de um grupo de acadêmicos, desde o ingresso no Curso de Letras até a sua conclusão, coletando os dados, por meio de entrevistas, para que seja elaborada a análise das representações sobre o agir docente que emergem nesses/desses discursos, fazendo-se um acompanhamento, portanto, longitudinal.

É importante destacar que, no presente trabalho, fazemos um corte transversal, ou seja, nosso *corpus* situa-se em um momento bastante específico do processo de formação: o estágio e, em seguida, a conclusão do Curso. No entanto, exploraremos essa particularidade, mais adiante, na interpretação dos dados.

No entanto, é importante destacarmos que o trabalho utiliza os mesmos pressupostos teórico-metodológicos e o mesmo objeto de análise das demais investigações do grupo, ou seja, todos, ainda que em propostas diferenciadas, trabalham com as representações do professor, em nosso caso aquelas relativas ao trabalho.

Nesse contexto, a entrevista é tomada não como forma linguística, mas como gênero é “[...] uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou sub-gêneros) (*sic*) diversos. [...]”. O que todos esses eventos parecem ter em comum é a forma característica, que se apresenta marcada por perguntas e

respostas.” (HOFFNAGEL, p. 180, 2003). Alguns exemplos desses eventos podem ser a entrevista jornalística, a médica, a científica e a de trabalho. No entanto,

[m]uitos autores consideram a entrevista uma *prática de linguagem altamente padronizada*, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornece as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois (DOLZ ; SCHNEUWLY, p. 13 , 1999)

No nosso trabalho, são as referidas “expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores” que gostaríamos de pontuar a seguir, ou seja, não podemos desconsiderar o fato de tanto entrevistador, mas mais ainda os entrevistados, ocuparem papéis sociais bastante situados. Giger (2004) cita parâmetros definidores da situação de interlocução da entrevista, dentre eles o meio, o contrato de comunicação e as intervenções do entrevistador. O primeiro faz referência ao quadro material (ambiente) e organização temporal da entrevista, uma vez que eles “[...] induzem a papéis e a conduta específicas através das significações sociais veiculadas pelos diferentes ambientes”. (p. 242, 2004).

Trazendo tais parâmetros para o nosso contexto, é necessário considerar que os dados foram coletados, como já mencionamos, nas dependências da Universidade, o que marcava ainda mais a condição de acadêmicos dos sujeitos, como a de pesquisador do entrevistador, o que pressupõe que alguém que analisará, interpretará e, em certa medida, “julgará” suas declarações. Sobre o fator temporal, é importante frisar que boa parte das entrevistas foram realizadas em intervalos das atividades curriculares os alunos.

Trazemos tais considerações, pois como pontua Giger (p. 245-246, 2004)

[...] ressaltamos que essa experiência nos mostra que a situação de entrevista, que outros autores se esforçam em definir, apresenta-se como um espaço de interlocução difícil de delimitar. Verificamos, sobretudo, que essa situação não é separável do conjunto dos encontros, pois mesmo que a entrevista seja a ocasião do encontro real do pesquisador com o professor [a autora faz referência aos sujeitos da pesquisa dela], antes mesmo que os gravadores intervenham, esses agentes já têm um curta, mas importante história de constituição de sua relação.

Por fim, é necessário contextualizarmos academicamente o momento da formação em que os sujeitos da pesquisa encontravam-se na ocasião da coleta de dados, ou seja, o estágio supervisionado, período esse que discutiremos em seguida.

3.2.3 O contexto de coleta de dados: o momento do Estágio Supervisionado e da conclusão do Curso

O estágio supervisionado em cursos de licenciatura é resultado de uma prescrição legal, suas diretrizes em vigor estão, atualmente, apresentadas na Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, nos seus Artigo 12 e Artigo 13, conforme a Resolução,

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Grifamos) (BRASIL, s.p., 2002a).

Em relação a sua duração e período indicado ao desenvolvimento do Estágio, a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece carga horária e a duração dos cursos de graduação para a formação de professores da Educação Básica em nível superior no Brasil, indica no seu Artigo 1, Inciso II, que no total das 2800 (duas mil e oitocentas) horas que devem integralizar o curso de licenciatura, “[...] 400 (quatrocentas) horas [são] de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso [...]” (BRASIL, s.p., 2002b)

No contexto de nossa pesquisa, os acadêmicos, como já mencionado, estavam matriculados no componente de Estágio Supervisionado no Ensino Médio II – Literaturas – e já haviam concluído o Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Português, no semestre anterior (2013/01), bem como o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português (2012/02) e o Estágio Supervisionado – Português/Literaturas (2012/01).

Fazemos essa retomada para que possamos esclarecer o caminho que os acadêmicos já haviam traçado até o momento em que foram entrevistados, ou seja, além do quadro das diferentes disciplinas que compõem a estrutura curricular do Curso de Letras, também já haviam estado em sala de aula em função das disciplinas de estágio e, por isso, possuíam, em certa medida, uma visão do que e de como é o trabalho do professor, ainda que na condição de estagiários, condição esta que, sabemos, possui uma série de especificidades, como bem pontuam Bronckart e Machado (2009), que a diferenciam do trabalho efetivo do professor.

Nesse sentido, para além da sua vivência escolar, que está bastante marcada nas entrevistas como veremos na análise dos dados, nossos sujeitos possuíam as experiências de uma série de situações de estágio, as quais também são pontuadas nas respostas como responsáveis pela percepção de estavam prestes a, efetivamente, assumirem o trabalho de professor além desse contexto de estágio, na medida em que estavam concluindo o Curso e encaminhando-se para o mercado de trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O ISD compreende a organização do texto como um folhado, cuja composição apresenta três camadas que se superpõem, o conteúdo temático é compreendido a partir da infraestrutura geral do texto, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, conforme pontua Bronckart (2009). Em função disso, inicialmente, tratamos em nossa análise dos extratos do folhado textual e, em seguida pontuaremos conceito de conteúdo temático apontado pelo ISD e fundamental para a nossa análise.

De acordo com Bronckart (2009), a distinção ente os níveis de análise do folhado textual tem uma função metodológica para que seja desvendada a trama organizacional do texto. Essa trama é bastante complexa, concebendo-se que há entre os seus níveis um caráter hierárquico, ainda que parcial, em função dessa sobreposição.

Nesse sentido, a infraestrutura geral do texto corresponde ao seu nível mais geral e é compreendida pelos tipos de discurso que o texto comporta, pelos mecanismos pelos quais estes se articulam e pelas sequências que, eventualmente, aparecem no texto (BRONCKART, 2009). Em função disso, “[o] plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, mostra-se no visível no processo de leitura e pode ser considerado um resumo.” (BRONCKART, 2009, p. 120).

Em relação aos mecanismos de textualização, eles têm a função de “tornar mais visível” a forma como o conteúdo temático se estrutura, eles funcionam num nível intermediário e funcionam para “[...] criar séries *isotópicas* que contribuem para o estabelecimento de coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto.” (BRONCKART, 2009, p. 122).

No escopo dos mecanismos de textualização, podemos, de acordo com o autor, distinguir três: a conexão, a coesão nominal e a verbal.

Sobre a primeira, ela funciona para marcar a forma como a progressão temática do texto ocorre e se realiza por meio de organizadores textuais, os quais “[...] podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas.” (BRONCKART, 2009, p. 122). Linguisticamente funcionam como organizadores textuais as conjunções, os advérbios ou locuções adverbiais, os grupos preposicionais, os grupos nominais e os segmentos de frases, que podem aparecer como unidades ou grupos de unidades linguísticas.

O segundo mecanismo, a coesão nominal, tem a função de introduzir temas e/ou personagens ao texto, bem como de retomá-los ou substituí-los no decorrer do texto. Uma língua natural dispõe de pronomes pessoais, demonstrativos, relativos e possessivos, além de sintagmas nominais, para exercer a coesão nominal, essas unidades são denominadas anáforas e costumam aparecer em numerosas cadeias nas produções languageiras.

Por fim, a coesão verbal assegura, conforme Bronckart (2009, p. 126), “[...] a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”. Entretanto, o autor destaca que outras unidades linguísticas também asseguram, no texto, a coesão verbal, como, por exemplo, os advérbios e organizadores temporais. O autor enfatiza que sua distribuição dependerá diretamente dos tipos de discursos empregados no texto.

O último nível do folhado textual corresponde aos mecanismos enunciativos, que colaboram para a coerência pragmática do texto (ou interativa do texto), ou seja, esclarecem os posicionamentos enunciativos do(s) autores do texto (s) e explicitam as avaliações sobre o conteúdo temático. Tais posicionamentos enunciativos e vozes mostram “[...] quais são as instâncias que *assumem* o que é enunciado no texto? Quais vozes que aí se expressam.” (BRONCKART, 2009, p. 130) Por sua vez, por meio das avaliações/modalizações é possível que se perceba os julgamentos, as opiniões e os sentimentos dos produtores do texto frente ao conteúdo temático expresso nele.

Sobre os mecanismos enunciativos, o autor faz algumas considerações, uma vez que

[...] a identificação dos posicionamentos enunciativos, entretanto, é um problema bastante complexo: ao produzir um texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundos(s) discursivos*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, a partir desses mundos virtuais, e, mais especificamente, a partir das instâncias formais que os regem (*textualizador, expositor, narrador*), que são distribuídas e orquestradas as vozes que expressam no texto. (BRONCKART, 2009, p. 130).

Em linhas gerais, tais vozes podem ser expressas por três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes de personagens. No entanto, “[q]ualquer que seja o subconjunto a que pertençam, essas vozes podem estar implícitas, não sendo trazidas por marcas lingüísticas específicas, elas não podem senão ser inferidas na leitura do texto.” (BRONCKART, 2009, p. 131). Por outro lado, as vozes presentes nos textos podem ser marcadas por formas pronominais, por sintagmas nominais e frases ou segmentos de frases.

Em relações às modalizações, o autor sugere os quatros subconjuntos seguintes: as modalizações lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas. Nos termos do autor:

- as *modalizações lógicas*, que constituem em julgamentos sobre o *valor de verdade* das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.;
- as *modalizações deônticas*, que avaliam o que é enunciado à luz dos *valores sociais*, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
- as *modalizações apreciativas*, que introduzem um julgamento mais *subjetivo*, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da instância que avalia;
- as *modalizações pragmáticas*, que introduzem sobre uma das facetas *da responsabilidade de um personagem* em relação ao processo de que é agente, principalmente, sobre a capacidade de ação (poder-fazer), a intenção (ou o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). (BRONCKART, 2009, p. 132)

Tratado das camadas do folhado textual, passamos a algumas considerações em relação ao conteúdo temático dos textos à luz do ISD, uma vez que cumpre destacar/retomar aqui a definição (e função) do conteúdo temático na abordagem do ISD. Segundo Bronckart (2009, p. 97), conteúdo temático “[...] pode ser definido

como o conjunto das informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são utilizadas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Em outros termos, o conteúdo temático diz respeito aos conhecimentos disponíveis no agente referente à temática que será expressa no texto (CORRÊA; VEÇOSI, 2012, p. 21).

Tais conhecimentos, que compõem o conteúdo temático, “[...] são representações construídas pelos agentes produtores.” (BRONCKART, 2009, p. 97), uma vez que esses conhecimentos variam em função das experiências e dos diferentes níveis de desenvolvimento dos agentes, ficando previamente armazenados e organizados em suas memórias, antes mesmo de que a ação de linguagem ocorra (BRONCKART, 2009); por isso afirmamos que eles estão disponíveis nos agentes.

Como nossa análise dos textos produzidos por meio das entrevistas é baseada no conteúdo temático selecionamos quatro (04) campos a serem analisados, que poderíamos chamar de plano global dos conteúdos temáticos, pois eles aparecem no texto, como se fossem um resumo (LOUSADA, 2010), tais campos expressam os conhecimentos dos agentes entrevistados em relação aos seguintes temas:

- a escolha do curso de Letras;
- a opção pela Licenciatura;
- o ser professor;
- e o ensino como trabalho.

Dessa maneira, no quadro de nossa análise e discussão enfocaremos aspectos da infraestrutura geral do texto, dos mecanismos de textualização e dos enunciativos nos recortes feitos das entrevistas, para que possamos compreender as representações do trabalho do professor que emergem desses textos produzidos pelos sujeitos de nosso estudo.

Posto isso, passemos à análise dos conteúdos temáticos apresentados.

4.1 A escolha do Curso e da licenciatura em Letras

Apresentamos nesse item nossa análise dos conteúdos temáticos que fazem referência à escolha do Curso e à opção pela licenciatura em Letras, uma vez que nossos questionamentos iniciais foram “Por que você escolheu cursar Letras?” e “Por que a escolha da Licenciatura?”. A intenção dessas perguntas era traçar o perfil desses seis sujeitos que, em 2010, haviam ingressado na Academia e, principalmente, quais os motivos para lá estarem. Podemos dividir as respostas referentes à opção pelo curso em dois grupos. No grupo 1 podemos agregar a resposta de três dos sujeitos da pesquisa – Acadêmicos 4, 6 e 5 – , enquanto que, no grupo 2, as respostas dos outros três sujeitos, ou seja, os Acadêmicos 1, 2 e 3.

Em relação ao primeiro, os estudantes definiram a formação superior embasados em justificativas explicadas a partir de sua vivência escolar e/ou familiar, como vemos nos excertos que apresentamos na sequência:

“é:: eu escolhi na verdade... porque eu gostava de português... eu sempre no... no ensino médio... fundamental... sempre gostei de português e escolhi..” (Acadêmico 4 - L. 02-04).

“bom... quando eu decidi fazer o curso de letras.. eu estava no segundo ano e foi:: principalmente por causa da literatura... eu tinha:: um... um amor assim pela aula de literatura e gostava também da aula de português assim... mas mais a literatura...” (Acadêmico 6 – L.. 02-05).

“nossa... (surpresa) hã:: bom... eu sempre gostei... né... de:: ler e escrever e... gostei dessa função de dar aula assim... neh... acho legal... a... essa.. ensina o outro... acho... acho isso legal... e depois eu... meu marido também me influenciou bastante... por que os pais dele são professores... a família dele.. tio... irmão... são professor.. ()” (Acadêmica 5 - L. 02-06).

No caso dos Acadêmicos 4 e 6, há referências à relação dos mesmos com as disciplinas escolares de Língua Portuguesa e Literatura. No que se refere ao

plano global destes textos, no caso dos dois sujeitos por afirmarem, reiteradamente, que “*gostavam*” das aulas de português.

Por sua vez, o Acadêmico 5, esboça uma outra razão para explicar sua escolha pelo curso de Letras, baseada no fato dele identificar-se com a atividade do professor, ou seja, para ele o “*ensinar o outro*”, o “*dar aula*” foram aspectos que influenciaram a opção pelo Curso. Entretanto é possível perceber que o fator definidor é a influência de uma pessoa próxima – o marido – que cursava *uma* licenciatura como é pontuado pelo entrevistado na sequência de sua fala – e dos familiares do esposo, que exercem a atividade docente.

Assim, vemos que ele não marca, linguisticamente, a intenção de ingressar numa formação de professores na área de Letras, uma vez que, o uso de um pronome indefinido “*uma*” sugere que qualquer licenciatura poderia ser escolhida. Portanto, não apresenta a relação direta com a área de Letras em nenhuma passagem de sua resposta (nem relacionada ao marido e nem aos demais familiares).

Ancoramos o enquadramento destes acadêmicos em um grupo, na medida em que as marcas do registro do agir (ABREU-TARDELLI, 2009) dos Acadêmicos 04, 05 e 06, apresentam um agir-situado, evidenciado pela mobilização do pronome pessoal “*eu*”, explicitado pela a ocorrências dos sintagmas verbais “*eu escolhi*”, “*eu decidi*”, “*eu sempre gostei*”, “*eu tinha*”, flexionados no pretérito perfeito do indicativo. Estando, assim, todos os agentes produtores (os entrevistados) do texto aparecem implicados no agir registrado que era esclarecer sua opção pela graduação.

Ainda, sobre as modalizações, elas são apreciativas, uma vez que nos textos dos acadêmicos as sequências “*eu gostava de português*”, “*eu tinha:: um... um amor*”, “*gostava também da aula de português*” e “*sempre gostei né... de:: ler e escrever*” explicitam, de forma subjetiva, o julgamento que os entrevistados fazem daquilo que enunciam, ou seja, a sua relação de apreço com disciplinas escolares ou com a leitura e a escrita e, em função dele, a opção pelo Curso.

Em relação ao Grupo 2, composto pelos alunos que não tinham o Curso de Letras como primeira opção, os três (03) acadêmicos já haviam iniciado outro Curso Superior: o Acadêmico 1, o de Direito, o Acadêmico 2, o de Bacharelado em Letras e o Acadêmico 3, o de Jornalismo, e ingressaram posteriormente na Licenciatura em Letras.

A partir disso, podemos entender que a opção pelo Curso desses alunos tem diferentes fontes, mas marcam o fato de que a Licenciatura não constituiu uma escolha pautada no interesse e afinidade pela/na área que estavam ingressando nem pela intenção da docência, mas sim, em um dos casos, uma estratégia para a melhora no seu desempenho lingüístico, como aponta o Acadêmico 1 que afirmou:

“bom... antes de fazer letras:: eu fiz um semestre de... direito e:: diante disse percebi que tinha um monte de dificuldade com o português...” (L. 02-03).

Ainda, em função da aprovação num segundo vestibular, cuja primeira intenção era o Curso de História, como é o caso do Acadêmico 2 que explica:

“na verdade foi por uma opção hã... de... de porque eu passei no vestibular primeiro que eu fiz... e queria história... só que eu não passei no PEIS fiquei de suplente não me chamaram.. daí eu fiz vestibular de inverno para o bacharelado em letras passei...” (L. 02-05).

Por fim, o ingresso no Curso como *“um acontecimento sem explicação”* até então, como justifica o Acadêmico 3 nos seguintes termos:

“compli... acho que ainda não decidi... pra te dizer a verdade ainda não decidi... foi uma coisa que aconteceu... o curso de letras aconteceu na minha vida e:: aconteceu fazia jornalismo:: acabei desistindo... e:: fui tentar outro vestibular.. similar mas que não envolvesse tanto aquele processo de:: pesado que era de:: de jornal.. de trabalhar em jornal... de:: e aí fui.. pensei porque não.. LETRAS... foi...” (L. 03-08).

Nesse contexto, vemos um grupo de alunos que, inicialmente, não se dispunha a estar na Graduação para um processo formação de professores, tinha outras intenções profissionais, outras áreas de interesse. No entanto, o Acadêmico 2, que iniciou o Bacharelado em Letras, transferiu-se para a Licenciatura por *“ter-se apaixonado pelo Curso”* (L. 05) e desejou, a partir de então, formar-se professor. Essas questões vão reverberar ao longo de suas falas no texto das entrevistas, por isso as pontuamos desde aqui.

Do mesmo modo que reunimos os entrevistados no Grupo 1 em função das marcas linguísticas presentes nos textos, o Grupo 2 é constituído por aqueles que, também, registram um agir-situado, na medida em que as formas verbais “fiz”, “percebi” “passei” “fiquei” “decidi” “fui tentar”, entre outras, mobilizam o pronome pessoal “eu” manifestam a implicação desses agentes produtores do texto em relação aos fatos narrados, bem como a utilização do pretérito perfeito.

Além disso, assim como no Grupo 1, os que compõem o segundo utilizam modalizações apreciativas que demonstram um julgamento subjetivo do que narram, nesse caso, referem-se às dificuldades do Acadêmico 1, à aprovação no vestibular do Acadêmico 2 e à indecisão do Acadêmico 3 e estas são as motivações da escolha pelo Curso.

Até então, apresentamos as motivações da escolha do Curso, no entanto é necessário também esclarecermos as do ingresso na Licenciatura em Letras. Assim como dividimos a opção pelo Curso em dois grupos, podemos organizar o ingresso na Licenciatura em dois segmentos: um que agrupa os acadêmicos que a compreendiam como um curso de formação de professores, caso dos Acadêmicos 1, 2 e 6, que responderam ao questionamento da seguinte forma:

“a licenciatura porque eu acho que ela é mais:: dinâmica e ela vai te colocar em contato com O aluno... (eu penso que) e a profissão do bacharel é uma pouco mais restrita... eu acho que mais por isso... mais por esse contato por conviver e aprender juntamente com (outras pessoas)...” (Acadêmico 1 – L. 08-11)

“acabei me apaixonando... por letras... e transferi para licenciatura porque eu queria ser professora... enfim tô aqui agora...” (Acadêmico 2 - L. 05-07)

“a licenciatura em letras... hã::: eu não sei direito como eu decidi... mas:: eu acho que... eu me apaixonei também por uma professora... que era a professora de português... e eu me via muito nela... eu acho... e eu achava... aquilo... que aquilo era... um futuro muito bom... e eu queria fazer aquilo também... queria dar aulas... fazer com que meu alunos sentissem no futuro a mesma coisa que eu sentia naquele... aquele gosto pela literatura..” (Acadêmico 6 – L. 07-12).

No primeiro excerto, o entrevistado deixa claro que compreende a função de uma Licenciatura, bem como o Acadêmico 2 e o 6. Afirmamos isso com base no fato de que o primeiro enuncia “*ela vai te colocar em contato com O aluno...*” analisando-o, percebemos que o pronome pessoal *ela*, um recurso anafórico, recupera o sujeito da oração que é *licenciatura*. Em seguida, o Acadêmico 2, no período “*transferi para licenciatura porque eu queria ser professora*”, justifica, numa relação explicativa, a sua mudança para a Licenciatura, explicitada pelo operador *porque*.

Outros recursos linguísticos são utilizados pelo Acadêmico 6, por exemplo quando ele utiliza o dêitico *aquilo*. Ele de um lado recupera, por meio de um agir-evento passado, fatos referentes a sua vivência escolar: a paixão pela professora, ver-se nela, projetar-se na sua profissão, afirmamos isso em função de os verbos estarem flexionados no pretérito perfeito. De outro, explica na sequência de sua fala o que era “*aquilo*”, ou seja, “*dar aula*” “*fazer com que os alunos se sentissem no futuro a mesma coisa*” (querer ser professor). Nesse contexto, fica clara a compreensão desse grupo de entrevistados que a função da Licenciatura que é a de formar professores.

Em contrapartida, os demais explicam o ingresso na Licenciatura por fatores diversos, o Acadêmico 3, por desconhecer a função do Bacharel em Letras, optou pela formação de professores, afirmou ele que:

“*assim na verdade tinha o bacharelado e a licenciatura... bom o bacharelado não sabia muito bem o que fazia... vou fazer a licenciatura...*” (Acadêmico 3 – L.14-15)

Esse entendimento é possível pelo fato de que o Acadêmico 3 utiliza uma modalização apreciativa em relação ao Bacharelado ao afirmar que o “*não sabia muito bem*”, demonstrando sua incerteza em relação a finalidade dele e uma modalização lógica quando emprega a oração “*vou fazer a licenciatura*” expressando o porquê de sua decisão pelo Curso, ou seja, optou pela graduação que ele conhecia a real finalidade.

Por sua vez, o Acadêmico 4 utiliza uma modalização apreciativa ao avaliar o que o Curso de Letras na oração “*eu não tinha muita ideia de que que era o curso de letras...*”, explicitando, também, sua incerteza. Além de, na sequência, por meio do emprego anafórico da contração da preposição *de* com o pronome demonstrativo

isso, explicar a real motivação de sua escolha, que inferimos considerando passagens anteriores de seu texto, ser o gosto pelo estudo do idioma. Tais marcas linguísticas, podem ser reconhecidas no excerto a seguir:

“ah... ai... e também na época.. assim... quando eu escolhi o curso... eu não tinha muita ideia de que que era o curso de letras... () o português.. eu fiz por causa disso... mas eu não:: não imaginava... assim eu dando aula... mas quando eu entrei no estágio assim eu gostei muito...” (Acadêmico – 4 L. 10-13)

Por fim, a explicação que mais chama a atenção é a da Acadêmica 5, segundo ela, como já apontamos acima, o ingresso no Curso teve uma motivação familiar, por conviver com professores e em função do marido estar cursando uma licenciatura, fez a escolha para acompanhá-lo, chamamos a atenção para o emprego do pronome indefinido *uma*, que indica a escolha pelas Letras como algo ao acaso, sem uma explicação pontual. Segundo ela:

“ele [o marido] também fez uma licenciatura... daí para acompanhar ele na faculdade eu... ah... vou fazer uma também... () vou fazer letras...” (Acadêmico 5 – L. 07-08)

No grupo desses entrevistados, é importante destacarmos a menção ao período de Estágio Supervisionado, como um momento que marca a efetiva compreensão de que os acadêmicos estavam concluindo uma Licenciatura, ao que tudo indica esse é um momento capital no Curso, uma que vez que marca o contato com a atividade docente propriamente dita e uma consciência de que estão sendo formados professores (*“foi aí que eu percebi”*). Exemplo disso é a modalização apreciativa que o Acadêmico 4 faz ao utilizar a forma verbal *gostei* e o advérbio de intensidade *muito*, ao relatar tal momento do Curso. Como é possível perceber a seguir:

“e aí eu tive certeza mesmo quando eu fui para estágio... quando eu fui sabe... essa coisa de lecionar e de.. sabe... estar dando aula... e foi aí que eu percebi não.. eu fiz a escolha meio sem querer certa...” (Acadêmico 3 – L.15-18)

Até aqui apresentamos dois pontos: a escolha do Curso de Letras e a opção pela licenciatura, em seguida tratamos do “desejo” ser professor, ou seja, apresentamos as respostas da pergunta “Você deseja ser professor antes de iniciar o Curso?”.

4.2 O “desejo” de ser professor

O nosso roteiro de entrevistas era bastante pontual em um dos questionamentos, desejávamos saber se os acadêmicos, antes de ingressarem no curso, tinham a intenção de exercer o trabalho docente futuramente. No quadro das respostas, encontramos variadas explicações, mas, de modo geral, elas foram bastante sucintas, respondidas indiretamente ou não respondidas.

Por exemplo, o Acadêmico 1 assegura categoricamente que não desejava e, marcando com a dêitico temporal *até hoje* – o 8º semestre do Curso – que não tinha certeza de sua escolha. Afirma ele que:

“até hoje eu não... não sei se eu quero ser ou se eu não quero ser...” (L. 13).

Em contrapartida, os Acadêmicos 2 e 6 apenas afirmam que “*exatamente*” (L. 17) e “*sim*” (L. 14), respectivamente. Por sua vez, o Acadêmico 4 não respondeu à pergunta e o 3 relembra, por meio de um agir-experiência, a infância e o período que cursou Jornalismo para relacioná-los à sua opção pela docência, ele respondeu que:

“gostava quando era pequenininha... sabe... mas mesmo quando eu tava no jornalismo eu pensava em fazer mestrado e doutorado pra ir pra essa... pra essa área de:: mesmo de:: lecionar assim... na verdade não tinha pensado em escola.. a gente pensa em universidade né...” (L. 20-23)

Reforçamos no fragmento, pelo o registro do agir-experiência, pois, como afirmaram Abreu-Tardelli, Louzada e Mazillo (2004), ele é resultado de uma sedimentação de agires realizados por outros que foram reapropriados pelo

Acadêmico 3, a referência à infância, que construiu uma dada representação de professor, ou seja, o que era “ser professor” naquele contexto, e à vivência acadêmica que constituiu outra visão da docência e afastou o agente daquela primeira concepção, negando-a, podemos dizer. Assim, o agir – ser professor – apareceu aqui relativamente descontextualizado pelo “*quando era pequenininha*”, foi recontextualizado, como indicavam os autores, para período em que cursava Jornalismo.

Em função disso, o Acadêmico 3 faz uma diferenciação do professor universitário do de Educação Básica, em relação ao processo de formação, mas, em especial, a concepção mais valorizada socialmente do primeiro, que fica visível quando o acadêmico afirma que “.. *a gente pensa em universidade né*”, uma vez que o emprego do dêitico *a gente*, que inclui o entrevistado, o entrevistador e todos os professores, remete a essa visão já sedimentada e, digamos, sem oposição que o professor universitário é mais valorizado (sócia e financeiramente). Nesse sentido, ele tinha a intenção de ser professor, no entanto não se projetava atuando em Escola Básica.

Já as explicações do Acadêmico 5 tem outra origem, por ter frequentado o Curso Normal e já ter atuado como professor, o questionamento pareceu sem muito sentido, considerando-se o modo ele recebeu a pergunta, e sua a resposta à pergunta foi que:

“*é eu fiz o magistério e atuei um pouco com os pequenos... adoro... mas eu achei que eu queria () aí eu voltei mais para o lado () não Pedagogia...*” (L. 15-16).

Nesse fragmento percebemos também a presença do agir-evento passado, uma vez que o entrevistado retoma uma situação anterior – ter cursado magistério e ter sido professora das séries iniciais - para, em seguida, relacioná-la aos eventos do contexto de produção da entrevista, ou seja, o fato de estar numa Licenciatura que forma professores das etapas finais da Educação Básica, nível de atuação que o Acadêmico demonstra preferir. Além disso, linguisticamente o emprego do dêitico *aí* e o da conjunção *mas*, a qual introduz uma modalização apreciativa, marcam essa relação do agente com os fatos relatados no fragmento.

Como pontuamos no início dessa seção, as respostas que faziam referência ao conteúdo temático do “desejo” de ser professor foram bastante sucintas, o que pode revelar que os entrevistados ainda não haviam sido questionados ou refletido sobre o tema.

A seguir, enfocaremos em nossa análise o conteúdo temático referente ao “ser professor”, ou seja, buscamos compreender, inicialmente, se eles vêem o ensino como trabalho e em qual(is) representações sobre ele os sujeitos inscrevem-se.

4.3 O “ser professor”

As representações sobre o ser professor perpassam todo o *corpus* de nossa pesquisa e podem ser apreendidas a partir de diferentes perguntas de nosso roteiro e apreendidas num percurso longitudinal. Nesse sentido, selecionamos excertos ao longo das falas dos acadêmicos que fazem referência a esse conteúdo temático e que nos auxiliam a compreender a complexidade é a atividade docente e, em função disso, a de se buscar conceituá-la, como o que esperávamos de resposta à pergunta “O que é ser professor?”.

Além disso, organizamos a análise nesse tópico a partir dos os predicados que direta ou indiretamente apresentam como sujeito o “professor” e, a partir daí, os verbos e/ou complementos empregados pelos entrevistados nessas construções, bem como as modalizações manipuladas, para assim interpretarmos as representações do professor que emergiam desses enunciados.

Inicialmente, respondendo à pergunta, temos alunos que fazem uma relação entre o professor e o conhecimento, enquanto mediador entre o último e o aluno. Entretanto, a definição apresentada sempre é antecipada por um “acho”, “imagino”, entre outros termos que funcionam nestes casos para modalizar apreciativamente as proposições enunciadas.

São os casos dos Acadêmicos identificados pelos números 1, 2, 4 e 6, seguindo a ordem em que transcrevemos as entrevistas, o Acadêmico 1 afirma ser essa é uma pergunta bastante difícil e que para ele:

“ser professor acho que:: é aquele que:: atua de modo produtivo no processo de ensino aprendizagem né... mostra pro aluno... os caminhos que podem... ele pode:: percorrer para:: adquirir conhecimento... principalmente () isso... mostrar os caminhos...” (L. 26-29).

O Acadêmico 2, por sua vez, compreende o trabalho do professor da seguinte forma:

“bom... ser professor... hoje... como... hã imagino que seja algo assim.. não ser aquele... que vai dá:: respostas prontas e:: digamos assim... mais na verdade assim... é um ser que vai tá ali pra ajudar o aluno a mediar esse processo de aprendizagem... e também tentar passar uma coisa boa sabe não que tu ah.. vai salvar toda a tua turma... mas pelo menos alguém ali.. sabe tentar.. hã... fazer com que esse sujeito se coloque no mundo sabe enquanto... sujeito mesmo... sabe.. é isso...” (L.19-25).

O Acadêmico 4 define o professor como aquele que

“é ser um mediador... mediador do ensino... que caso que:: faz o que ... meio que... com é que eu vou te explicar... é um mediador... do ensino mesmo... que tu auxilia o aluno no ensino aprendizagem dele... não sei se estou sendo clara..”. (L. 24-27)”.

Por fim, nessa mesma concepção de professor, o Acadêmico 6 explica que:

“ser professor... ser professor eu acho que é ser uma ponte com o conhecimento mesmo... é fazer hã:: pergunta difícil... hã... não sei... ser professor... acho uma coisa tão complexa... difícil até de falar.. assim mas... assim talvez... uma ponte com o conhecimento... fazer o:: a ligação entre o aluno... o conhecimento...” (L. 21-25).

No quadro desses excertos, ainda que seja aceitável inicialmente agrupá-los na concepção de professor mediador, em função dos verbos empregados e seus

complementos, mas pelas especificidades de cada um deles, é necessário fazermos algumas considerações individuais.

Antes apresentaremos, na Tabela 04, as formas verbais que apresentavam o professor como sujeito, bem como seu o número de ocorrências e seus complementos:

Tabela 4. Verbos que direta ou indiretamente apresentam o professor como sujeito e seus complementos.		
Formas verbais	Ocorrências	Complementos
atuar	1	no processo de ensino aprendizagem
mostrar	2	para o aluno os caminhos os caminhos
dar	1	Respostas
ajudar	1	o aluno a mediar esse processo de aprendizagem
passar	1	uma coisa boa
fazer	2	com que o sujeito se coloque no mundo a ligação entre o aluno e o conhecimento.
ser	3	aquele que vai dar respostas ser um mediador um mediador uma ponte com o conhecimento
auxiliar	1	o aluno no ensino aprendizagem dele
Fonte: Tabela organizada pelos pesquisadores		

Pelos dados apresentados na tabela é possível compreender que as formas verbais empregadas e seus complementos sugerem uma concepção de professor em que ele, sob diferentes formas e aspectos, procura dar condições que aluno aprenda, não é o responsável pela aprendizagem.

Além das formas verbais, as modalizações têm papel fundamental para a compreensão do que é “ser professor” para cada um dos entrevistados e do quadro geral. Por exemplo, o Acadêmico 1 coloca o professor como o agente da ação, percebemos isso pela recorrência do verbo *mostrar*, é o professor que “*mostra os*

caminhos”, porém ao indicar o aluno como o sujeito do enunciado “*ele pode percorrer*”, além do uso modalizador lógico *pode*, que indica o valor que entrevistado atribui ao que enuncia, dando-o como possibilidade, o acadêmico reforça que a ação – aprender – tem como agente o aluno.

O Acadêmico 6 também coloca no professor o papel de agente, cabe a ele “*fazer o:: a ligação entre o aluno... o conhecimento*”, sendo de responsabilidade do professor a construção do conhecimento do/no discente, um agir individual, em outras palavras, um intervenção realizada por um único indivíduo (ABREU-TARDELI *et al.* 2009). Em função disso as formas verbais que ele emprega têm como sujeito o professor, não sendo feita referência ao aluno. Além disso, a passagem apresenta uma série de modalizações apreciativas (*pergunta difícil, não sei, assim talvez*) que expressam a dificuldade do acadêmico de “conceituar” o que é ser professor.

Já a concepção de professor apresentada pelo Acadêmico 2 difere da do 1 e da do 6, uma vez que, para ele, o agente do processo é o aluno – responsável pela aprendizagem - cabendo ao professor o papel de mediador entre este e o conhecimento. No fragmento é possível perceber que o professor é sujeito de formas verbais como *dar, ajudar, passar, fazer*, porém elas aparecem modalizadas logicamente, entre outras expressões, pelo verbo *tentar*, ou seja, sinalizam que o aluno é um agente também envolvido no processo e que atua nele, pois direta ou indiretamente o aluno é sujeito de sintagmas verbais como “*mediar esse processo*” e “*colocar-se no mundo*”.

Além disso, nessas estruturas esse sujeito da pesquisa acrescenta à atividade docente aspectos afetivos, quando afirma que faz parte do *métier* “*tentar passar uma coisa boa*” e, ainda, o compromisso social da Educação na formação integral do sujeito para que “*se coloque no mundo sabe enquanto... sujeito mesmo... sabe.. é isso...*”, evidenciando, assim, uma voz que lhe é externa e parte das instâncias que prefiguram a atividade docente.

Mesma linha de raciocínio, tem o Acadêmico 4, uma vez que, para ele, cabe ao professor auxiliar “*o aluno no ensino aprendizagem dele*”, pois, para esse entrevistado, o agente do processo é a aluno, isso fica evidenciado pelos sujeitos dos sintagmas verbais que ele constrói, uma vez que o professor é *um ser mediador* e ele *auxilia o aluno*. Demonstrando, assim, um entendimento da atividade educacional como o um agir coletivo, no qual intervêm alunos e professores (ABREU-TARDELI *et al.*, 2009).

Além desses pontos, é possível, no quadro dos mecanismos enunciativos, como já afirmamos reconhecer uma voz que não é do autor empírico, em relação aos excertos do Acadêmico 2, uma vez que a referência à noção de “sujeito” que se “coloca no mundo” advém de outras instâncias (Governo, correntes teóricas, ciências da Educação etc).

Em especial, podemos destacar o discurso dos órgãos oficiais que reforçam o papel da escola na formação cidadã dos alunos, essa voz aparece em função da noção de trabalho prescrito, ou seja, aquela representação do que deve ser feito que antecede à atividade propriamente dita (BRONCKART, 2006), assim fica evidente que, na fala do Acadêmico 2, também cabe ao professor auxiliar na formação do aluno em sua totalidade, além do acesso do saber científico.

Por seus turnos, os Acadêmicos 3 e 5 enfocam, ao responder o questionamento inicial, outros aspectos do trabalho docente, no caso do acadêmico 3, o caráter de, também, “aprendiz” do professor e, no do acadêmico 5, a responsabilidade implicada nessa atividade, no entanto, de antemão, é importante frisar a recorrência, mais uma vez, da forma verbal “acho” tanto nessa, como em outras respostas. Apresentamos as transcrições a seguir:

“complicado... (pausa longa) olha eu acho que ser professor é tu ir além daquilo que tu acha que tu consegue... e sempre no mais... ter sempre essa troca assim... tu tá o tempo inteiro aprendendo... muitas vezes tu não tá ensinando tu tá aprendendo... (Acadêmico 3 - L. 29-32)

“professor? eu acho que é:: muito... muita responsabilidade... né... ser um professor... por que tá diante de uma classe.. e aí tu é a referência.. né.. teu... tudo... teus atos... tua postura.. o que tu fala... a maneira como tu te comporta... ali tu é a referência.. tanto pros pequenos... como pros maiores também... acho que tem que ter o exemplo... tem que ter comprometimento... e tem... tem que... tem que gostar... acho que é isso... (Acadêmico 5 - L. 18-23)”

Outro ponto de destaque é que, enquanto os Acadêmicos 01, 02, 04 e 06 empregaram um agir-canônico, ou seja, acontextualizado, separado do agente (nesse caso o entrevistado), com atores e contextos indefinidos, os Acadêmicos 3 e 5 empregaram um agir-situado marcado pelo discurso interativo evidenciado pelo

emprego pronome *tu*, com valor de *eu/nós*, em outras palavras o relato feito aparece contextualizado no espaço e no tempo com o momento da entrevista e inclui entrevistado e entrevistador (que também é professor). Assim, esses acadêmicos já sinalizam linguisticamente que se consideram professores.

Outra observação a ser feita é que a definição do Acadêmico 3, como todo o texto de sua entrevista, é vaga, uma vez que suas respostas, na maioria dos casos, fogem ao questionamento proposto. Nesse caso em especial, é possível depreender que o acadêmico enfoca o caráter de superação de dificuldades, externas e internas, como já pontuavam Machado e Bronckart (2009) em relação à complexidade e aos conflitos que envolvem o trabalho docente. Além disso, dá destaque ao fato de que o docente, tanto quanto os alunos, está inserido num contexto no qual todos fazem parte de um processo de aprendizagem.

Em contrapartida, o Acadêmico 5 expressa uma noção de professor como sendo a “referência” para os alunos, em todos os aspectos: atos, postura, expressão oral, comportamento. É importante retomar aqui que esse sujeito da pesquisa já atuou como professor de anos iniciais, o que interfere na sua representação do trabalho docente. Além disso, é possível reconhecer, ainda, que, indiretamente, as vozes de instâncias externas ao sujeito empírico que prescrevem uma postura modelar do professor, essa é uma característica que reforça o caráter transpessoal do trabalho, ou seja, “[...] no sentido de que é mediado por “modelos” do agir específicos de cada “métier” (MACHADO. BRONCKART, 2009, .p. 37).

Apresentados algumas reflexões iniciais sobre o primeiro questionamento que realizamos, seguimos analisando outros excertos de nosso *corpus* que tem como sujeito direta ou indiretamente o “ser professor”.

Em primeiro lugar, partimos da noção de “papel do professor”. Tratam desse tema em suas entrevistas os Acadêmicos 1, 2, 3 e 5. O Acadêmico 1 coloca o professor como o agente responsável por atender às necessidades dos alunos, é a figura responsável por “fornecer” ao aluno o que ele necessita. Na transcrição temos:

“pra mim... o papel do professor é:: atender: as necessidades do aluno... de acordo com a realidade dele... o que ele tá precisando no momento... ser professor é ISSO... é identificar o que ele tá precisando e fornecer... a ele...” (Acadêmico 1 - L. 35-37)

As formas verbais empregadas *atender, identificar e fornecer*, tendo o professor como sujeito, modalizam pragmaticamente a ação do professor e introduzem a responsabilidade que o entrevistado dá ao docente em relação ao papel que ele concebe de ser o do professor, ou seja, recai sobre toda a responsabilidade.

Noção diferente é a do Acadêmico 2, uma vez que para ele o papel do professor é o de mediador, provocador de reflexões e questionamentos. Dessa forma, não coloca o docente como o único agente do processo na medida em que responsabiliza o aluno também, num agir coletivo, ao fazer referência à disponibilidade do aluno para aprender, a seguir apresentamos os excertos mencionados acima:

“papel do professor... é exatamente esse sabe... é mediar os caminhos assim... é ser aquela ponte... ser o oportunizador das coisas se for possível né... se alunos estiver disposto a isso... é esse cara...” (Acadêmico 2, L. 33-35)

“é bem como eu te falei né... não é aquele cara que vai tá ali pra dar respostas prontas, mas também... fazer essa... essa... ponte... () ser um cara disposto a oportunizar reflexões entendeu... esse é atividade dele assim.. trazer... há... provocar perguntas mesmo... pra mim (seria) o ideal mesmo... (Acadêmico 2, L. 47-50)

Mais uma vez, a partir dos predicados, cujo sujeito é o professor, é que podemos reconhecer a representação que o entrevistado possui da docência, ou seja, *mediar caminhos, ser/fazer aquela ponte, ser o oportunizador das coisas/reflexões, provocar perguntas*. Dessa forma, ele não é agente do processo de aprendizagem, mas aquele que faz a mediação, organiza as condições para que ela possa vir a ocorrer.

Concepção aproximada apresenta o Acadêmico 5, que enfatiza, também, a função de mostrar caminhos ao aluno, exercida pelo professor, na transcrição temos:

“papel... eu acho que é esse de... de ajudar o aluno a abrir os horizontes... a abrir pras perspectivas de ensinar... mostrar pra ele os caminhos... ajudar ele a:: a:: evoluir...” (Acadêmico 5, L. 33-35)

A fala do Acadêmico 3 traz referência explícita a uma voz externa ao autor empírico, marcada linguisticamente pela expressão *“clichê”*, que reforça a noção de sujeito modelar e agente do processo de ensino, afinal *“toda”* a responsabilidade recai sobre o professor, o que já apareceu em outros textos, segundo ele

“o papel... ah é um papel fundamental assim... por mais que seja clichê dizer ah não tudo começa pelo professor... tudo começa pelo professor neh...” (Acadêmico 3, L. 39-40)

Em síntese, ao pensarmos o papel do professor, para o grupo de alunos entrevistados, eles circulam entre aquele que é responsável por reconhecer e atender as necessidades dos alunos, por mediar a construção do conhecimento, bem como provocar o pensamento crítico e reflexivo e, ainda, ser, efetivamente, o responsável pela formação dos alunos.

A seguir, refletimos sobre o conteúdo temático referente ao ensino como trabalho.

4.4 O ensino como trabalho

A noção de ensino como trabalho, que adotamos, provém da elaborada pelo Grupo ALTER (LAEL), já tratada com detalhes na revisão teórica do Capítulo 02. No entanto, é necessário retomarmos que a atividade docente dá-se num contexto social específico e envolve uma situação imediata, tendo como características ser pessoal, interacional, mediada por instrumentos, interpessoal, e transpessoal (BRONCKART; MACHADO, 2009).

Tais especificidades explicitam sua complexidade, bem como o fato de exercer sobre o trabalhador pressões que o colocam em conflito. Ademais, são tais particularidades que dificultam a definição teórica do trabalho educacional, mais

ainda quando ela é feita de forma empírica no interior de uma entrevista: o caso de nossos dados em análise.

Nesse sentido, apresentamos e analisamos nessa sessão os excertos de nosso *corpus* que tem como conteúdo temático o ensino como trabalho, resultantes da pergunta: “A atividade do professor é um trabalho?”. A reflexão está organizada a partir das predicções que tem o “trabalho” como sujeito ou complementos dos sintagmas verbais, relacionadas às características da atividade docente que citamos no início da seção. Dada a sua complexidade, optamos analisar em separado cada um deles.

Inicialmente, o Acadêmico 1 afirma que a atividade docente não é um trabalho, porém condiciona a sua definição de trabalho ao “gostar”, ou seja, se o trabalhador aprecia o que faz, não há trabalho, portanto enfocando a dimensão pessoal – uma das características da docência.

Contudo, em seguida, faz referência à dimensão impessoal do trabalho – as prescrições e prefigurações das tarefas que emergem de instâncias externas (BRONCKART; MACHADO, 2009) – ela é introduzida pelo operador lógico-argumentativo *mas* e refere-se a série de tarefas a serem realizadas pelo professor na sua atuação. Assim, como o entrevistado já havia sinalizado na abertura da sequência, sua representação de docência está polarizada entre o gostar do que se faz e as prescrições do que deve ser feito. Apresentamos a seguir a transcrição:

“de-pen-de:: é e não é... se tu faz com gosto... não pode ser chamado de mas... TRABALHO... é um trabalho porque é o que tem que ser feito né... tu vai estar cumprindo uma função...” (Acadêmico 1 - L. 31-33)

Além disso, há menção à característica transpessoal do trabalho docente, ao afirmar que o professor cumpre uma função, em outras palavras: “[...] no sentido de que é guiada por ‘modelos de agir’ específicos de cada ‘métier’ (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 37), os quais vão sendo reconfigurados pelos agentes na construção do seu agir e no modo de vê-lo. Num balanço, os fatores externos ao agente superpuseram-se aos internos na definição de trabalho docente desse nosso sujeito da pesquisa, ainda que exista a polarização que citamos.

Por sua vez, o Acadêmico 2 apresenta uma representação mais ampliada de trabalho, abarcando mais aspectos referentes a ele, no excerto temos:

“olha não dá pra::: levar só pelo prazer também né... acho que ele tem... ele é um trabalho por que ele te exige... muito de ti... te exige estudo... sabe... também preparação::: essas.. tudo isso... não é só... não é apenas uma... ah vô tá ali por prazer.. por que eu gosto... não é só isso... () tem que tá comprometido... e também precisa receber alguma coisa... eu acho... ...” (Acadêmico 2 – L. 27-31)

O Acadêmico 2 pontua o caráter pessoal, ao mencionar o “prazer” do trabalhador, o impessoal ao fazer referência às prescrições e às prefigurações que nele interferem, bem como o transpessoal. No entanto, o destaque dado é na formação desse profissional (*exige estudo, preparação*), tendo em vista a modalização lógica que aparece no enunciado “*não é só isso*”, que marca essa ênfase. Além disso, esse é o primeiro acadêmico a associar o trabalho a uma atuação profissional regular assalariada ou remunerada (*precisa receber*), uma prenoção do trabalho já mencionada por Machado (2007) ao recuperar a constituição histórica do termo trabalho, tanto e língua portuguesa, quanto francesa.

O Acadêmico 3 enfatiza o caráter impessoal do trabalho, uma vez que para ele o professor está cumprindo “*com alguma convenções*”, nesse sentido, a forma verbal empregada (*cumprindo*) destaca a impessoalidade do trabalho, bem como seus complementos (*coisas, convenções*) referem-se às prescrições e prefigurações que cercam o trabalho do professor. Apresentamos a transcrição a seguir:

“por que é um trabalho?... porque tu tá:: tá cumprindo com algumas coisas... com alguma convenções... né... e isso não deixa de ser um trabalho... ...” (Acadêmico 3 – L. 36-37).

Dando seguimento, o Acadêmico 4, retomando a característica de ser pessoal, destaca que a atividade docente de ver exercida com “*gosto*”, marcando linguisticamente isso pelo uso recorrente de flexões dessa forma verbal. Além disso, a exemplo do sujeito 2, no excerto em análise, há a menção ao caráter de atividade remunerada da docência, contudo é colocada em segundo plano através da modalização “*não por causa do sa-lá-ri-o*”, como podemos verificar no excerto a seguir:

“por causa que tem que ter gosto pra ser professor... tem que fazer o que tu gosta... não por causa do sa-lá-ri-o... () ou coisa do gênero... tu tem fazer porque gosta... se tu não gosta... tu não faz COM vontade...” (Acadêmico 4 – L. 31-34)

Na mesma lógica, o Acadêmico 5 vê a atividade do professor como uma atividade assalariada, tal é a característica que faz dela um trabalho, como no excerto é apresentado a seguir em que o sujeito *trabalho* é predicado por “é o teu sustento”:

“não deixa de ser também... por que eu não vou dizer que não... por que assim... hã... é o teu sustento... mas a maneira como tu lida com isso é que é diferente...” (Acadêmico 5 - L. 26-28)

Porém, para ele, ser professor exige do sujeito um olhar diferenciado em relação à profissão, segundo o entrevistado “lida-se” de uma forma diferente com a docência, ideia introduzida pelo lógico-argumentativo *mas*.

Ainda, para explicar esse entendimento ele complementa com duas orações condicionais referentes ao comprometimento do trabalhador e ao *simplesmente ganhar o salário*, eis a diferença dessa atividade, como vemos a seguir:

“se tu não te compromete com o que tu faz... se tu vai ali simplesmente pra... ah... vou ali ganhar meu... meu salário...” (Acadêmico 5 - L. 30-31)

Finalizando os excertos, temos as falas do Acadêmico 6, o qual enfoca o caráter profissional da atividade docente, bem como suas dimensões impessoal e transpessoal, afirma ele:

“por que exige muitas coisas... eu acho que::: é uma profissão... ser professor é uma profissão::: então é um trabalho...” (Acadêmico 6 - L. 29-30)

“porque exige esforço... exige estudo... eu acho que... que... por aí..” (Acadêmico 6 - L. 32)

Assim, para ele o fato da docência constituir uma profissão reconhecida faz dela um trabalho isso fica evidenciado pelo modo ele estruturou o enunciado: o predicado de *ser professor é um trabalho*, seguido do emprego do lógico-argumentativo (*então*) introduzindo uma oração conclusiva. Além disso, é o único que menciona a expressão *profissão* ao apresentar seu conceito de trabalho.

Ainda percebemos uma voz institucional que prefigura o agir do professor e exige *coisas* dele, bem como o fato de ser uma atividade que exige “*esforço*” e “*estudo*”, sendo o sujeito dessas formas verbais o *trabalho*, referindo-se no último caso ao processo de formação inicial (o Curso Superior) e os de Formação Continuada do trabalhador no decorrer de sua atuação profissional.

Dentre as características da atividade educacional que apresentamos no início da presente seção (ser pessoal, interacional, mediada por instrumentos, interpessoal, e transpessoal) (BRONCKART; MACHADO, 2009), faz-se necessário pontuar que os acadêmicos não fizeram menção de forma marcada ao uso de instrumentos (materiais e/ou simbólicos) no desenvolvimento do trabalho do professor. Contudo, no curso das entrevistas, esses instrumentos são mencionados, em especial quando questionados sobre temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, nessas passagens esse aspecto é referenciado, porém tais conteúdos temáticos não foram abordados em nossa análise.

Assim, podemos afirmar que “ser professor” para o nosso grupo de sujeitos de pesquisa é representado por uma atividade que é regulada por prescrições e “modelos de agir”; tem o caráter de ser remunerada ou assalariada, mas, ainda, reverbera a representação, socialmente enraizada, de que o trabalho do professor é algo vocacional.

Afirmamos isso devido ao fato de que a recorrência de flexões do verbo *gostar* e outras modalizações eram responsáveis pela dúvida entre a atividade docente ser ou não um trabalho. Assim, ainda que as respostas reforcem o que é exigido do professor, o que professor deve fazer, como e para que, enfim todas as prefigurações desse trabalho, a dimensão pessoal (o apreço do trabalhador pelo que faz) aparece bastante marcada e é a causa da dificuldade da maioria dos acadêmicos em afirmar, categoricamente, que a docência é um trabalho.

Além disso, a dúvida em relação à pergunta feita, a dificuldade de respondê-la e outros indicativos linguísticos, principalmente no início dos enunciados, sinalizam para uma atividade que ainda preserva as representações daquela figura

que “abraça” a profissão acima de tudo por gostar dela mesmo sob todas as dificuldades enfrentadas o que a descaracterizaria como um trabalho e constituiria uma vocação.

CONCLUSÃO

A realização de nossa pesquisa, cujo problema buscava compreender quais as representações do trabalho docente dos acadêmicos concluintes do curso de Letras, possibilita-nos trazer algumas colocações em nossa conclusão.

Inicialmente, no que se refere ao alcance dos objetivos propostos, ou seja, interpretar as representações do agir docente com base em textos produzidos, em situação de entrevista, por acadêmicos concluintes do Curso de Letras – Licenciatura sobre o trabalho do professor, além de recuperar questões teóricas relativas ao trabalho educacional com base no ISD e descrever e analisar os conteúdos temáticos dos textos produzidos referentes à escolha do Curso, à opção pela Licenciatura, ao “ser professor” e ao ensino como trabalho.

Assim, podemos afirmar que eles foram parcialmente atingidos, uma vez que pudemos compreender de modo mais amplo as representações sobre o trabalho do professor, na medida em que organizamos uma análise de caráter descritivo.

Nesse sentido, para que os propósitos iniciais fossem alcançados totalmente seria necessária a organização de um dispositivo analítico que enfocasse além dos conteúdos temáticos dos textos, as suas constituições através de um estudo propriamente lingüístico. Contudo, para tal investigação, seria preciso que os textos fossem analisados individualmente, porém essa não era a intenção da proposta inicialmente organizada por nós, mas que, podemos afirmar ao fim da pesquisa, apresentaria resultados mais consistentes em relação ao funcionamento dos textos produzidos pelos acadêmicos.

No entanto, reforçamos a importância do estudo proposto e desenvolvido, na medida em que ele proporcionou uma análise ampliada sobre a atividade docente, em função de nosso quadro teórico-metodológico – o ISD – uma vez que a revisão teórica proporcionou a ampliação da visão da docência, compreendendo-a como um trabalho, noção que até não fazia parte das representações, até mesmo, do

pesquisador, uma vez que não havia refletido sobre esse caráter da atividade docente.

Assim, a retomada do estado da arte, que compõe o Capítulo 2, possibilitou tal reflexão, pois ao enfocarmos, num olhar histórico da constituição da Ergonomia e da Clínica da Atividade, a construção das diferentes concepções de trabalho aplicadas às atividades humanas, mas em especial a do trabalho educacional, que vem sendo iniciado no Brasil pelo grupo ALTER, pudemos perceber como essa corrente que poderá auxiliar no processo de formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, ao apresentarmos os postulados do ISD foi possível reconhecer a importância das práticas languageiras na apreensão das ações humanas, uma vez que é apenas por meio da interpretação dos textos produzidos em uma situação de trabalho e sobre ele que podemos reconhecer e analisar as representações que o indivíduo apresenta de si, do mundo e de seu *metiér*, sendo que esse último aspecto foi o nosso objeto de exame na pesquisa de Mestrado.

Ainda, em relação ao nosso aporte teórico, ele levanta uma discussão bastante pertinente que é a reflexão sobre o trabalho do professor. Campo de estudos que vem sendo constituído, mas que sinaliza poder ter grande importância no processo de formação inicial e continuada de professores, na medida em que poderá auxiliar na efetiva (res) significação da atividade educacional, desde como ela vem sendo prefigurada oficialmente, mas principalmente no modo como o trabalhador/professor concebe sua atividade.

Assim, ao refletir sobre ela, o trabalhador – professor - poderá modificá-la, além de concorrer para promover a efetiva profissionalização dessa atividade que parece não ser reconhecida efetivamente, em seus diferentes aspectos, como tal nem mesmo pelos que nela atuam.

Outro ponto que gostaríamos de recuperar é que a revisão dos aspectos metodológicos do ISD, que perpassa em nosso texto o Capítulo 3 e o de análise e discussão dos resultados – Capítulo 4 –, proporcionou a ampliação da compreensão dos diversos fatores que interferem nas atividades de um profissional no exercício de seu *métier*, destacando-se a rede discursiva que o rege e que prescreve normas e modelos de agir desse trabalhador, as quais na maioria dos casos o ele não possui efetiva consciência, mas que constituem suas representações e interferem em sua prática profissional.

No quadro de nossa análise e discussão dos resultados, pudemos perceber que as representações que emergiram dos textos sobre a escolha do Curso apontam para um ingresso na Licenciatura em Letras, não com o intuito de ser professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura, e sim por uma afinidade com a área de um modo mais amplo (ler e escrever), um viés pessoal de aperfeiçoamento no seu desempenho linguístico, mas não necessariamente com a opção pelo exercício efetivo da atividade docente na área.

Ainda, o que reverbera na escolha pela licenciatura, a qual não se mostrou efetivamente clara para os acadêmicos que, em alguns casos, não compreendiam qual a função dela, é uma decisão um tanto quanto aleatória, ou seja, sem explicações a partir das quais fosse possível percebermos a efetiva disposição dos entrevistados pelo ingresso numa formação de professores na área de Letras. Em síntese: no quadro geral o grupo de sujeitos chegou à Universidade sem intenção clara da sua opção de Curso e, conseqüentemente, da profissão a ser seguida por eles.

Em relação ao “ser professor”, a representação que mais se destaca é aquela que coloca o docente como o agente do processo, ou seja, é sua tarefa o ensino, o mostrar o caminho, reconhecer e fornecer ao aluno aquilo que ele necessita, reforçando a um agir individual, portando não coletivo como pressupõe o ISD, bem como outras correntes que investigam o trabalho do professor. No entanto, existem referências ao papel do aluno nesse processo, mas sempre em função das condições que são dadas aos pelo docente.

Ainda na análise, as representações apresentadas de ensino como trabalho aparecem, ainda, bastante limitadas, se considerarmos a sua complexidade, uma vez que não abarcaram todos aspectos que a atividade educacional encerra, ainda que seja possível reconhecer uma predisposição dos acadêmicos de compreender a atividade docente como um trabalho, porém ainda reverbera a noção de docência como vocação, uma vez que para os entrevistados a dimensão pessoal (o apreço do professor pelo que faz) foi a causa da dificuldade e/ou receio para que eles pudessem afirmar que a docência é um trabalho.

Contudo, temos consciência de que tal compreensão reflete o fato de que discussões nessa perspectiva teórica ainda estão no âmbito das pesquisas acadêmicas e não atingiram os cursos de formação, mas que sua inserção nesses

espaços pode ser um mecanismo efetivo de (res)significação do trabalho educacional.

Dentre as dificuldades encontradas, como já mencionamos, é a de elaborar um dispositivo analítico que dê conta dos mecanismos propriamente linguísticos do texto, a exemplo dos que organizaram Tognano (2009) e Leite (2009), e, ao mesmo tempo, que servisse para uma análise que fizesse o corte transversal que propusemos para a interpretação das representações do grupo de sujeitos, não de cada um.

Além disso, sugerimos estudos que investiguem, tendo como *corpus* os dados que coletamos, como são textualizados individualmente cada um dos textos produzidos pelos acadêmicos, buscando perceber como a trama discursiva é constituída e assim compreender as representações do trabalho do professor que cada um apresenta.

Por fim, indicamos pesquisas que explorem as representações do trabalho, enfocando aspectos pontuais sobre o ensino de Língua Portuguesa, para que seja possível compreender quais “modelos de agir” e prescrições emergem desses textos em relação ao ensino da escrita, da leitura e, em especial, da gramática/Gramática, aspecto bastante discutido quando se reflete sobre o ensino de línguas em pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: AS MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 237-256.

ALBUQUERQUE, Rosaura; MOTTA, Vaima, Alves. **Linguagem e interação: o ensino em pauta**. São Paulo: Pedro e João, 2011.

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

BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BONUMÁ, Adriana Silveira; CORRÊA, Marcia Cristina. O agir docente prescrito em instituições militares: de ensino básico: quem é esse professor? In: **Nonada Letras em Revista**. vol. 1. n. 14. 2010.

_____. **O Agir Docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar**. Tese de doutorado. UFSM: Santa Maria, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 11 abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de

professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: Educ, 2009.

_____. et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. Trad. Anne Marie Speyer. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.3 set/out/nov/dez, 1996

_____. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Atividade de linguagem em relação à língua – homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, Anna R.; COUTINHO, A.(org). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **O agir no discurso**: das concepções teóricas as concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Os gêneros e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006^a.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____; MACHADO, Anna Rachel. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

COUTINHO, Antónia, GUIMARÃES, Ana Mattos; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORRÊA, Marcia Cristina; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**: Santa Maria: PPGL/UFSM, 2012.

_____; VEÇOSI, Cristiano Egger. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em letras. In: **Revista Letras**. n. 44. PPGL/UFSM.

CLOT, Yves. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto: 2010.

_____, Yves; FAÏTA, Daniel. **Genre et style en analyse du travail**. Travailler, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000

_____. Entrevista: Yves Clot. In: **Cadernos de psicologia social do trabalho**. vol. 09, n. 2. 99-107. 2006.

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo. **Papel da revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente**: um jogo de discursos e representações. Dissertação de mestrado. UFSM: Santa Maria, 2010.

FAITA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FARACO, Gilberto Alberto de. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvea; MACHADO, Anna Rachel. O professor e seu trabalho: a linguagem relevando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FIORIN, José Luiz. O romance e a representação da heterogeneidade construtiva. In: CASTRO, Gilberto de; FARACO, Gilberto Alberto; TEZZA, Cristovão (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3ª edição. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin**: psicologia da educação um intertexto. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIGER, Itizyar Plazaola. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004;

GOULARTE, Raquel da Silva. **Os gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa: em busca do segredo da esfinge**. Dissertação de mestrado. UFSM: Santa Maria, 2012.

_____; ROCHA, Michele Mendes. **A atividade de linguagem em relação à língua: um diálogo entre a Linguística e a Psicologia**. Trabalho apresentado na disciplina "Seminário avançado em Saussure, 1º sem/2010, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P. & MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 180-193.

LEITE, Márcia Donizete. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos Governamentais à palavra do Trabalho**. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

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

_____. Por uma noção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, Anna R.; COUTINHO, A.(org). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Disponível em: <
<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/vygotsky%20e%20o%20papel%20das%20interacoes%20sociais%20na%20sala%20de%20aula....pdf>>. Acesso em 25 out. 2011.

MOTTA, Vaima Regina Alves. **Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna**. Tese de doutorado. UFSM: Santa Maria, 2009.

PRETI, Dino (org). O discurso oral culto. 3 ed.v 3. São Paulo: Humanitas, 2005.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação se crenças e valores o agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ROCHA, Michele Mendes. **Lições do Rio Grande**: uma análise do trabalho docente. Dissertação de mestrado. UFSM: Santa Maria, 2012.

SAUJAT, Frederic. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, A.R. (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Escritos de Lingüística Geral**. BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (org). São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº11 ,p.5-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SURREAUX, Luiza Milano. **(Re)ler Saussure hoje?**. Curso realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, em junho de 2012

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. PUC-SP: São Paulo, 2008..

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**. 6. ed. rev. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2006.

VEÇOSSI, Cristiano Egger. **Representações do “ser professor” por professores em formação nas modalidades presencial e a distância.** Texto de qualificação de tese de doutorado. PPGL/UFSM: Santa Maria, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YAGUELLO, Marina. In: BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1997.

ZANDWAIS, Ana. **Concepções de língua e suas relações com a ideologia: Mikail Bakhtin, Michel Pêcheux, duas leituras materialistas.** Curso realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, em maio de 2012.

ANEXOS

ANEXO A – Acadêmico 1

01	E:então a primeira pergunta é por que você decidiu cursar Le-tras?
02	1: bom... antes de fazer Letras:: eu fiz um semestre de... Direito e::: diante
03	disso percebi que tinha um monte de dificuldade com o português...
04	E. aham.
05	1: aí eu resolvi vir fazer Le-tras:: e:: conforme o semestre foi passando eu tô
06	gostando mais de Letras do que o antigo Direito que eu fazia...
07	E. aham... e porque e A licenciatura?
08	1: a licenciatura porque eu acho que ela é mais:: dinâmica e ela vai te colocar
09	em contato com O aluno... (eu penso que) e a profissão do bacharel é uma
10	pouco mais restrita... eu acho que mais por isso... mais por esse contato por
11	conviver e aprender juntamente com (outras pessoas)...
12	E: e você desejava ser professora... antes de começar o curso?
13	1: Não... até hoje eu não... não sei se eu quero ser ou se eu não quero ser...
14	E: Por quê?
15	1: Hã:: eu não sei se eu me imagino dando aula assim... mas nas disciplinas
16	de estágio... principalmente nesse eu tô atuando e eu tô gostando bastante...
17	cada dia eu fico mais feliz... quando eu volto da sala de aula.
18	E: por que... por que a felicidade?
19	1: a felicidade eu acho que... ai... é gratificante viu... todos os alunos estão
20	prestando a atenção... participam da aula assim... e eu acho que isso é... isso
21	motiva bastante o:: professor o:: futuro professor... só que eu não SEI, às
22	vezes eu fico imaginando como seria... se eu não tivesse alunos assim... se
23	eles... não fossem tão PARTICIPATIVOS... se fosse uma turma mais difícil...
24	mais complicada...
25	E: ok... e o que é ser professor para ti?
26	1: uma pergunta bem difícil... ser professor... bom ser professor acho que:: é
27	aquele que:: atua de modo produtivo no processo de ensino aprendizagem
28	né... mostra pro aluno... os caminhos que podem... ele pode:: percorrer para::
29	adquirir conhecimento... principalmente () isso... mostrar os caminhos...
30	E: e a atividade do professor é um trabalho?
31	1: depen-de::: é e não é... se tu faz com gosto... não pode ser chamado de
32	mas... TRABALHO... é um trabalho porque é o que tem que ser feito né... tu
33	vai estar cumprindo uma função...
34	E: Qual é que é o papel do professor pra ti?
35	1: pra mim... o papel do professor é:: atender: as necessidades do aluno... de
36	acordo com a realidade dele... o que ele tá precisando no momento... ser
37	professor é ISSO... é identificar o que ele tá precisando e fornecer... a ele...
38	E: tá então como tu vê... você vê a atividade do professor
39	1: atividade..
40	E: qual é o que é?
41	1: como assim?
42	E: ATIVIDADE... o que tu entende por atividade do professor?
43	1: Ele estando atuando na sala de aula? acho... que () mediar o
44	conhecimento... que vai passar para o aluno... hã:: por meio de atividades
45	que:: chamem a atenção dele... prendam ele... eu acho que seria mais ou
46	menos isso...
47	E: então... agora... pensando (tossiu) na conclusão da licenciatura...

48	depois que tu acabar a licenciatura... o que que tu pretende... qual a tua perspectiva?
49	
50	1: bom, depois de acabar a licenciatura... a minha perspectiva é ingressar num
51	bacharelado... mas:: pra fortalecer os conhecimentos da área mesmo... não
52	que eu queira me desvincular do:: da licenciatura...e deixar de talvez... ser
53	professora...
54	E: pesquisa?
55	1: pesquisa sim... eu vou escolher tá pesquisando e:: juntamente com esse
56	processo...
57	E: qual seria a área?
58	1: a área... eu gosto bastante da área de fonologia... a:: variação da:: das
59	línguas também... e processo como ocorre nas diferentes classes sociais... nos
60	diferentes meios... acho um processo bem interessante...
61	E: agora voltando um pouquinho... aos tempos de escola... tá... qual... quais... qual a tua relação... como tua via as diferentes disciplinas da área de linguagem... português... literatura na escola.. o que tu lembra disso?
62	
63	
64	1: Bom... o que eu lembro... eu relacionava muito com os professores que
65	ministravam as disciplinas... tinha umas que eu gostava um pouco mais...
66	porque era o professor que eu gostava um pouco mais... tinha as que eu
67	gostava menos porque eram os professores que eu gostava menos... sempre
68	eu acho que foi mais ou menos assim... acho que é uma perspectiva de aluno
69	mesmo...
70	E: e da aula... o que que tu lembra?... o que você lembra? o que tu recorda?
71	
72	1: bom da aula... eu vou destacar... hã... uma série em específico... a oitava
73	série... que eu lembro que a gente realizava leituras... na aula de português...
74	que nada se era explorado... isso também ficou marcado... porque:: mesmo
75	(riu) sendo adolescente naquela época... eu não via a produtividade daquele
76	processo... sabe... ler por ler... então é uma coisa que me marcou bastante...
77	E: então em primeiro lugar... eu te perguntei o que era ser professor de uma maneira geral... agora eu pergunto... o que é ser professor de lín-gua por-tu-gue-sa?
78	
79	
80	1: professor de lín-gua por-tu-gue-sa... professor de língua portuguesa... é
81	aquele que direciona o aluno... conhecimentos relacionados à LÍNGUA...
82	como... ele vai:: encaminhar o aluno... hã... para saber se portar... usar a
83	língua a língua em diferentes meios que ele estiver... como ele vai se portar::
84	se ele for fazer uma entrevista de emprego... que linguagem ele vai utilizar...
85	que linguagem ele vai utilizar quando for... escrever uma redação... que
86	linguagem ele vai utilizar... quando estiver falando com o vizinho... assim
87	principalmente para perceber essas diferenças e ver como... funciona a
88	dinâmica da língua portuguesa... e ver que ele... (ele pode) mexer com essas
89	diferentes () modalidades da língua...
90	E: E o que que exige do profissional... do professor... exige do professor de língua portuguesa?
91	
92	1: Eu acho que o que exige do professor de língua portuguesa... cri-a-ti-vi-da-
93	da-de... porque:: os alunos realmente não... não gostam muito... de língua
94	portuguesa... e que os professores ... ()
95	E: Por que será?
96	1: eu não sei... porquê... todo mundo acha muito CHATO... eu não sei se são
97	os professores ou o quê... e eu acho que é como um perfil..... vejo assim

98	como um perfil... tem ser criativo... hã... a tal ponto de chamar a atenção pra
99	essas... () a língua portuguesa... pra eles prestarem a atenção... gostarem...
100	E: bom... quais os recursos que o professor tem a sua disposição pra
101	desenvolver a sua atividade?
102	1: Como assim?
103	E: Recursos...
104	1: Materiais ou humanos?
105	E: Recursos de uma maneira geral...
106	1: Pode... depende muito da::: realidade que ele tá vivendo... mas ele pode
107	usar vários recursos... pode fazer uso da internet... dos diversos meios de
108	comunicação também... tirando dali::: hã... fragmentos de como a língua está
109	sendo usada... pode também usar materiais que escola oferece... quadro-
110	negro... hã..... xerox... cois também que pode.... disponibilizar através deles...
111	material para o aluno ter algo concreto... para ele se guiar por ele... que mais?
112	acho que seria isso... (riu) de modo mais geral...
113	E: agora algumas perguntas um pouquinho mais pessoais... você
114	costumas LER e o quê?
115	1: Eu costumo ler... geralmente quando eu tenho TEMPO... eu gosto de ler::
116	literatura diversa... mas tipo depende muito ah esse... mês eu tô afim de ler...
117	isso... mês que vem vô tá afim de ler aquilo... às vezes eu tô afim de ler
118	romance... ah... vou ler comedia mesmo... ao quero ler drama mesmo... acho
119	varia muito do momento que a gente se encontra mesmo...
120	E: e antes do curso tu... tu tinha o habito de ler... a?
121	1: sim, sim... eu já tinha o hábito de ler... antes... só que geralmente antes do
122	curso eu lia... lia geralmente as obrigatórias pro vestibular... e alguns ou
123	outro... AH... gostei da capa e vou ler esse livro... mais ou menos assim...
124	E: voltando um pouquinho pra... pra escola... () como considera ser o
125	ensino da escrita... como esse ensino... como se deve ensinar a
126	escrever?
127	1: acho que o ensino da escrita ele... tá muito relacionado ao processo de:::
128	reescrita... não só escrever por escrever... tu vai escrever essa redação vai me
129	entregar eu vou olhar e pronto... não... o processo de escrita ele tá muito
130	relacionado com a reescrita... porque é a partir dali que o aluno vai... hã...
131	perceber e refletir sobre aqui... a maneira que ele tá escrevendo... e como...
132	E: qual a tua relação com a escrita... como você vê a escrita?
133	1: a escrita pra mim é um pouco difícil pra mim... eu acho pra mim um pouco
134	ela é um problema e:: eu vejo que:: eu tenho que melhora... melhora ela... eu
135	vejo... eu mesmo percebo que tenho alguns problemas... então pra mim ela é::
136	é algo que não está dominadO... hã... enfim é necessário dominar porque a
137	escrita é... é essencial...
138	E: o quê que é o dominar pra ti?
139	1: dominar é... ai... qual a palavra certa que eu vou usar para mim expressa::
140	pra expressar tal coisa... hã... assim... hã... concordância mesmo...
141	organização textual eu acho...
142	E: costuma ESCREVÊ?
143	1: eu costumo escrever quando eu tenho que fazer trabalhos geralmente... não
144	hoje... dificilmente eu escrevo ()...
145	E: dia a dia...
146	1: é...
147	E: você já falou alguma coisa... mas você sente... tinha ou tem dificuldade

148	na escrita... você falou alguma coisa... mas tem alguma coisa para dizer?
149	1: humm... não acho que é mais ou menos isso... na organização textual
150	mesmo... e: é falta de por em prática mesmo... eu acho...
151	E: agora pontuadamente grã-má-ti-ca... você tem dificuldades ou tinha
152	dificuldades?
153	1: eu acredito que eu ainda tenha dificuldades em gramática porque... muitas
154	regras né... e até... hã... eu acredito que eu tenha dificuldades porque eu
155	venho de um meio onde pouco se ensinava gramática... então até hã... até
156	adquiri todo esse conhecimento é um processo um tanto... demorado...
157	E: bom... como é que você acha que dever o ensino de gramática
158	então...
159	1 : como é que eu acho que deve ser o ensino de gramática? eu acho que
160	ele não deve ser tão tradicional com aquelas reagra... ah... faz.. fazer
161	exercício por fazer sabe... exercício só mesmo... com aquelas perguntas..
162	respostas objetivas... eu acho que ensino de gramática tem introduzir... hã...
162	nas suas perguntas reflexões que o aluno possa refletir porque que aquela
164	regra existe... porque que ele tá usando... eu acho que isso... que acho é isso
165	que dá uma diferença no processo...
166	E: finalizando... hoje... você se considera apta... pro exercício da
167	docência?
168	1: eu acho que... sim e não...
169	E: por que sim... por que não?
170	1: por que sim por que não... eu acho que depende ... que acho que eu teria
171	muita dificuldade com algum tipo de turma assim... e outras eu não teria
172	dificuldade... mas eu acho que tá muito relacionado ao meio... a gente tem
173	hoje em dia... tem turmas que tão numa favela tem outras que... assim... ai...
174	classes mais altas... eu acho que talvez eu encontraria dificuldade em uma ou
175	em outra...
176	E: com a turma... quais seria os teus pontos fortes hoje... enquanto pro-
177	fes-so-ra?
178	1: pontos fortes.. eu não sei... pelo que eu vi até agora eu sempre tento me
179	relacionar de uma maneira boa com os alunos... ser acessível a eles pra
180	desse modo... eles venham sem medo pra perguntar tirar dúvida...
181	E: e quais seriam as tuas deficiências?
182	1: deficiências... ai... é difícil... mas... (riso)... deficiências... eu acho que:: até
183	mesmo o estudo do conteúdo mesmo... eu acho que sempre nunca é demais
184	(se) fortalecer ele... até:: uma deficiência... seria a inexperiência mesmo..

ANEXO B – Acadêmico 2

01	E: a primeira pergunta é... por que você decidiu fazer o curso de letras?
02	2: na verdade foi por uma opção há... de... de porque eu passei no vestibular
03	primeiro que eu fiz... e queria história... só que eu não passei no PEIS fiquei de
04	suplente não me chamaram.. daí eu fiz vestibular de inverno para o
05	bacharelado em letras passei... e acabei me apaixonando... por letras... e
06	transferi para licenciatura porque eu queria ser professora... enfim tô aqui
07	agora...
08	E: tu já começou a responder mas... por que a licenciatura então?
09	2: Exatamente... bom... eu sou... eu sempre fui.. acho... desde que eu me
10	conheço assim por gente... admirava meus professores e teve uma professora
11	em particular... no ensino fundamental... que:: me valorizou enquanto aluna na
12	questão da escri::ta e:: e isso me incentivou bastante pelo gosto pela leitura
13	assim... pelo português... e no ensino médio foi a mesma coisa... eu participei
14	de oficina de teatro e::: aquilo... há... eu queria trabalhar com isso mesmo..
15	com essa questão de ser professor... ensinar.. enfim...() isso foi... ()...
16	E: já desejava antes de entrar no curso ser professora...
17	2: exatamente...
18	E: bom... então... o que é ser professor?
19	2: bom... ser professor... hoje... como... há imagino que seja algo assim.. não
20	ser aquele... que vai dá:: respostas prontas e::: digamos assim... mais na
21	verdade assim... é um ser que vai tá ali pra ajudar o aluno a mediar esse
22	processo de aprendizagem... e também tentar passar uma coisa boa sabe não
23	que tu ah.. vai salvar toda a tua turma... mas pelo menos alguém ali.. sabe
24	tentar.. há... fazer com que esse sujeito se coloque no mundo sabe enquanto...
25	sujeito mesmo... sabe.. é isso...
26	E: bom... e atividade do professor é um trabalho?
27	2: olha não dá pra:: levar só pelo prazer também né... acho que ele tem... ele é
28	um trabalho por que ele te exige... muito de ti... te exige estudo... sabe...
29	também preparação::: essas.. tudo isso... não é só... não é apenas uma... ah
30	vô tá ali por prazer.. por que eu gosto... não é só isso... () tem que tá
31	comprometido... e também precisa receber alguma coisa... eu acho...
32	E: e qual é o papel do professor pra ti?
33	2: papel do professor... é exatamente esse sabe... é mediar os caminhos
34	assim... é ser aquela ponte... ser o oportunizador das coisas se for possível
35	né... se alunos estiver disposto a isso... é esse cara...
36	E: e atividade do professor... como é que ela é.. como você vê a
37	atividade?
38	2: em que sentido... já a ação dele mesmo? ai... que pergunta difícil...
39	E: o que que envolve... quais são os aspectos... o que é?
40	2: bah... (risos)... agora tu me pegou... ai envolve tanta coisa né... não sei...
41	mas em sentido? mais assim...
42	E: o que que é atividade pra ti?
43	2: é essa movimentação né... essa pessoa se colocar no mundo.. seria mais
44	ou menos isso?
45	E: e a do professor? pensa numa situação de aula... atividade do
46	professor... como você essa atividade?
47	2: é bem como eu te falei né... não é aquele cara que vai tá ali pra dar

48	respostas prontas, mas também... fazer essa... essa... ponte... () ser um cara
49	disposto a oportunizar reflexões entendeu... esse é atividade dele assim..
50	trazer... hã... provocar perguntas mesmo... pra mim (seria) o ideal mesmo...
51	E: bom pensando agora... já concluindo neh... quais são as perspectivas
52	após acabar a licenciatura... a docência... a pesquisa... o que?
53	2: na verdade quando eu entrei no curso... no.. na licenciatura né... eu queria
54	depois tentar me envolver com os projetos... e pensava em fazer mestrado
55	direto... mas quando eu entrei... passei por algumas cadeiras... de literatura::
56	acabei:: desistindo dessa ideia... e pensei em fazer... ir direto trabalhar ou
57	fazer uma especialização... ou quem sabe fazer mestrado na educação...
58	nada aqui no curso...
59	E: por quê?
60	2: eu me decepcionei muito... com o curso mesmo... sabe... com alguns
61	professores e tal...e... e perdi... aquela vontade que eu tinha inicial de
62	continuar no projeto... que eu tinha em literatura... e na verdade:: me chamou
63	depois do estágio... principalmente depois do estágio... isso ficou bem mais
64	marcante... eu tive essa vontade de ir pra educação pra tentar desenvolver um
65	trabalho lá mesmo... se for... se:: der certo depois da:: da regência mesmo..
66	depois de um bom tempo...
67	E: voltando agora... pensa () em relação as disciplinas da área na escola...
68	como era a tua relação com elas?
69	2: eram muito boas... sempre:: sempre fui bem:: assim...bem tranquilo e era
70	realmente o que fascinava nessa...português... literatura... história e geografia (
71) essas de humanas assim filosofia... era o que... era o meu forte...
72	E: o que você lembra... quais são as tuas recordações?
73	2: principalmente... o que me leva até hoje assim... é:: uma aula de re-la-ções
74	hu-ma-nas... não... é...acho que é... ensino religioso... que essa professora
75	desenvolia atividades de:: de PRODUÇÃO DE TEXTO... e:: ela pediu que
76	fosse feito um teatro pra falar sobre a AIDS e tal no caso eu fiz um texto muito
77	bom e apresentei pra escola pra () foi na época e isso foi um incentivador
78	assim... e essa professora era muito boa assim... todos os alunos assim... que
79	passaram por ela... ela era um espelho que... pra profissão sabe... isso eu me
80	recordo bastante...
81	E: por que um espelho?
82	2: porque.. quando eu olho pra ela e lembro dela como professora... eu
83	imagino que o ideal de professora é daquele jeito sabe...
84	E: e qual era esse jeito?
85	2: um cara que:: uma pessoa que te fazia pensar sobre as coisas sabe... ela te
86	colocava desafios... não... não te limitava... não te ()... não te achava burro
87	idiota... te permitia falar várias coisas e... abria um espaço mesmo.. eu acho
88	que é isso...
89	E: () o que que é ser professor de língua portuguesa?
90	2: nossa que pergunta... sem desviar da questão da própria área... o que que é
91	ser um professor de língua portuguesa... acho que primeiro... primeira: coisa...
92	tu:: esse professor de língua portuguesa tem que... pelo menos ter a
93	compreensão de língua... algo assim... de linguagem... e:: saber o que tá
94	fazendo neh... porque não: se limita apenas a gramática... ou apenas a a
95	prdução textual... ele tem que ficar tentando equilibrar as duas coisas assim...
96	E: isso tudo estaria envolvido em ser professor?
97	2: é...

98	E: língua portuguesa.. mais alguma coisa?
99	2: ai... não sei... (riu)
100	E: o que você acha que se exige de um professor de língua portuguesa?
101	2: é... se cobra muito do professor neh... o corre::to e tal... falar a língua correta
102	e:: e não sei... vou falar bobagem...
103	E: e quanto a atividade do professor que recursos ele tem a sua
104	disposição? Como e porque usa-los?
105	2: aham... que recursos... bom eu tenho por experiência assim... não... estar
106	sempre buscando novas coisas para... chamar a atenção do aluno neh... po
107	exemplo... uso de data-show... hã:: vídeos neh... a cultura cinematográfica...
108	acho que ajuda muito... mas acho que o professor não tá mais somente no
109	livro didático... tá saindo desse foco apenas do livro didático... tá... ele até
110	mesmo cria seu próprio material... acho que... assim como recurso... não sei...
111	acho que eu falei bobagem...
112	E: hã... agora uma coisa mais pessoal... você costuma ler e o que?
113	2: eu costumo ler bastante... ultimamente eu to lendo mais... hã:: literatura
114	medieval assim... até meio Best-seller... crônicas de gelo e fogo:: mas gosto
115	bastante de literatura brasileira mesmo... a ultima que eu li.. reli até foi
116	graciliano ramos... é...
117	E: e antes do curso o que que tu... tinha o hábito de ler?
118	2: sim... bastante... ler... até lia mais antes de entrar na faculdade que agora::
119	E: por que será?
120	2: não sei... exatamente por isso... porque lá eu tinha mais essa liberdade...
121	aqui eu fui limitada a... por exemplo... hã.. a criar em si um gosto por uma
122	literatura: canônica digamos assim... sabe tu acaba hã.. como é que se diz...
123	desmanchando essa literatura e perdendo o gosto por ela...
124	E: ok... agora a gente está... qual a tua relação com a escrita?
125	2: em termos de frequência assim... de...
126	E: você e a escrita...
127	2: olha eu acho que eu... imagino... até me cobro mais... que eu devo escrever
128	mais assim... porque pedir para um aluno... hã... atividades de produção
129	textual e... assim mesmo () não domina tanto... neh... complicado... acho que
130	devo me comprometer mais... assim mesmo... não acho que domino tanto
131	assim...
132	E: você costuma escrever no teu dia a dia... no que cotidiano?
133	2: é agora muito:: muito reduzido assim... escrevia mais... hã: até coisas mais
134	personais enfim... até arriscava... conto.. coisas assim... agora só para
135	trabalhos da faculdade mesmo...
136	E: você tinha ou tem dificuldades de escrita ou na escrita?
137	2: imagino que... no aspecto gramatical acho que não... assim... depende...
138	depende muito do que é exigido... sabe... do domínio... alguma vez eu tenha
139	certa dificuldade sim... quando era exigido algo que eu não tenha mui::to
140	aprofundamento () tenho dificuldade...
141	E: agora relacionado ao ensino... como é que você acha que deve ser o
142	ensino da escrita?
143	() bom... eu penso que... bom... aluno não tenha que chegar de supetão... e
144	fazer uma atividade de escrita sem ele ter essa... hã:: a pré-leitura... acho que
145	tem que dispor de um... de vários.. recursos até que o aluno tenha essa
146	bagagem... pra depois aí sim escrever... e começar saber a fazer assim um
147	acompanhamento da escrita... primeiro a leitura.. fazer uma revisão junto com

148	ele:: fazer feedback... retornar as perguntas () pra que ele tenha um processo
149	mesmo... não se limitar apenas a uma produção.. neh... como um todo assim...
150	()
151	E: bom... quanto a gramática normativa.. você tinha ou tem dificuldades?
152	2: tinha?... não.. não tinha muitas.. mas aqui:: por questão de ensino eu
153	também não tenho.. não muito... também... nem na faculdade também não...
154	E: e:: como tu acho que deve se ensinar gramática?
155	2: acho que:: eu tenho buscado também assim... nas oportunidades que eu
156	tenho de dar aula... de não:: me basear em pequenos fragmentos assim e vê
157	em texto neh.. em no.. no.. no mundo... na mídia e tal ver como a gente pode
158	ver a gramática FUNCionando mesmo...
159	E: finalizando.. hoje, você se considera apta a docência...
160	2: hummm (risos)... que pergunta... bom apta... apta eu não sei.. eu tô
161	experimentado neh... mas eu tenho coragem para isso e quero muito ... fazer
162	isso.. eu acho que... que com o tempo eu possa a vi ficar... mas eu quero
162	muito.
164	E: bom, quais seriam teus... pontos fortes?
165	2: pontos fortes... acho que... uma coisa que eu acho bastante importante é a
166	relação neh... entre professor e aluno.. . eu acho que isso é um ponto forte
167	assim... sempre eu consigo conquistar a turma... praticamente toda ela... e isso
168	ajuda muito.. pro desenvolvimento da aula...
169	E: e os fracos... as deficiências?
170	2: fracos assim... alguns medos que eu tenho assim... de.. de..de não tá
171	fazendo certo.. de deixar que alguma coisa escape...
172	E: o que não fazer certo? O que é não fazer certo?
173	2: Eu temo que::: não conseguir dar conta de tudo sabe.. de não conseguir
174	fazer um bom trabalho por exemplo... não conseguir que o aluno o aluno
175	aprenda algo... fazer com que ele veja aquilo ali e ah... que coisa boba.. não
176	vejo um sentido naquilo... eu tento fazer... tornar que aquilo faça sentido
177	mesmo ... e esse é meu medo... não conseguir.. dar conta disso e... algumas
178	também... algumas coisas gramaticais de tá fazendo bobagem... de tá dando o
179	conteúdo de uma forma adequada... acho que é isso...
180	E: mais alguma coisa.. considerado o conjunto das perguntas?
181	2: não acho que não... (risos).

ANEXO C – Acadêmico 3

01	E: então.. primeira pergunta... por que você decidiu fazer o curso de
02	letras?
03	3: compli... acho que ainda não decidi... pra te dizer a verdade ainda não
04	decidi... foi uma coisa que aconteceu... o curso de letras aconteceu na minha
05	vida e:: aconteceu fazia jornalismo:: acabei desistindo... e:: fui tentar outro
06	vestibular.. similar mas que não envolvesse tanto aquele processo de:: pesado
07	que era de:: de jornal.. de trabalhar em jornal... de:: e aí fui.. pensei porque
08	não.. LETRAS... foi...
09	E: e por que sim?
10	3: aconteceu... é:: não não tem assim uma:: justificativa sempre que alguém
11	me pergunta.. letras aconteceu na minha via não fui eu que escolhi esse
12	curso... foi o curso que me escolheu...
13	E: então... por que você escolheu a li-cen-cia-tu-ra?
14	3: a licenciatura? ... porque:: assim na verdade tinha o bacharelado e a
15	licenciatura... bom o bacharelado não sabia muito bem o que fazia... vou fazer
16	a licenciatura... e aí eu tive certeza mesmo quando eu fui para estágio...
17	quando eu fui sabe... essa coisa de lecionar e de.. sabe... estar dando aula... e
18	foi ai que eu percebi não.. eu fiz a escolha meio sem querer certa...
19	E: e antes de começar o curso... você já desejava ser professora?
20	3: eu gostava quando era pequenininha... sabe... mas mesmo quando eu tava
21	no jornalismo eu pensava em fazer mestrado e doutorado pra ir pra essa... pra
22	essa área de:: mesmo de:: lecionar assim... na verdade não tinha pensado em
23	escola.. a gente pensa em universidade né...
24	E: por que?
25	3: por que eu acho mui-to bonito... e:: é aquela questão de:: tu:: tu não tem
26	uma.. tu não conversa com uma pessoa... tu tem trinta quarenta pessoas
27	conversando contigo...
28	E: então pra ti... o que é ser professor?
29	3: o que é ser professor?... complicado... (pausa longa) olha eu acho que ser
30	professor é tu ir além daquilo que tu acha que tu consegue... e sempre no
31	mais... ter sempre essa troca assim... tu tá o tempo inteiro aprendendo...
32	muitas vezes tu não tá ensinando tu tá aprendendo...
33	E: hã:: a atividade do professor é um trabalho?
34	3: é...
35	E: por quê?
36	3: por que é um trabalho?... porque tu tá:: tá cumprindo com algumas coisas...
37	com alguma convenções... né... e isso não deixa de ser um trabalho...
38	E: qual é o papel do professor?
39	3: o papel... ah é um papel fundamental assim... por mais que seja clichê dizer
40	ah não tudo começa pelo professor... tudo começa pelo professor neh...
41	E: por quê?
42	3: eu não sei assim... se talvez isso vem da... de muito tempo... que... que a
43	gente tem essa ideia do mestre e da daquele que ensina.. daquele que te
44	transmite algo... mas:: eu não consigo imaginar... assim se não... se não
45	tivesse uma pessoa pra:: te mostrar certas coisas que talvez tu até então não
46	conheça... acho que o papel do professor é meio que isso...
47	E: como é que tu vê a atividade do professor?

48	3: atividade?... eu vejo a atividade do professor um tanto quanto que
49	limitada...um pouco limitada... tu não tem uma liberdade total de fazer muita
50	coisa que tu gostaria... a escola te limita muito....
51	E: quais são as tuas perspectivas após a conclusão da licenciatura?
52	3: eu quero ir pra escola... eu não pretendo... eu a principio mestrado...
53	doutorado.. NÃO... que quero ir para a escola... pesquisa não...
54	E: como eram as tuas relações com as disciplinas da área de
55	linguagens?
56	3: sempre foi muito bom... a relação que eu tinha era muito boa... eu não
57	lembro de:: ter notas ruins ou de não gostar:: sempre foram matérias que me
58	interessaram muito...
59	E: o que você lembra?
60	3: o que eu lembro? nos-sa lembro de muita coisa... lembro de muita coisa...
61	lembro da minha professora de escolinha... que começou com o a... com o é...
62	com o i... e escrevendo... eu lembro de praticamente de todos os professores...
63	principalmente das áreas de.. de... letras... de... da área de portuguesa
64	etcétera... mas a:: recordação que eu tenho mais forte é.. é o início é o
65	começo do processo de:: aprendizagem...
66	E: o que que é ser professor de língua portuguesa?
67	3: o que ser professor de LÍNGUA portuguesa?... é meio que tu fazer o aluno
68	não aprender sobre a língua materna dele... mas entender algumas coisas que
69	(talvez) não fiquem claro... como por exemplo... ele fala... ele sabe falar...
70	mas... ele entender que talvez... hã... o modo como ele fala:: vai divergir um
71	pouquinho do que aparece.. as vezes... por exemplo num dicionário...mas que
72	ele não tá errado é o modo como ele fala... e é o modo como foi constituído
73	uma convenção de que é daquela outra forma.... pra ele entender essa
74	diferença... mas entender que não tem um totalmente certo... ou totalmente
75	errado...
76	E: o que que envolve ser professor de língua portuguesa?
77	3: envolve.. acho que... envolve... tudo... envolve tu ter uma consciência de que
78	muitas vezes tu não vai ser entendido... e de que muitas vezes o aluno vai
79	questionar... que talvez o teu modo de ensinar pra ele... não... não faz
80	sentido...
81	E: o que que exige... para ser um professor de língua portuguesa?
82	3: o que que exige?... estudo e paciência (risos)...
83	E: pensando nos recursos... quais os recursos o professor tem a sua
84	disposição pra... pra essa atividade?
85	3: acho que depende do local em que o professor tá... eu acredito... por
86	exemplo... EU... eu tenho recurso como tecnológicos...como hã... impressos...
87	miidáticos e talvez... professores de outro lugar não tenham... então é
88	complicado falar... mas...
89	E: como e por que usar esses recursos?
90	3: como e porque? como... é que na verdade tu não pode te limitar ao recurso
91	só... a partir do momento que te limita ao recuso só... tu vai ficar preso aquilo...
92	e o porque é... por que:: o mundo está girando e as coisas estão
93	acontecendo... e a gente não pode se limitar...
94	E: você costuma ler?
95	3: sim...
96	E: o que?
97	3: eu gosto de ler muito.. livro e revista... são duas coisas que eu gosto

98	bastante de ler...
99	E: e antes do curso também era assim?
100	3: antes do curso sim... eu sempre fui... uma pessoa que lê bastante...
101	E: como é a tua relação com as escrita?
102	3: a escrita... olha.. eu sempre acreditei que eu escrevia muito bem... meus
103	professores de colégio me diziam que eu escrevia muito bem... ah... os
104	professores normalmente dizem que eu escrevo muito bem... há professores
105	que né... que questionam a escrita de todo mundo... mas minha relação com a
106	escrita eu considero boa...
107	E: você costuma escrever no cotidiano?
108	3: olha... costume... mas nada:: assim... eu não costume escrever por
109	exemplo... poemas... é algo que eu não... costume escrever...
110	E: o que você escreve?
111	3: coisas aleatórias... amenidades... escrevo... é necessário...
112	E: você tinha ou tem dificuldade na escrita?
113	3: não me considero que eu tenha...
114	E: como tu considera que deve ser o ensino da escrita?
115	3: o ensino... acho que atrelado... sempre... à leitura e à gramática...
116	tecnicamente normativa... a questão da escrita ela tem que... reunir tudo isso...
117	e ser um tanto quanto prazerosa.. se não fica muito... muito complicado...
118	E: em relação agora à gramática... você tinha ou tem dificuldades?
119	3: algumas
120	E: por exemplo...
121	3: orações subordinadas... eu tenho pânico assim... não... não gosto muito...
122	E: hã... e o ensino da gramática... como considera que dever ser?
123	3: atrelado a... a produção... se ele é solto... se ele é exclusivamente frase
124	solta... ou alguma coisa assim... quando o aluno for ver isso num texto... ou
125	enfim... ele... ele vai estranhar... por que aquilo não vai fazer sentido pra ele...
126	E: hoje, você se considera apta para a docência?
127	3: apta? em parte...
128	E: por que?
129	3: por que eu acho que o professor nunca tá cem por cento apto para alguma
130	coisa... aliás... () um médico após residência está cem por cento apto a
131	realizar alguma coisa...
132	E: quais seriam teus pontos fortes?
133	3: meus pontos fortes... como professora... eu acho que é sempre buscar... na
134	dificuldade do aluno a motivação das minhas aulas...
135	E: e quais seria as tuas deficiências?
136	3: minhas deficiências? é eu sou um tanto quanto subversiva e tentar sempre...
137	é:::: não ignorar... mas tentar não ir pelas regras... pelo... é ser subversiva às
138	regras da escola é esse o meu pior defeito.

ANEXO D – Acadêmico 4

01	E: Primeira pergunta.. por quê você decidiu fazer o curso de letras?
02	4: é:: eu escolhi na verdade... porque eu gostava de português... eu sempre
03	no... no ensino médio... fundamental... sempre gostei de português e escolhi..
04	()
05	E: da aula... da disciplina?
06	4: eu gostava das disciplina...
07	E: por que?
08	4: não sei... sempre tive facilidade... gosto pelo português....
09	E: agora... a próxima pergunta... por que a licenciatura?
10	4: ah... ai... e também na época.. assim... quando eu escolhi o curso... eu não
11	tinha muita ideia de que que era o curso de letras... () o português.. eu fiz por
12	causa disso... mas eu não:: não imaginava... assim eu dando aula... mas
13	quando eu entrei no estágio assim eu gostei muito...
14	E: aham...
15	4: eu achei até que:: eu ia ficar com mais medo... mas não eu gostei muito...
16	foi... superou as expectativas...
17	E: você desejava fazer letras antes de começar o curso... já vinha
18	pensando em fazer letras?
19	4: eu pensei no último ano... quando eu tava no terceiro ano... do ensino
20	médio... eu pensei... antes eu ficava indecisa...
21	E: você não começou a fazer outra coisa... tu veio?
22	4: não... ai eu vim direto.. eu vim direto...
23	E: o que que é ser professor pra ti?
24	4: acho que é ser um mediador... mediador do ensino... que caso que:: faz o
25	que ... meio que... com é que eu vou te explicar... é um mediador... do ensino
26	mesmo... que tu auxilia o aluno no ensino aprendizagem dele... não sei se
27	estou sendo clara...
28	E: e... a atividade do professor é um trabalho?
29	4: em partes...
30	E: por que?
31	4: por causa que tem que ter gosto pra ser professor... tem fazer o que tu
32	gosta... não por causa do sa-lá-ri-o... () ou coisa do gênero... tu tem fazer
33	porque gosta... se tu não gosta... tu não faz COM vontade...
34	E: qual seria o papel do professor?
35	4: em sala de aula?
36	E: do professor...
37	4: ai.. acho que passar o melhor ensino aprendizagem pro aluno... melhor...
38	não o melhor () ... eu acho...
39	E: e atividade do professor... como é que é a atividade do professor?
40	4: como assim... atividade?
41	E: a atividade dele...
42	4: dar aulas?
43	4: preparar aulas também... ai.. eu acho que... hoje em dia tá um pouco
44	desestimulante ser professor.. né.. é essa ideia que tu quer mais ou menos?
45	E: pensa no professor... no que ele faz... pensa como você vê... como
46	funciona...
47	4: ah... hoje depois do estágio... eu penso com outros olhos... do que eu via

48	antes... antes... ai ser professor.. não sei... preparar aula... () aguentar os
49	alunos... hoje em dia eu gosto... a gente se apegar aos alunos... não sei se
50	agora que eu tô no estágio... é uma turma só... mas... eu pelo menos... eu
51	gosto muito da atividade do professor...
52	E: hã... o que tu pretende fazer depois que acabar a licenciatura?
53	trabalhar?
54	4: eu pretendo fazer concurso público... tanto magistério como... outros que
55	pedem titulação de... de ensino superior... tanto na área... quanto fora da
56	área...
57	E: pesquisa? Pos-graduação?
58	4: eu cheguei a pensar porque eu fazia iniciação científica... mas aí:: eu fiquei
59	um pouco na dúvida.. não:: sei... ainda to pensando em... se vou fazer pos-
60	graduacao ou não...
61	E: agora pensando na escola... assim... quais.. com era a tua relação com
62	as disciplinas da área... das letras na escola?
63	4: é.. eu gostava bastante... sempre:: tive professoras muito boas... tanto de
64	português ... quanto de literatura...
65	E: por quê?
66	E: o que eram essas professoras boas...
67	4: que eu acho que assim... hã.. explicavam o conteúdo muito bem... eu
68	compreendia... literatura que eu tinha um pouco mais de dificuldade.. mas que
69	eu acho que depois... aqui no... na graduação... a visão que eu tinha da
70	literatura difere... por que lá.. a gente trabalha com a semana da arte
71	moderna... só... não trabalha... por exemplo lírica... narrativa muito pouco...
72	E: mais história.. né..
73	4: é
74	E: o que que tu lembra da escola? assim... das aulas...
75	4: ah... eu lembro que as aulas de português... elas eram bem... hã.. no... no...
76	que não se deve fazer... () analisar umas frases soltas... e isso é isso e isso e
77	a gente tinha que decorar... aí.. era assim... e litera.. . e de literatura era:: () só
78	história...
79	E: e que é ser professor de língua portuguesa?
80	4: acho que é tu trabalhar a língua no seu uso... tu dá ali as regras... que tu é
81	obrigado a dar... mas mostrar pra eles assim... a língua em u-so... no uso da
82	língua...
83	E: o que que envolve ser professor de língua portuguesa?
84	4: AH... ACHO QUE... trabalhar com a língua... aí.. eu não.. não sei...
85	E: o que que exige do professor?
86	4: acho que exige passar um bom aprendizado para os alunos...
87	E: ainda pensando lá.. na atividade do professor... quais os recursos que
88	o professor tem a sua disposição... pro trabalho...
89	4: pensando em...
90	E: recursos.. de todos os aspectos...
91	4: eu acho... o conhecimento oferecido pela graduação claro... óbvio.. e::
92	dependendo de algumas escolas.. tem escolas que te dão menos recursos...
93	tem que te da escolas... mais por exemplo... do meu estágio do ensino
94	fundamental... era uma escola de periferia... e lá eles davam muito pouco
95	recursos... eu preparava varias aulas e não conseguia:: aplicar porque não
96	tinha o recurso...e agora eu estou fazendo aqui no ctism no ensino médio que
97	outro... outro mundo... né... acho que é isso...

98	E: agora algumas perguntas um pouquinho mais pessoais... você
99	costuma ler?
100	4: com o... na graduação como a gente muito coisa pra ler:: acaba coisas
101	minhas pessoais... eu acabo não lendo... por lazer... por exemplo... meio...
102	mas eu gosto de ler... principalmente narrativas da literatura...
103	E: e antes... você lia mais... como é que funcionava?
104	4: eu lia bem mais... muito mais... no ensino médio assim... eu lia muito
105	pouco... lia aquelas obras que eram obrigatórias para o vestibular...
106	E: agora... qual a tua relação com a escrita... com escrever...
107	4: ANtes da graduação... eu não escrevia muito... agora... até não gostava
108	muito de escrever... a minha área mais era o português... a GRA-MÁ-TI-CA...
109	E: Aham...
110	4: mas aqui na graduação eu comecei a gostar.. daí eu comecei a fazer
111	iniciação científica e na escrita do ar-ti-go.. eu comecei a ir me aperfeiçoando
112	na escrita...
113	E: e hoje.. hoje tu escreve no teu cotidiano... assim.. quais são as tuas
114	possibilidades de escrever hoje...
115	4: possibilidade de escrever é... preparar as aula.. hã... relatar o estágio...
116	relatório da bolsa de iniciação científica.. artigo.... essas coisas...
117	E: e como você acha que deve se ensinar a escrita?
118	4: (silêncio) eu acho que:: tu praticando...eu acho... só na pratica e na leitura...
119	E: e em relação a gramática... tu acha que tu tinha ou tem dificuldades?
120	4: eu no caso... não... nunca tive dificuldades... sempre tive facilidade...
121	E: pra o ensino de gramática ... como tu acho que deve ser...
122	4: acho que tu trabalhar todas aqueles no () a língua no seu uso... né tu dá as
123	regras gramaticais... mas dá exemplos em que ele usa no cotidiano... por
124	exemplo... eu fiz no ano passado.. eu dei verbos no subjuntivo.. é uma coisa
125	complicada... se confundiam muito... aí eu fiz eles fazerem um::: como é que
126	se fala... um::: um discurso político... que é quando... por exemplo quando eu
127	for prefeito.. aí... fico (obvio) o uso mais do verbo no subjuntivo...
128	E: tá.. agora finalizando.. você se considera apta para o trabalho
129	docente.. pra a docência ... hoje...
130	4: acho que com relação aos conteúdos GRAMATICAIS ou de literatura... eu
131	acho que sim... mas com relação a experiência eu acho que não... agora no
132	estágio que a gente vê... as vezes tu leva certos textos:: certos exercícios..
133	que nem... até a professora falou que assim... às vezes tu fica numa
134	situação... que tu tem responder na hora e às vezes tu tem que... neh:
135	E: aham
136	4: eu acho que só experiência pode te dar...
137	E: quais seriam teus pontos fortes como professora?
138	4: ai.. são... gosto muito... de dar aulas... hã:: e eu não tenho aquela relação
139	afastada dos aluno eu de ser bem próxima deles.. aquela coisa.. ai eu sou
140	professora... eu sou superior que tem neh...
141	E: aham
142	4: e vocês são alunos então... não eu gosto de ter aquela relação bem
143	amigável... que eu acredito que seja um ponto positivo...
144	E: quais seriam teus pontos fracos então... ou deficiências... se é que tu
145	acha que existem...
146	4: eu acho que é falta de experiência mesmo.. falta de experiência de sala de
147	aula... a falta de experiência de sair do momento... por exemplo assim..

148	acontece alguma coisa inesperada na sala de aula... às vezes eu não sei como
149	
150	agir... até eu escrevi no meu relatório no ano passado.. que uma das principais
151	dificuldades era o como agir... na turma em certos casos...
152	
153	
154	
155	
156	
157	
158	
159	
160	
161	
162	
162	
164	
165	
166	
167	
168	
169	
170	
171	
172	
173	
174	
175	
176	
177	
178	
179	
180	
181	
182	
183	
184	
185	
186	
187	
188	
189	
190	
191	
192	
193	
194	
195	
196	
197	

ANEXO E – Acadêmico 5

01	E: por que você decidiu fazer curso de letras?
02	5 : nossa... (surpresa) hã:: bom... eu sempre gostei... né... de:: ler e escrever
03	e... gostei dessa função de dar aula assim... neh... acho legal... a... essa..
04	ensina o outro... acho... acho isso legal... e depois eu... meu marido também
05	me influenciou bastante... por que os pais dele são professores... a família
06	dele.. tio... irmão... são professor.. ele também fez uma licenciatura... daí para
07	acompanhar ele na faculdade eu... ah... vou fazer uma também... () vou fazer
08	letras...
09	E: por que a licenciatura?
10	5: pra ensinar né... pra ter assim () ajudar alguém... a aprender alguma coisa...
11	e eu gosto mesmo da salada de aula... de falar... de ver o aluno progredir... fiz
12	magistério também:::
13	E: antes de começar o curso você já era professora... mas desejava ser
14	professora...
15	5: é eu fiz o magistério e atuei um pouco com os pequenos... adoro... mas eu
16	achei que eu queria () aí eu voltei mais para o lado () não pedagogia...
17	E: então, pontualmente... o que é ser professor?
18	5: o que é ser professor? eu acho que é:: muito... muita responsabilidade...
19	né... ser um professor... por que tá diante de uma classe.. e aí tu é a
20	referência.. né.. teu... tudo... teus atos... tua postura.. o que tu fala... a maneira
21	como tu te comporta... ali tu é a referência.. tanto pros pequenos... como pros
22	maiores também... acho que tem que ter o exemplo... tem que ter
23	comprometimento... e tem... tem que... tem que gostar... acho que é isso...
24	E: e a atividade do professor é um trabalho?
25	5: se a atividade do professor é um trabalho?
26	5: não deixa de ser também... porque eu não vou dizer que não... por que
27	assim... hã... é o teu sustento... mas a maneira como tu lida com isso é que é
28	diferente...
29	E: qual seria essa maneira?
30	5: se tu não te compromete com o que tu faz... se tu vai ali simplesmente pra...
31	ah... vou ali ganhar meu... meu salário... () coisas... tem que ()...
32	E: qual o papel do professor?
33	5: papel... eu acho que é esse de... de ajudar o aluno a abrir os horizontes... a
34	abrir pras perspectivas de ensinar... mostrar pra ele os caminhos... ajudar ele
35	a:: a:: evoluir...
36	E: como tu vê a atividade do professor?
37	5: a atividade () hoje... assim... eu vejo que hoje tá bem.. se tu for pensar no
38	contexto da escola pública () é bem sofrido e maçante () mas eu acho que a
39	gente tem que ter em mente que isso faz parte... e:: a gente tem que se
40	adaptar... encontrar meios e procurar::: se adaptar e encontrar espaços para...
41	E: e após concluir quais as tuas perspectivas?
42	5: eu quero lecionar... quero lecionar e fazer o mestrado...
43	E: em?
44	5: linguística...
45	E: tem alguma ideia... já... alguma coisa pensada?
46	5: de tema assim? Não... eu trabalho com a análise do discurso e daí...
47	pesquisei um pouco sobre:: os dicionários né... tava pensando em fazer

48	alguma coisa voltada para a escola... mas é sobre a... o... a minha orientadora
49	trabalha com a análise o discurso do gaúcho... () alguma coisa assim... ´
50	E: bom... agora pensando na época de escola.. com era a tua relação com
51	as disciplinas da área de linguagem...
52	5: hã:: sempre foi bem... hã: no em:: no fundamental... sempre gostei bastante
53	... eram bem atrativa assim.. hã.. eram.. eram aulas... eram boas... no médio
54	assim.. eu já vi que... mais pra esse lado do vestibular... e:: poucos professor
55	na área de língua estrangeira... ()... não tinha professores... eram mais tapa
56	fuos foi bem... mas no ensino fundamental foi bom...
57	E: e o que tu lembra assim da aula?
58	5: o que que eu lembro da aula? hã:: os textos que a gente lia... neh.. que era
59	bom... às vezes a gente fazia teatro a partir dos textos.. que era interessante...
60	E: agora a pergunta é... p que é ser professor de língua portuguesa?
61	5: professor de língua portuguesa... ele tem que:: hã... tipo instrumentalizar o
62	aluno neh... para ele poder se adequar a:: sociedade... eu acho que ele tem
63	que ser um... um... um... um... uma... uma ajuda assim né... () mais pobres
64	né... mostrar o caminho pro aluno...
65	E: eu queria saber qual é essa adequação... o que que é essa adequação?
66	5: pra ele poder se inserir na sociedade neh.. a adequação a norma culta
67	claro... mas ano numa maneira normativa assim... ah... () vai do jeito que tu
68	vai dar essa aula... neh... mas o professor de língua portuguesa tem que
69	mostrar para o aluno alternativa e meios para ele atuar na sociedade...
70	E: em relação aos recursos que o professor tem a sua disposição... quais
71	são ele... para essa atividade?
72	5: os recursos para essa atividade da sala?
73	E: isso...
74	5: ah... depende da aula que tu for dar... mas eu acho que depende da:: da...
75	da.. da.. que criatividade do professor... dá pra fazer um monte de coisas...
76	E: por que usar os recursos?
77	5: ah... pra tornar a aula mais interessante... trazer as vivencias desses..
78	também... da prática... do dia a dia... hã... que nem eu trabalhei com currículo
79	no ensino fundamental... eu acho que o recursos também... não sei se é isso
80	que tu ta falando... mas exemplos... tanto recursos escritos neh... vídeos...
81	hã... pra trazer tipo a realidade...
82	E: agora algo mais pessoal... você costumar ler e o que?
83	5: Ah... eu.... atualmente eu só lia... só teoria assim... eu gosto muito de ler::
84	há só pra fruição também... mas agora depois que eu entrei para faculdade eu
85	não consegui mais ler tanto...
86	E: tá.. mas e o que tu costumava ler?
87	5: ah... eu lia de tudo.. desde Paulo Coelho que todo mundo costuma falar que
88	ah... Machado de Assis... Clarice Lispector... hmmm... Scliar..
89	E: então.. em relação... como é tua relação com a escrita?
90	5: é com a escrita... segundo a professora XXXX (risos) não é muito boa... mas
91	é geral assim... mas hã.. é... a escrita é um problema neh... mas a gente
92	procura sempre melhorar...
93	E: por que um problema?
94	5: não sei... depois que eu entrei aqui na... na XXXX... que ela começou a ficar
95	meio... mas... é mas a gente... eu acho () escrevendo... tem escrever...
96	escrever... escrever... pra ti aprender... só escrevendo pra aprender...
97	E: costuma escrever?

98	5: Agora eu escrevo bem mais.. antes eu não escrevia tanto...
99	E: O que?
100	5: Ah, artigos... a gente tenta fazer artigos... relatórios... resenhas... várias...
101	E: ainda complementando... você tinha ou tem dificuldades na escrita?
102	5: hã... tenho bem menos agora.. já foram maiores...
103	E: quais que que.. eram essas dificuldades?
104	5: ai... hã... não sei... tipo... tá... lá ensino médio... daí.. hã.. é não era
105	trabalhado a... a escrita... ah vamos fazer uma redação sobre tal coisa... e daí
106	tu tinha que... hã... parir as ideias ali na hora... eu acho que tem que ser
107	trabalhado... tem que ter um... agora não tá tão difícil ter as ideias... agora..
108	mas agora... o bravo é a elaboração da escrita...
109	E: em relação do ensino... como dever ser o ensino da escrita?
110	5: escrevendo... o ensino da escrita tem que ser escrevendo...
111	E: agora algo mais pontual... em relação a gramática... tem ou tinha
112	dificuldade?
113	5: hum... algumas neh... algumas coisas mais complexas... assim... eh...
114	ainda... mas... não muito...
115	E: e o ensino de gramática? como deve... ser?
116	5: ele deve vir junto com a escrita... pelo que eu to:: testando assim... no
117	estágio ... que tem tá contextualizado com o que o aluno está escrevendo...
118	com a necessidade dele da escrita... não adianta eu dar uma coisa e daí lá na
119	escrita ele nem sabe o que escreve... ou não vai usar aquilo ali.. oi só é uma...
120	um conceito... né... não... tem que ter a prática...
121	E: e agora finalizando... você se considera apta a docência? Ser
122	professora...
123	5: ah... agora no finAL do es... do médio... sim.. tava tava bem escuro umas
124	coisas assim... agora tá clareando mais... () já me vejo sim dando aula...
125	E: quais são teus pontos fortes?
126	5: meus pontos forte?
127	E: como professora...
128	5: como professora... ih... eu acho que sempre buscar:: hã despertar no aluno
129	interesse e o gosto pela escrita.. pela leitura.... pelo aprender... pelo buscar
130	mais.. eu acho que isso... é uma coisa que eu assim de instigar neles e
131	também... fazer discussões.. fazer eles refletir.. eu gosto bastante...
132	E: quais seriam teus pontos fracos... tuas deficiências?
133	5: é... hum::: a... acho que... as questões da::: gramática... aquelas questões
134	mais complexas que eu for usar em algum momento.. hã.. tipo numa escola
135	particular que visa o vestibular... que exija as questões mais aprofundadas da
136	gramática... aí eu vou ter que parar e estudar.. (risos).

ANEXO F – Acadêmico 6

01	E: bom... por que você decidiu fazer o curso de letras?
02	6: bom... quando eu decidi fazer o curso de letras.. eu estava no segundo ano
03	e foi:: principalmente por causa da literatura... eu tinha:: um... um amor assim
04	pela aula de literatura e gostava também da aula de português assim... mas
05	mais a literatura...
06	E: e por que a licenciatura e letras?
07	6: a licenciatura em letras... hã::: eu não sei direito como eu decidi... mas:: eu
08	acho que... eu me apaixonei também por uma professora... que era a
09	professora de português... e eu me via muito nela... eu acho... e eu achava...
10	aquilo... que aquilo era... um futuro muito bom... e eu queria fazer aquilo
11	também... queria dar aulas... fazer com que meu alunos sentissem no futuro a
12	mesma coisa que eu sentia naquele... aquele gosto pela literatura..
13	E: bom... antes de iniciar o curso.. já queria ser professora...
14	6: sim...
15	E: por que?
16	6: por que eu.. acho que:: não sei agora... por que agora... esse.. esse tempo
17	enfim... eu acho que eu decidi ser professor porque::: eu queria passar
18	conhecimento... eu que acho que esse... é uma das funções que eu acho que..
19	que o professor deve ter ... que é passar o conhecimento pra... pros alunos...
20	E: e o que que é ser professor?
21	6: ser professor... ser professor eu acho que é ser uma ponte com o
22	conhecimento mesmo... é fazer hã:: pergunta difícil... hã... não sei... ser
23	professor... acho uma coisa tão complexa... difícil até de falar.. assim mas...
24	assim talvez... uma ponte com o conhecimento... fazer o:: a ligação entre o
25	aluno... o conhecimento...
26	E: a atividade do professor é um trabalho?
27	6: é:
28	E: por que?
29	6: por que exige muitas coisas... eu acho que::: é uma profissão... ser
30	professor é uma profissão::: então é um trabalho...
31	E: por que que é um trabalho?
32	6: porque exige esforço... exige estudo... eu acho que... que... por aí..
33	E: qual seria o papel do professor para você?
34	6: o papel do professor eu acho que é:: abrir portas... hã:: fazer o aluno abrir...
35	é mais... tem haver bastante com o papel social também... fazer o aluno... é
36	que quando vem o professor diretamente eu penso no aluno então eu não
37	consigo fazer muito essa... essa distinção... toda vez que eu penso no
38	professor eu penso no... na relação professor aluno...
39	E: E a atividade do professor...como é que você vê... atividade..
40	6: atividade... dando aula assim?
41	E: atividade... pensa no fazer do professor... como que você o vê?
42	6: atividade... como eu vejo o professor...
43	E: atividade...
44	6: atividade... o trabalho... (())... não sei...
45	E: pensa na atividade... imagina uma situação de aula...
46	6: aham...

47	E: a atividade do professor... como tu vê... como ela é... o que que ela
48	exige...
49	6: acho que atividade do professor... de novo vou falar do aluno... (risos) não
50	sei agora a atividade (()) eu acho que já falei um pouco... (())
51	E: vamos pensar depois a gente volta...
52	6: aham... tá..
53	E: agora pensado depois que concluir o curso... quais são as tuas
54	perspectivas?
55	6: bom... eu pretendo seguir... é... a carreira de professora... pra isso eu acho
56	que vou tentar o mestrado...
57	E: Qual área?
58	6: que área... não tenho certeza... eu queria fazer algo relacionado com a
59	educação...mas:: agora no final do curso deu uma crise de identidade... eu não
60	sei mais o que eu quero... mas eu.. eu pretendo seguir a carreira de
61	professora...
62	E: docência...
63	6: aham...
64	E: agora voltando para a escola... nos teus tempos de escola... como era
65	a tua relação com as disciplinas da área?
66	6: eu sempre fui... eu tive.. uma certa facilidade em português e em literatura...
67	nas áreas da humanas mesmo... eu gostava de história... assim... eu sempre
68	fui... eu sempre gostei de estudar essas matérias... eu tinha uma facilidade...
69	e:: por isso que eu tô aqui mais ou menos... por causa disso...
70	E: e quais são as tuas recordações em relação a elas...
71	6: as matérias de português literatura pra mim eram... muito... hã::
72	satisfatórias... a professora tinha um método:: bom... a gente lia em sala de
73	aula... e escrevia bastante... tanto na aula de português quanto na de literatura
74	e escrevia bastante... e eu gostava... isso que é importante...
75	E: o que que é ser professor de língua portuguesa?
76	6: eu acho que ser professor de língua portuguesa:: exige várias coisas... o
77	professor tem que mexer com assuntos... temas da da atualidade... fazer o a...
78	é difícil fazer o aluno gostar de português ...
79	E: por que?
80	6: por que eu acho que é assim uma coisa muito distante... pra... pro aluno
81	ainda... uma coisa muito abstrata... eu acho que... é muita:: existem muita
82	regra... é muita coisa decorada.. isso já cria uma barreira com o aluno... e é
83	difícil fazer o aluno gostA assim de português... estuda o português...
84	E: para esse ensino... quais recursos o professor tem a disposição...
85	6: olha... eu acho que quando o professor trabalha com assuntos... assuntos
86	que tão perto do aluno... que fazem parte do contexto dele... eu acho que é um
87	dos recursos que... que o professor tem que utilizar... (())
88	E: você costuma ler?
89	6: hã:: sim...
90	E: o que?
91	6: no memento eu costume ler os livros exigidos para as matérias... hã... não
92	tenho tempo pra ler... outros livros que não tenham a ver com as matérias... e
93	leio jornal...
94	E: e antes do curso? Quais eram... tinha o habito da leitura?
95	6: eu lia:: comecei a ler... mais assim... comecei ali pela sétima serie comecei
96	a ler... comecei a ler livros de... é best-seller... Hary Pooter e:: depois no

97	ensino médio a coisa ficou mais complicada de ler o que a gente queria... tinha
98	o vestibular... tinha... mas eu gostava de ler os livros do vestibular... eu lia... e
99	ainda tinha tempo de ler as coisas que eu queria...
100	E: sobre a escrita... como é a tua relação com a escrita?
101	6: é... a escrita ainda é uma coisas complicada para mim... porque às vezes
102	colocar no papel o que tu tá pensando é muito difícil... tu tenta... mas às vezes
103	tu não consegue colocar tudo que tu queria... mas é... eu acho que tá... tá
104	melhor do que era antes...
105	E: costuma escrever?
106	6: trabalho só...
107	E: tinha ou tem dificuldades para escrever? Que tipo de dificuldade?
108	6: acho que a dificuldade maior é colocar tudo aquilo que eu penso... na tua
109	cabeça tudo tá muito bem estruturado... daí tu vai colocar no papel parece que
110	ta a coisa meio bloqueada assim:: ah... tu não consegue escrever... bem o que
111	tu queria escrever realmente...
112	E: em relação com o ensino da escrita... como tu acha que ela deve ser?
113	6: eu acho que a escrita tem muito a ver com a leitura... eu acho que se a
114	pessoa lê... quanto mais ela lê... mais ela vai conseguir escrever realmente o
115	que ela quer... eu acho que a escrita e a leitura elas tem que andar assim...
116	muito juntas... pra pessoa conseguir escrever realmente o máximo de coisa
117	assim que ela consegue... sobre tudo o que ela quer...
118	E: em relação à gramática tinha ou tem dificuldades?
119	6: é:: eu tinha e tenho dificuldades na gramática ainda... mas na escola parecia
120	que a coisa era ainda um pouco mais fácil... assim na escola eu ia bem... e
121	agora assim... foi... é começando a ficar complicado... na verdade o curso não
122	oferece muitas matérias de gramática agora indo pro final... então a que eu tive
123	lá no começo foi complicado...() mais de () conseguir passar...
124	E: e o ensino da gramática... como você acha que deve ser?
125	6: o ensino da gramática... é... tendo em vista que o aluno tem esse bloqueio
126	com a gramática eu acho que trabalhar a gramática junto com o texto... tanto
127	textos literários... quanto textos de jornal enfim... acho que fazendo essa
128	ligação pras duas coisas talvez fique um pouco mais fácil... mais fácil não...
129	mais... mais..menos abstrato para o aluno... aquela regras... todas aquelas
130	coisas que tem que saber...
131	E: que tem que saber em que que sentido?
132	6: para escrever por exemplo... um texto pra escola por exemplo... por que tem
133	que escrever a redação ... essas coisas assim... tem que... eu acho que
134	trabalhar assim com o texto... gramática e texto... acho que pode fluir melhor...
135	E: hoje... você se considera apta a docência...
136	6: eu acho que::: que.. eu acho que sim... eu me considero apta a decência de
137	língua portuguesa acho que::: a gente aqui aprende a estudar... mas tem que
138	estudar muito para poder dar uma aula... a gente aprende mais a estudar...
139	estudando a gente vai conseguir dar uma aula...
140	E: quais seriam os teus pontos fortes... pontos positivos me relação a a
141	ser professora?
142	6: eu acho.. esse tentar aproximar mais em é.. mais do.. a.. o conteúdo do
143	aluno... ele se esforça muito para conseguir trazer textos que eles se
144	interessarem... isso é um ponto forte.. eu acho... pelo menos eu espero... ()...
145	E: Quais seria os pontos fracos?
146	6: olha.. falta ainda... eu acho... que eu preciso hã::: em questão de dar aulas

147	de gramática... vamos dizer assim... acho que esse é um ponto fraco ainda...
148	as aulas de gramática... eu acho que ainda não::: quando eu penso em dá
149	agora como foi o da regência.. fiquei um pouco assustada ainda... achei que
150	não ia conseguir.. acho que são um ponto fraco ainda... meu...

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas

1. Por que você decidiu fazer o curso de Letras?
2. Por que você escolheu a “licenciatura” em Letras?
3. Você desejava ser professor antes de iniciar o Curso? Sim? Não? Por quê?
4. O que é ser professor para você?
5. A atividade do professor é um trabalho? Por quê?
6. Qual o papel do professor?
7. Como você vê a atividade do professor?
8. Quais suas perspectivas após a conclusão da Licenciatura? Docência? Pesquisa? Qual área? Por quê?
9. Como era sua relação com as disciplinas da área na escola? Quais suas recordações?
10. E ser professor de língua portuguesa o que é? O que envolve? O que exige do profissional?
11. Quais recursos o professor tem a sua disposição para sua atividade? Como e porque usá-los?
12. Você costuma ler? O quê? (e antes do curso, você tinha o hábito da leitura?)
13. Como você considera que deva ser o ensino da escrita?
14. Qual a sua relação com a escrita?
15. Você costuma escrever no seu cotidiano?
16. Você tinha ou tem dificuldades na escrita?
17. Como você considera que deva ser o ensino de escrita?
18. Gramática: você tem ou tinha dificuldades?
19. Como você considera que deva ser o ensino da gramática?
20. Hoje, você se considera apto ao exercício da docência? Quais seus pontos fortes? Quais as deficiências?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Representações do trabalho docente de professores de língua portuguesa em formação

Pesquisador(es) responsável(is): Wendel dos Santos Lima

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone para contato: 55 9952 0072

Local da coleta de dados: Centro de Educação - UFSM

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: investigar as representações sobre o agir docente de professores em formação.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na gravação de áudio de suas respostas a um roteiro de entrevista, respondendo às questões sobre seu processo de formação no Curso de Letras.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Assinatura

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep